



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO: UN RECORRIDO POR LA EXPERIENCIA DE  
DIRECTORES SELECCIONADOS POR EL SISTEMA DE ALTA DIRECCIÓN  
PÚBLICA.

La realidad de seis establecimientos municipales.

POR

GABRIELA MARILEN LINCOVIL CURIVIL

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en educación. Mención Dirección y Liderazgo Educativo.

PROFESOR GUÍA

JULIO SAGÚÉS HADLER

Junio, 2015

Santiago, Chile

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a mi familia por su comprensión, por su compañía y por impulsarme día a día a alcanzar cada uno de mis objetivos.

A mi compañero de viaje, quien con amor y paciencia permitió que mis pasos en este viaje, estuvieran llenos de ilusión y esperanza.

A CONICYT, por brindarme la posibilidad de continuar con mis estudios, creyendo en mí para aportar a la educación.

Al profesor Julio Sagüés por su disposición y compromiso con esta investigación, por compartir experiencias y permitirme concretar este desafío.

A mi amigo Andrés Donoso, por acompañarme en este proceso, por sus sabios consejos, sus conversaciones y reflexiones, que han permitido orientar mi camino profesional.

A Ximena, por su inmensa comprensión, por confiar en mí y guiarme hacia la educación que siempre soñé y que hoy es una realidad. Gracias por el espacio y por el tiempo para reflexionar sobre la educación que muchos niños y niñas viven en las salas cunas y jardines infantiles.

Gracias, a las personas que colaboraron en esta etapa final, a quienes se dieron el tiempo de conversar, de retroalimentar, de aportar a que esta investigación tomara su rumbo. A mis profesores de pre y posgrado que han aportaron sólidos conocimientos en mi formación.

A cada uno de los directores, por permitirme conocer su realidad y compartir sus experiencias. Por su disposición, por su fuerte convicción en la educación, por la entrega hacia sus estudiantes, y por los esfuerzos que día a día realizan teniendo la esperanza que la educación puede y debe ser mejor.

## **TABLA DE CONTENIDOS**

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	2
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	10
1.1. ANTECEDENTES .....	10
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	15
1.3. OBJETIVOS .....	16
1.3.1. Objetivo general: .....	16
1.3.2. Objetivos específicos: .....	16
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	17
2.1. PRÁCTICAS DIRECTIVAS .....	17
2.2. LIDERAZGO EDUCATIVO .....	21
2.3. MODELO DE LIDERAZGO DE LEITHWOOD .....	26
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</b> .....	30
3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	30
3.2. RECOLECCIÓN DE DATOS .....	30
3.3. MUESTRA .....	31
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS</b> .....	33
4.1. CONTEXTO .....	34
4.1.1. Contexto comunal .....	35
4.1.2. Formación de directores .....	37
4.1.3. Experiencia laboral de directores .....	41
4.2. ESTABLECER RUMBOS .....	42

4.2.1.	Identificar y articular una visión .....	42
4.2.2.	Objetivos comunes .....	45
4.2.3.	Altas expectativas.....	48
4.3.	DESARROLLAR A LAS PERSONAS .....	50
4.3.1.	Estímulo intelectual.....	50
4.3.2.	Apoyo individualizado .....	53
4.3.3.	Modelo apropiado .....	56
4.4.	REDISEÑAR LA ORGANIZACIÓN .....	58
4.4.1.	Fortalecer la cultura escolar .....	58
4.4.2.	Modificar estructuras organizacionales.....	61
4.4.3.	Procesos colaborativos .....	64
4.5.	GESTIONAR LA ENSEÑANZA.....	67
4.5.1.	Dotación del personal.....	68
4.5.2.	Monitoreo de prácticas pedagógicas y de aprendizajes .....	69
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES .....</b>		<b>74</b>
5.1.	RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES .....	79
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>83</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>89</b>
ANEXO 1: ENTREVISTA.....		89
ANEXO 2: CATEGORÍAS Y DIMENSIONES .....		91
ANEXO 3: INFORMACIÓN COMUNAL: PUENTE ALTO .....		92
ANEXO 4: ESTABLECIMIENTOS DONDE SE DESEMPEÑAN DIRECTORES PERTENECIENTES A LA MUESTRA .....		94
ANEXO 5: PERFIL DEL CARGO. BASES DE CONCURSO PÚBLICO PARA PROVEER EL CARGO DE DIRECTOR/A DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL .....		102

## **RESUMEN**

El presente estudio exploró las prácticas de liderazgo que realizan directores seleccionados a través del Sistema de Alta Dirección Pública, ADP, en instituciones educativas municipales de la comuna de Puente Alto.

Para profundizar en esta temática, se realizó una investigación cualitativa de tipo exploratorio, utilizando entrevistas semi estructuradas a seis especialistas en educación, directores de establecimientos educacionales. Luego de la fase de recolección de datos y posterior análisis, es posible establecer que los directores relevan las prácticas de liderazgo en función de las metas institucionales y el Convenio de Desempeño con el cual son evaluados. A partir de las categorías emanadas del Modelo de liderazgo de Leithwood, se evidencia prácticas fuertemente arraigadas, relacionadas con articular una visión y modificar estructuras organizacionales, lo cual evidencia que los directivos poseen objetivos que les permite reestructurar procesos que dificultan la enseñanza y el aprendizaje.

**Palabras claves:** Prácticas de liderazgo, liderazgo pedagógico, visión y estructuras organizacionales, Alta dirección pública.

## **ABSTRACT**

The present study explored the leadership practices that principals selected through Sistema de Alta Dirección Pública (ADP, Senior Public Management System) in municipal educational institutions from Puente Alto district.

Going deeper into the subject, an exploratory qualitative study was undertaken using semi-structured interviews with six educational specialists, principals of the educational institutions. After the data collection phase and the subsequent analysis, it is possible to establish that principals highlight the role of leadership practices according to the institutional goals and the Performance Convention, which they are evaluated with.

Based on the categories of Leithwood's leadership model, it is evidenced deeply rooted practices related to articulate a vision and modifying organizational structures, which indicates principals possess objectives that help them restructure processes that complicate the teaching and learning process.

**Key words:** leadership practices, educational leadership, vision and organizational structures, Senior Public Management.

## INTRODUCCIÓN

*“Esta es la película del sistema educativo hoy:  
contenidos del siglo XIX,  
profesores del siglo XX,  
estudiantes del siglo XXI.  
Y eso hay que renovarlo”*

[Director]

La educación enfrenta hoy grandes desafíos a los que debe dar respuesta. En este contexto, el actual Gobierno, al igual que los anteriores, ha estado impulsando diferentes iniciativas en pos de mejorar la situación de la educación en Chile.

El diagnóstico es compartido y el cambio es urgente. Diversas investigaciones concuerdan en que es necesario realizar una serie de modificaciones en el área educativa en nuestro país: formación docente, aumento de salarios a profesionales de la educación, mayor inyección de recursos, desmunicipalización, formación de directores, entre otras. Son varias las urgencias, todas igualmente importantes, debido al impacto que cada una tiene en el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con esto, el liderazgo de directores es un tema que ha sido relevado durante los últimos años, pues numerosas indagaciones señalan su impacto en los resultados educativos.

La experiencia internacional reconoce que el liderazgo eficaz es esencial para mejorar la calidad de la educación. Las concepciones y sus prácticas han sido influenciadas por las transformaciones sociales, repercutiendo tardíamente en los sistemas educativos, observándose que “[...] el liderazgo escolar ha cambiado radicalmente en los países de la OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico], ahora se define cada vez más por un conjunto exigente de

funciones, incluyendo las tareas administrativas y de gestión, los recursos financieros y humanos, las relaciones públicas, el aseguramiento de la calidad y el liderazgo para una enseñanza y aprendizaje mejorados” (OCDE, 2009, p.33).

Este cambio en la concepción del liderazgo ha permitido que sea una prioridad en los sistemas educativos, impulsando diversas modificaciones que lo potencien en los establecimientos educacionales con el fin de mejorar los resultados de aprendizajes. En nuestro país, con la promulgación de la Ley de Calidad y Equidad del año 2011, se destaca la importancia de los directores, reconociendo su función como un aspecto clave de ser abordado en las políticas públicas. Es así, que el Servicio Civil, organismo estatal creado con el fin de modernizar la institucionalidad del Estado, a través del sistema de Alta Dirección Pública (ADP) busca profesionalizar los cargos públicos con procesos de selección planificados, donde los candidatos al cargo sean seleccionados por sus competencias y habilidades. Esta reforma lleva algunos años en práctica en los distintos ministerios, evidenciándose en las memorias que el Servicio Civil publica anualmente en su página web. En el ámbito educativo, por lo reciente de estas innovaciones (finales del año 2012) hay escasa información sobre los procesos que llevan a cabo los directores seleccionados por ADP. Dicha situación no ha permitido ahondar en el impacto que esta reforma ha causado en el área educativa.

Por consiguiente, la escasa información sobre los directores seleccionados a través de este sistema, motiva a explorar qué acciones llevan a cabo en sus establecimientos que les ha permitido caminar junto a la comunidad - docentes, paradocentes, estudiantes y familias - hacia al mejoramiento de los aprendizajes, qué acciones realizan para construir los objetivos, cómo motivan a la comunidad hacia el logro de éstos, cómo identifican debilidades del cuerpo docente y qué acciones realizan para proveer apoyo a profesores que presentan dificultades. Se espera que esta investigación sea un aporte a las comunidades educativas que busquen mejorar sus prácticas en los procesos de enseñanza aprendizaje. Si bien, esta investigación no busca

ser generalizable a otras realidades, ya que cada una es particular e irrepetible, sí, proporciona conocimientos que permitirá a directores y futuros directores a comprender, en parte, la realidad a la que se enfrentan.

Es así, que esta investigación permite conocer a través de la voz de uno de los principales actores educativos, algunas de las prácticas de liderazgo que realizan los directores en sus establecimientos educacionales del sector municipal, siendo ésta una de las formas de acercarse al conocimiento respecto a los procesos vividos dentro de la institución educativa. Además, cobra importancia ahondar en este ámbito, ya que la Ley de Calidad y Equidad proyecta la intervención del Sistema de Alta Dirección Pública en todos los establecimientos municipales del país, constituyendo la forma de proveer de destacados directores a escuelas y liceos pertenecientes al sistema educativo nacional.

Frente a esta situación, el objetivo que sustenta esta pesquisa es generar evidencia sobre las prácticas de liderazgo que realizan los directores, seleccionados a través del Sistema de Alta Dirección Pública en instituciones educacionales municipales de la comuna de Puente Alto. Para cumplir con el objetivo se realizó una investigación con enfoque cualitativo, basada en entrevistas semiestructuradas realizadas a seis directivos, con el fin de explorar las acciones que realizan en los establecimientos.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. ANTECEDENTES**

En el último tiempo se ha tratado fuertemente el rol del liderazgo en los establecimientos educacionales, ya que es uno de los principales temas abordados por las políticas públicas en diversos países debido a su demostrado impacto en los resultados de aprendizaje. Hallinger y Heck (1998) dieron a conocer la relación del liderazgo con los aprendizajes de los estudiantes, estableciéndose una relación más bien indirecta, ya que quienes estaban a cargo de la función, persona o grupo, impactaba en el aprendizaje a través del trabajo sobre las variables motivacionales de los profesores, las prácticas que se realizaban en el aula y el ambiente de la escuela. Así mismo, el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) señala que un buen liderazgo escolar es determinante en la calidad de la educación, siendo fundamental la selección de los directores. Por su parte, el Informe TALIS, Teaching and Learning International Survey (OCDE, 2009), analiza la relevancia del liderazgo en los aprendizajes de los estudiantes y su influencia en los profesores y en la institución. También, la OCDE ha intervenido en el liderazgo por medio del Programa Mejorar el Liderazgo Escolar, siendo prioridad en las agendas de políticas educativas (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Ante esta evidencia el liderazgo se ubica como la segunda variable que mayor impacto tiene en los aprendizajes de los estudiantes, después de los docentes.

En este sentido, según informe de la OCDE (2009), el liderazgo educativo ha tenido diversas transformaciones a nivel mundial, que responden a los resultados de investigaciones que dan cuenta de su importancia. Así lo confirma, al señalar que el liderazgo “desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolar. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación” (OCDE, 2009, p.9).

Además de esta organización, Bolívar reafirma la importancia del liderazgo y señala que el mejoramiento de la educación pasa por los modelos de liderazgo de los establecimientos educacionales. “El modelo administrativista-burocrático de la dirección escolar, tanto en España como en Chile, en la modernidad tardía, presenta graves déficits para incidir en la mejora de resultados de su establecimiento” (Bolívar, 2010, p.2). Frente a esta situación, el liderazgo pedagógico potencia el mejoramiento en las instituciones educativas, a través de la capacidad que tenga el equipo directivo de guiar, orientar y acompañar a los integrantes de la comunidad escolar. En este sentido, Leithwood junto a colaboradores de la Universidad de Toronto, realizaron una revisión de literatura relacionada con investigaciones sobre el liderazgo en establecimientos educacionales (Anderson, 2010). A partir del análisis levantaron, en un primer momento, tres prácticas comunes que realizaban los líderes educacionales: establecer rumbos, desarrollar a las personas y modificar estructuras. Posteriormente, debido a nuevos hallazgos encontrados por este autor, se incorporó una nueva práctica relacionada con la influencia del liderazgo en la gestión de la enseñanza y el aprendizaje. En nuestro país, estas prácticas han sido validadas como claves de un liderazgo efectivo, lo cual queda de manifiesto en el Plan de Formación de directores impulsado por el Ministerio de Educación, contemplando estas cuatro prácticas.

A nivel nacional se han desarrollado líneas de investigación que relacionan el liderazgo con sectores de alta vulnerabilidad social (Volante, 2002), evidenciándose que es en estos contextos donde se requieren de establecimientos educacionales eficaces que permitan aportar al desarrollo de los estudiantes, fortaleciendo sus aprendizajes a partir del reconocimiento de sus propias experiencias. En estos contextos el liderazgo tiene una fuerte labor, ya que debe comprometer a la comunidad educativa hacia el logro de los aprendizajes, haciéndose cargo de las características de entrada de los estudiantes, eliminando la brecha presente en los distintos sectores de la sociedad. Para que esto ocurra, es necesario que el director y su equipo cuenten con las capacidades para guiar los distintos procesos en la institución: “La constatación que el aumento de recursos no

permite asegurar, por sí solo, mejores resultados educativos, hace evidente dotar a cada unidad educativa de capacidades y soportes para asegurar su gestión eficaz” (Volante et al., 2002, p.102). Las instituciones educativas que reciben a estudiantes de sectores vulnerables requieren de una alta efectividad en la gestión. En palabras de Arancibia, las escuelas efectivas: “son aquellas que logran que sus alumnos alcancen las metas educacionales propuesta por la sociedad independientemente del medio socioeconómico del que provengan” (Arancibia, s/a, p.201). Por lo tanto, de acuerdo con los estudios que indagaron sobre los factores de efectividad (Cereceda, 2000; Arancibia, 1992; Concha, 2000) el liderazgo se releva como un aspecto clave en la gestión debido a que constituye el punto de referencia para los demás actores de la comunidad educativa.

Por su parte, el estudio exploratorio realizado por Reeves, cuyo objetivo fue establecer la relación entre prácticas de liderazgo directivo y resultados de la escuelas municipales de altos niveles de vulnerabilidad del país, evidencia que: “Los resultados obtenidos muestran que existen prácticas de liderazgo directivo que diferencian a directores de escuelas con buenos y malos resultados” (Reeves, 2010, p.2). Las prácticas que sobresalieron en esta investigación fueron: preocuparse de la satisfacción de los docentes; generar altas expectativas en la institución educativa; promover la construcción de objetivos grupales: valorar y acompañar el trabajo de los docentes; y posicionar a la institución educativa, dando a conocer logros, fortalezas y virtudes a la comunidad. Cabe mencionar que según los datos recogidos de esta investigación, se rescata que: “El liderazgo directivo y el clima escolar son factores que generan condiciones muy favorables para alcanzar buenos resultados. Es más, estas variables explican el 88,6% de la varianza de los resultados y, cuando se integra la vulnerabilidad, que fluctuó entre 90% y 98%, la varianza explicada sube sólo en 1,8 puntos porcentuales” (Reeves, 2010, p.2).

Por otro lado, el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, CIAE, presentó este año un estudio titulado “Trayectorias de

mejoramiento escolar de las escuelas chilenas” cuyo objetivo fue identificar cómo algunos establecimientos educacionales de enseñanza básica han mejorado su capacidad para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Las escuelas seleccionadas para este estudio de caso, 12 escuelas básicas (públicas y particulares subvencionadas), presentan una constante mejora entre los años 2002 y 2010. Los hallazgos identificaron factores claves que permitieron comprender el mejoramiento en el desempeño de estos establecimientos, entre los factores se encuentra la dimensión de liderazgo, se evidencia que en la mayoría de los casos se observa que quien motiva el cambio y el mejoramiento de la institución es el director. Si bien, los estilos de liderazgo son distintos, se identificaron elementos comunes, tales como, visión global de hacia dónde quiere conducir la escuela. Así también evidencia un sentido de urgencia respecto al mejoramiento de los aprendizajes, y altas expectativas en las capacidades de los estudiantes. Los directores tienen foco en el mejoramiento de aprendizajes y de la enseñanza, siendo reconocidos como líderes pedagógicos, manifestando conocimiento sobre el ámbito curricular-pedagógico, buscando con ello las mejores condiciones para obtener mayores aprendizajes en los estudiantes. En definitiva, en este estudio quedo de manifiesto que un aspecto clave en el mejoramiento es el empalme entre el liderazgo y las características del director, con las necesidades de la institución educativa, quedando en evidencia la importancia de la rigurosidad en los procesos de selección de directivos, para iniciar y continuar con los procesos de mejora en el establecimiento.

Siguiendo en esta línea, una de las últimas transformaciones fue la promulgación de la Ley Calidad y Equidad en el año 2011 donde se estableció un nuevo sistema de reclutamiento y selección para los cargos de Jefes de Departamento de Administración Municipal y de Directores de Escuelas y Liceos Municipales, los que van unidos a nuevas responsabilidades, atribuciones e incentivos para atraer a los mejores profesionales al desafío de mejorar la Educación Pública. Esta ley pone especial énfasis en el fortalecimiento del nivel directivo. Dentro de los objetivos planteados por el sistema se encuentra; mejorar la calidad y equidad de la educación pública, optimizar el

desempeño de los líderes educativos con metas claras y evaluación permanente (Servicio Civil, 2013, p.16). Los seleccionados por este sistema, dentro del plazo máximo de tres meses contados desde su nombramiento, suscriben un Convenio de Desempeño con una duración de tres años y deben adherirse al modelo de instrucciones que imparta la Dirección Nacional del Servicio Civil. En este convenio se incluirán metas anuales estratégicas de desempeño del cargo, incluyendo indicadores, medios de verificación y supuestos básicos que guiaran el quehacer de los directores en las instituciones educativas.

En relación a este sistema, el estudio publicado recientemente por Waissbluth y Pizarro, llamado “Diagnóstico y propuestas para el sistema de selección de Directivos Escolares”, expone la relación entre el rol asumido por el Servicio Civil y el papel de los representantes de Alta Dirección Pública en la implementación de estos concursos y la conducción de los procesos. Asimismo, presenta una valoración positiva de este sistema por distintos actores, considerada como un avance en esta temática. Respecto a las falencias emanadas a partir del estudio, se señala que:

“[...] se relacionan con que los directivos de las Corporaciones Municipales no estén sujeto a la concursabilidad, la inexistencia –hasta ahora- de un responsable global del sistema, la escasez de buenos postulantes a muchos concursos, que los municipios no cuenten con las capacidades financieras ni las competencias que les significa este nuevo, la inexistencia de fiscalización en la duración de las suplencias e incumplimientos al otorgar nuevas atribuciones y remuneraciones a los directores” (Waissbluth y Pizarro, 2014, p.3).

Entre otras atribuciones, el sistema permite que los directores: propongan al sostenedor el término de relación de hasta un 5% de los profesores del establecimiento, seleccionen su equipo directivo y sean consultado ante la selección de docentes que recibirá en el establecimiento. Estas nuevas atribuciones influyen en los procesos que se

llevan cabo para mejorar los aprendizajes, en el caso de la posibilidad de conformar su equipo directivo, permite asegurar a los directores que los lineamientos institucionales puedan ser plasmados en las distintas acciones que promuevan los integrantes del equipo directivo.

A partir de los diversos estudios presentados, realizados a nivel internacional y nacional, se concluye que el liderazgo en las instituciones educativas tiene un rol fundamental en el desarrollo y mejora de las prácticas pedagógicas, impactando con ello en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Por consiguiente, la importancia de abordar a directores que desempeñen su función en contextos vulnerables consiste en la posibilidad de obtener conocimiento, a través de sus discursos, sobre la importancia que le atribuyen a sus prácticas de liderazgo que se despliegan en la particularidad de estos contextos, dando a conocer la experiencia de seis directores de la Región Metropolitana.

## **1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las prácticas de liderazgo mencionadas por los directores de instituciones educacionales municipales de la comuna de Puente Alto, seleccionados a través del sistema de alta dirección pública?

### **1.3. OBJETIVOS**

#### **1.3.1. Objetivo general:**

- Generar evidencia sobre las prácticas de liderazgo de los directores de instituciones educativas municipales de la comuna de Puente Alto, seleccionados a través de Sistema de Alta de Dirección Pública.

#### **1.3.2. Objetivos específicos:**

- Describir el contexto territorial y político/administrativo donde se realizan las prácticas de liderazgo.
- Caracterizar las prácticas de liderazgo de los directores de instituciones educativas municipales de la comuna de Puente Alto, seleccionados a través del Sistema de Alta Dirección Pública.
- Analizar las prácticas de liderazgo de los directores de instituciones educativas municipales de la comuna de Puente Alto, seleccionados a través del Sistema de Alta Dirección Pública.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

En este apartado se exponen las principales bases teóricas en las que se enmarca este estudio. Para ello, se revisan diversas concepciones de prácticas directivas, ya que si bien, variadas investigaciones (Leithwood, 2009; Robinson, 2010; Volante, 2010) se enfocan en prácticas de liderazgo, muy pocas llegan a conceptualizarla, siendo relevante una revisión bibliográfica para la apropiación de un concepto para abordar la investigación. Además, se presentan definiciones de liderazgo que han transitado en el tiempo, con el fin de conocer los cambios que ha tenido este concepto y desde ahí posicionarse en la actualidad. Finalmente, se profundizará el Modelo de Liderazgo de Leithwood, el cual es utilizado de referente para el análisis.

### **2.1. PRÁCTICAS DIRECTIVAS**

En el marco de la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, los establecimientos educacionales han comenzado a instalar procesos de diagnóstico institucional, de evaluación y de apoyo técnico en la elaboración de Planes de Mejoramiento Educativo (PME), que buscan desarrollar sus fortalezas y superar las dificultades. En este sentido, los procesos de autoevaluación institucional y los PME constituyen procesos relevantes para este sistema; incluso, el Ministerio de Educación brinda apoyo a las instituciones educativas en la elaboración e implementación del PME. Entre los apoyos que entrega se encuentra el documento “Orientaciones técnicas para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo”, donde se presenta la estructura y los conceptos claves que enmarcan el plan, basado en las áreas del Modelo de Gestión Escolar: gestión curricular, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos, cuyos componentes estructurales son: áreas de proceso, dimensión, prácticas, nivel de calidad y fases del desarrollo. Respecto a las prácticas, éstas se definen como: “las formas de trabajo que deben ser asumidos desde el quehacer institucional y pedagógico

del establecimiento educacional para abordar un determinado aspecto de la gestión” (MINEDUC, 2013, p.31). De este modo, y dentro del quehacer institucional y del ámbito pedagógico se concibe una práctica cuando presenta las siguientes características: propósito explícito para la comunidad educativa, sistematicidad en su implementación, progresión de las acciones y orientación a resultados. Es así, que quienes estén a cargo de gestionar una institución educativa deben tener objetivos explícitos que guíen sus acciones, que sean monitoreadas y que sean pensadas de lo simple a lo complejo que busquen resultados observables y medibles.

Por otra parte, el documento de “Orientaciones para la suscripción de Convenios de Desempeño Colectivo” también del Ministerio de Educación tiene como objetivo dar cuenta del sentido, los criterios, las características y los procedimientos de postulación y suscripción a este convenio, con el fin de reconocer a los Equipos Directivos y Técnico-Pedagógicos que avanzan en el mejoramiento de sus prácticas de gestión en los establecimientos educacionales mediante la entrega de un incentivo monetario. En este documento se realiza una distinción entre prácticas pedagógicas y prácticas directivas: “Las prácticas directivas, tienen relación con aquellas tareas y responsabilidades, procesos y sistemas que son soporte para el logro de los objetivos institucionales y que tienen que ver directamente con los docentes en funciones directivas y técnico-pedagógicas” (MINEDUC, 2013, p.11). Estas prácticas directivas se vinculan con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes dentro y fuera de la institución educativa, donde su influencia no sólo está dada para que el aprendizaje sea significativo, sino con las decisiones que toman los docentes para que ello ocurra, y del equipo directivo en las áreas de: gestión curricular, administrativa, institucional o presupuestario.

El Marco para la Buena Dirección, por su parte da a conocer competencias, actitudes y habilidades que se debe esperar de los docentes en funciones directivas o técnico pedagógico de establecimientos, posibilitando la evaluación de desempeño. También permite visualizar los ámbitos de competencia en que dichos profesionales

deben ser formados. Este marco distingue que la responsabilidad de la gestión recae principalmente en la figura del director, sin que ello se traduzca en que deba operacionalizar todos los ámbitos de acción, tales como: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima institucional y convivencia. Sin embargo, estos ámbitos son abordados por competencias y no por prácticas propiamente tal. Estas competencias tienen su fundamento en la necesidad de definir y profesionalizar el rol del director, donde el área de liderazgo se constituye como el dominio motor, que ayudan al logro de los criterios de otros ámbitos. En la última actualización del Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar 2015, que surge a partir de la necesidad de una política educativa que consolide el rol directivo en coherencia con los nuevos hallazgos, tendencias y desafíos. Este documento se construye a partir de los insumos entregados en la investigación “Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares” ejecutada por el CIDE de la Universidad Alberto Hurtado, realizada durante el año 2013 – 2014. Entre otros aspectos, en el nuevo Marco se plantea una clara diferenciación entre prácticas y competencias, donde se define práctica como “conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos.” (MINEDUC, 2015, p.5). Así, hace suyo el concepto de práctica de Leithwood (2011)

Por su parte, Uribe y Celis plantean que existen críticas respecto a la definición de competencias, ya que se sostiene que separan los procesos y no responden a los contextos, en contraposición el concepto de práctica, el cual reconoce el contexto en que se lleva a cabo el liderazgo, destacando la flexibilidad, en este caso de los directores, para adaptarse a la contingencia. Según estos autores el concepto de competencias surge a partir de la necesidad de definir y mejorar las capacidades de los directores, lo que a su vez, son de utilidad para evaluar el desempeño. Sin embargo, luego de definir las competencias, es necesario contextualizar las acciones, estableciendo así el concepto de

prácticas, como un conjunto de acciones en función del contexto, de las expectativas y resultados compartidos. (Leithwood, 2012).

Esta definición también fue tomada por en el seminario "Buenas Prácticas Directivas: Liderando en Contextos Diversos", realizado el 14 de noviembre en Santiago y el 15 de noviembre en Villarrica en el año 2012, donde presentó el Programa de fortalecimiento de Buenas prácticas directivas "Liderazgo para el aprendizaje" de Fundación Chile en alianza con Fundación Andrónico Luksic Abaroa, que busca contribuir al fortalecimiento de las competencias directivas, enfatizando el rol técnico de apoyo a los docentes. En este sentido, considerar que el liderazgo contiene un conjunto de prácticas, posibilita la adaptación a las distintas situaciones. Esta definición de práctica enfatiza una fuerte influencia del líder en el desempeño de los docentes, relevando las prácticas relacionadas con desarrollar a las personas, prestando apoyo técnico a los docentes, influyendo con ello en los aprendizajes de los estudiantes.

En el marco de los servicios de Asesorías Técnicas Educativas (ATE), el Ministerio de Educación pone a disposición un documento que busca apoyar la búsqueda, contratación e implementación de un servicio de ATE, donde define ciertas prácticas, elementos o estrategias que señalan como "buenas prácticas", que influyen positivamente en el trabajo entre una escuela y una ATE; son buenas prácticas las "acciones con propósitos explícitos y claros, articuladas secuencialmente, sistemáticas, orientadas a resultados, evaluadas y perfeccionadas a partir del análisis de diversos procesos. Por esto, constituyen experiencias desde las cuales es posible aprender nuevas formas de trabajo e incorporar buenas ideas." (MINEDUC, 2012, p.3).

Cabe reiterar que existe muy poco sustento teórico respecto al concepto de práctica, sin embargo, para efecto de esta investigación, se entenderá como "prácticas", aquellas actividades o acciones que realizan directivos de una institución educativa y que tiene a la base objetivos claros y definidos. En el caso del presente estudio, en

consideración del objetivo general, estas actividades o acciones serán consideradas a partir de lo señalado por los directores respecto a su quehacer.

## **2.2. LIDERAZGO EDUCATIVO**

En la actualidad, el liderazgo ha cobrado una gran importancia en las investigaciones internacionales y nacionales, existiendo diversos estudios en torno a este fenómeno y al grado de influencia que tiene en los resultados de aprendizaje.

Muchas han sido las definiciones sobre este concepto, sin embargo, éstas principalmente son contextualizadas al último tiempo, ya que como señala la OCDE (2009), anteriormente el liderazgo era sinónimo de dirección. De la misma forma, el liderazgo puede ser entendido como sinónimos de administración y gestión, por lo cual se hace necesario aclarar brevemente algunas diferencias que permitirán abordar con mayor claridad la presente investigación. Dimmock en OCDE, presenta una distinción entre el liderazgo, la administración y la gestión escolar, mientras también reconoce que las responsabilidades de los líderes escolares a menudo abarcan las tres: "Independientemente de cómo se definen estos términos, los líderes escolares tienen dificultades para decidir el equilibrio entre las tareas de orden superior diseñadas para mejorar el personal, los estudiantes y el desempeño escolar (liderazgo), el mantenimiento de rutina de las operaciones actuales (gestión) y los deberes de orden inferior (administración)" (OCDE, 2009, p.18).

Frente a esto, Pozner planteó que la gestión escolar puede ser entendida como "el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa" (Pozner, 2000, p.8). Aparte de la ejecución de

reglamentaciones, la gestión escolar debe preocuparse además de la calidad y cantidad de los aprendizajes que se produzcan en la institución educativa.

Por su parte Kotter, sostiene que gestión y liderazgo no son lo mismo, sin embargo, están muy relacionados y suele confundirse uno de otro. Así, clarifica señalando: “el liderazgo y la gestión son dos sistemas de acción distintos y complementarios. Cada uno tiene su propia función y actividades características.” (Kotter, 2002, p.17). También menciona que la mayoría de las instituciones son excesivamente gestionadas y muy poco lideradas. Así el verdadero desafío es “[...] combinar un liderazgo fuerte con una gestión fuerte, y usar a cada uno para equilibrar al otro.” (Kotter, 2002, p.17)

Así este autor diferencia entre la gestión y el liderazgo, señalando que la primera se ocupa de enfrentar la complejidad. El liderazgo por su parte se ocupa de enfrentar los cambios necesarios para proyectar la organización. La gestión de los directores de los establecimientos educacionales está asociada a la generación de condiciones organizacionales y capacidades de los profesionales para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta generación de condiciones y capacidades no tendría sentido si no hay un liderazgo que oriente el quehacer educativo en los establecimientos educacionales.

En este sentido, la gestión que realicen los directores para movilizar a la comunidad, especialmente en sectores vulnerables es relevante para alcanzar mejoras en los aprendizajes. Al respecto Sagüés señala que “La gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales, como ha sido la tendencia nacional e internacional en las últimas décadas.” (Sagüés, 2007, p.3). El rol del director es clave para descentralizar las decisiones en la institución educativa y optimizar los recursos humanos y materiales, estableciendo una agenda compartida, que

permita a todos los integrantes de la comunidad participar de las decisiones que les son directamente vinculantes y que influyen directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar evalúa “Las capacidades de gestión institucional, expresadas en la existencia y calidad de los sistemas que implementan los establecimientos escolares, para abordar de manera profesional, los temas clave que inciden en la posibilidad de implementar eficientemente el currículum y de alcanzar aprendizajes de calidad con sus alumnos.” (MINEDUC, 2005, p.13). En la gestión escolar considera ámbitos relevantes como el liderazgo y conducción escolar, la gestión del currículum, la convivencia escolar, la gestión de recursos y análisis y evaluación de los resultados de aprendizajes. Así, la gestión se visualiza como un proceso global, donde el liderazgo forma parte integrante de éste, que permite influenciar al equipo hacia el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Los países pertenecientes a la OCDE, según informe del año 2009, están adoptando tendencias de políticas similares que se fundamentan en la gran evidencia que han demostrado las investigaciones respecto al liderazgo educativo. De esta manera, se han experimentado nuevos enfoques, donde reside la lógica que la autonomía y la rendición de cuentas pueden responder con mayor eficacia a las necesidades locales. La descentralización y la autonomía permiten ser implementadas de muchas formas y las implicancias para los líderes varía según ello: “La descentralización puede implicar delegar responsabilidades en la escuela, o en niveles intermedios como autoridades educativas estatales, provinciales y locales”. (OCDE, 2009, p.23). Sin embargo, en la mayoría de los países, la dirección escolar se acerca a la mitad de la secuencia, con algunas funciones centralizadas, otras descentralizadas y un fragmentado juego sustancial entre los líderes de los diferentes niveles del sistema educativo.

Es así que la relevancia del liderazgo ha llevado a que sea un tema central en la agenda de las políticas educativas en distintos países y también en Chile. Esto queda de manifiesto en el Informe McKinsey (2007) que sostiene que los países con mejores resultados educativos tienen un fuerte equipo directivo que guía los procesos de las instituciones educativas.

Existen diversas formas de comprender el liderazgo, por ejemplo, Leithwood (1999) señala que no hay una única definición acordada sobre él. Asimismo, Yukl menciona que “la definición de liderazgo es arbitrario y muy subjetivo. Algunas definiciones son más útiles que otras, pero no hay una definición “correcta”” (Yukl, 2002, p.4–5). En definitiva, se puede encontrar una amplia gama de definiciones de liderazgo. No obstante, es posible identificar una característica central en las definiciones de liderazgo: un proceso de influencia; así también lo sostiene Leithwood al definir el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas” (Leithwood, 2009, p.20). De igual manera, este mismo autor señala que “influencia [...] parece ser una parte necesaria de la mayoría de las concepciones de liderazgo” (Leithwood, 1999, p.4). Yukl por su parte, plantea que: “La mayoría de las definiciones de liderazgo reflejan la suposición de que se trata de un proceso de influencia social por el cual la influencia intencional es ejercida por una sola persona [o grupo] sobre otras personas [o grupos] para estructurar las actividades y relaciones en un grupo u organización” (Yukl, 2002, p.3).

De la misma forma, Yukl sostiene que esta influencia puede ser ejercida por una persona o por un grupo, dando a entender que el liderazgo distribuido es una opción de los sistemas jerárquicos del ámbito educativo. Esto queda reflejado también en el informe de la OCDE, donde se establece que el liderazgo es un concepto amplio que no necesariamente sólo abarca una persona, sino que un grupo. A saber: “El liderazgo escolar puede abarcar a personas que ocupan varios puestos y funciones, como los

directores, los adjuntos y los subdirectores, los equipos de liderazgo escolares y el personal de nivel escolar implicado en tareas de liderazgo” (OCDE, 2009, p.19).

Sin embargo, se puede establecer que la influencia demostrada por el liderazgo puede ser de una forma directa, cuando influye personalmente a otros, o de forma indirecta, cuando crea condiciones relevantes para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la influencia del liderazgo en los aprendizajes se señala que es de forma indirecta, ya que permite crear condiciones para que los docentes sean más efectivos con sus clases, metodologías o contenidos, logrando con ello que el aprendizaje en los estudiantes. Todo esto en consideración, de que la relación entre las prácticas de liderazgo y los resultados académicos esta mediado por las mejoras que pueda promover en el desempeño docente.

Como se ha mencionado el liderazgo influye en el aprendizaje de los estudiantes, “Este foco en los resultados de los estudiantes explica cómo hemos delimitado el liderazgo, porque está establecido que son los profesores, más que los líderes, quienes tienen gran influencia directa sobre los estudiantes” (Cutance, 1998; Hill & Rowe, 1996; Rowe & Hill, 1998) sin embargo, el director impacta el aprendizaje por medio de actividades que permitan promover el aprendizaje y el desarrollo de los docentes. Así mismo, Murillo (2005) plantea que la acción del liderazgo influye en la mejora de los resultados académicos del alumnado.

Así lo confirma el estudio realizado por Wallace Foundation (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004), donde el desempeño de los docentes es el resultado de tres elementos; sus habilidades, sus motivaciones y de las condiciones donde desarrolla su trabajo. Frente a esta evidencia, el rol del liderazgo directivo pasa por acciones que permitan influir en estos elementos, mejorando con ello el desempeño de los profesionales, que a su vez impactaran en el resultado de los aprendizajes.

### **2.3. MODELO DE LIDERAZGO DE LEITHWOOD**

Dentro del liderazgo educativo, se han evidenciado distintos modelos de liderazgo que interpretan la realidad de directivos en instituciones educativas. Así, han emergido diversas nominaciones como; carismático, transaccional, transformacional, situacional, entre otros. Según Bolívar, “la principal conceptualización teórica y práctica ha sido el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado” (Bolívar, 2010, p.82). El liderazgo instruccional, es aquel que focaliza sus prácticas de manera de impactar a los profesores y de modo indirecto en los aprendizajes de los alumnos.

Para efectos de esta investigación se entenderá el liderazgo como la labor de influenciar a otros para lograr los objetivos (Leithwood, 2009). Esta labor puede ser distribuida a un grupo de personas, atendiendo a las diversas funciones y responsabilidades que implica liderar un establecimiento educacional. Su importancia radica en que es una de las variables importantes para la obtención de buenos resultados de aprendizaje, por lo cual diversos países buscan desarrollar nuevas condiciones para el liderazgo escolar, que respondan a los contextos actuales.

El liderazgo escolar tiene algunas características según Leithwood (2009) las cuales refieren, por una parte, a que el liderazgo existe dentro de relaciones sociales y tiene fines sociales: “no es un fenómeno individual”; esto es, que su propósito es trabajar para un grupo. El liderazgo también implica un propósito y una dirección: el líder debe proponer metas grupales, a través de la capacidad de influenciar los pensamientos y acciones de otros en función de éstas metas. Asimismo, este autor señala que el liderazgo es una función; es decir un conjunto de funciones interrelacionadas que puede ser ejercida en distintos ámbitos y por diferentes personas de la institución. El liderazgo

es contextual y contingente: se practica según la realidad de la institución educativa; en otras palabras, el liderazgo no se aplica de igual manera en cada organización.

A su vez, Leithwood propone cuatro afirmaciones sobre el liderazgo que pudieran ser consideradas por los directores de establecimientos educacionales. La primera afirmación es que el liderazgo contribuye de manera importante al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes; derribando las desigualdades presentes en la sociedad, gracias a los educadores y a la influencia del liderazgo sobre ellos. Dentro de la labor que realiza un líder efectivo está la selección y el reemplazo de profesores, sacar elementos distractores, monitorear frecuentemente, invertir mucho tiempo en el mejoramiento y apoyar a los profesores. Es por esto que los directores deben manejar materias de currículo, políticas y prácticas rigurosas y equitativas, ya que les permite tener un conocimiento amplio para aplicar en el contexto del trabajo y con ello, ejercer influencia indirecta sobre el logro de los aprendizajes de los estudiantes

La segunda afirmación de este autor es que el liderazgo en las escuelas es ejercido, en primer lugar, por los directores y los profesores; también puede ser distribuido a otros. Esta distribución estará dada en conjunto, donde el líder será quien monitorea las acciones de los demás participantes del equipo, tales como coordinadores o jefes de departamento. De la misma forma, se reconoce que los profesores también tienen un rol de liderazgo en la sala de clases y entre colegas; de este tipo de liderazgo se espera: la estimulación en el crecimiento profesional de sus colegas, la defensa de su labor como profesores y el mejoramiento en los procesos de toma de decisiones.

La tercera afirmación, consisten en la presentación de prácticas básicas de liderazgo agrupadas en cuatro categorías (Leithwood, 2009):

- Construcción de una visión compartida: fomentar una visión, motivar la aceptación de los objetivos grupales y demostrar expectativas de alto rendimiento.
- Comprensión y desarrollo de las personas: fomentar la estimulación intelectual, entregar apoyo individualizado y modelos adecuados de valores y comportamientos.
- Rediseño de la organización: construir culturas colaborativas, reestructurar (reculturizar) la organización, construir relaciones productivas con los apoderados y la comunidad y conectar la escuela con su entorno.
- Gestionar programas de enseñanza y aprendizaje: retroalimentar a los profesores acerca de sus prácticas en las aulas, supervisar actividad de la escuela, proporcionar apoyo a la docencia y mantenerlos alejados de distracciones que los saquen de su labor central de enseñar a los estudiantes.

Los líderes exitosos trabajan con alumnos con diferentes características, establecen las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia. Los efectos del liderazgo son más decisivos en establecimientos que atienden a niños y niñas con situación socioeconómica desfavorable y en los que atienden niños con necesidades educativas especiales. Es por ello que los líderes que se encuentren en estos contextos, deben considerar cuatro prioridades:

- Construir formas potentes de enseñanza y aprendizaje: su foco es mejorar la enseñanza y se orienta a forjar valores, conocimientos y habilidades.
- Crear comunidades sólidas: pone atención en el desarrollo individual de los profesores. Influye además las condiciones estructurales de la escuela y las

disposiciones del equipo educativo, agregando tiempo adicional para planificar y dando oportunidad de participar en la toma de decisiones por parte de los profesores.

- Nutrir el desarrollo de culturas educativas en las familias: esto sobre las condiciones de pobreza, cambios de domicilio, rupturas familiares, salud precaria, etc. las cuales afectan el desempeño y el logro de aprendizajes. Las escuelas deben brindar apoyo a las familias desarrollando así una “cultura educativa” y así lograr que los estudiantes alcancen mayores resultados.
- Expandir el capital social de los estudiantes valorizados por las escuelas: se le denomina “activos” a los conocimientos, información, normas y oportunidades que brindan a los niños y sus familias recursos para enfrentar los desafíos escolares. Los líderes educativos exitosos ayudan a los estudiantes a fortalecer y hacer uso de este capital social para obtener el éxito escolar.

En este apartado, se realizó un recorrido por diversos autores con el fin de dar a conocer distintas posturas sobre los conceptos claves abordados; prácticas y liderazgo. Así también, se ahondó en el modelo de liderazgo de Leithwood, siendo el referente para realizar el análisis de los datos obtenidos.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

### **3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

El presente estudio tiene como objetivo generar evidencia respecto a las prácticas de liderazgo mencionadas por los directores de establecimientos municipales. Para llevar a cabo este desafío se ha optado por una investigación con enfoque cualitativo, debido a la posibilidad de recabar visiones y perspectivas de los participantes de este estudio.

Esta investigación da cuenta de un estudio de tipo exploratorio, generado desde los datos, "aquí la categorización y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y algunas relaciones entre las categorías o clases se desarrollan, básicamente, partiendo de la propia información, de los propios datos" (Martínez, 1999, p.84). Este estudio, permite aplicar procedimientos para el análisis de la información a través del análisis de contenido, una técnica utilizada para leer e interpretar el significado de las entrevistas realizadas a los sujetos de la muestra.

### **3.2. RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para realizar esta investigación, se utilizó como instrumento de recogida de datos la entrevista semiestructurada, en la cual "se trabaja con unos contenidos y orden preestablecidos, dejando abierta la gama de posiciones que desee manifestar el entrevistado" (Báez y Pérez de Tudela, 2009, p.97). La elección de esta técnica se realizó, en base a la búsqueda de favorecer una conversación flexible, que se adaptara a los discursos emitidos por el sujeto. Para ello, se construyó una pauta de entrevista (ver anexo 1), que respondiera a esta flexibilidad y que considerará las prácticas del Modelo de Liderazgo de Leithwood.

La construcción de la entrevista se inició con una revisión bibliográfica respecto a la temática en estudio y al modelo de liderazgo trabajado, además contó con aportes del Servicio Civil, sostenedor y académicos. Así, la validación de esta pauta se realizó a través de expertos quienes entregaron sugerencias para su mejora, las cuales fueron incluidas en la versión final.

Es importante mencionar que la construcción de esta pauta no significó que la conversación se estructuró de manera rígida y controlada, dado que se sabe que durante el transcurso del diálogo entre entrevistador y entrevistado pueden surgir nuevos temas, igualmente importantes para la comprensión del fenómeno en estudio.

### **3.3. MUESTRA**

Para llevar a cabo esta investigación se consideró el universo total de 2238 directores seleccionados, a la fecha, a través del Sistema de Alta Dirección Pública en el país, donde 300 de ellos pertenecen a la Región Metropolitana. A partir de este universo se seleccionó la muestra que contara con algunas características, además de ser un escenario accesible para el equipo de investigación y de haber sido seleccionado a través de este sistema, se procuró que pertenecieran a la primera generación (2012) de seleccionados, privilegiando con ello directores que estuvieran al menos un año en el cargo, es decir que participaran de los concursos del año 2012, iniciando su labor en el establecimiento en Marzo 2013. Y finalmente, que se desempeñaran en una comuna de la Región Metropolitana con altos índices de vulnerabilidad.

Para la selección de la muestra se revisaron fichas comunales año 2013 e información proporcionada por la Subsecretaría de Desarrollo Regional, seleccionando para este estudio a la comuna de Puente Alto. Además de ello, se indagó información entregada en la página web del Ministerio de Educación, Directores para Chile, donde se obtuvo que 100 directores fueron nombrados en la Región Metropolitana el año 2012.

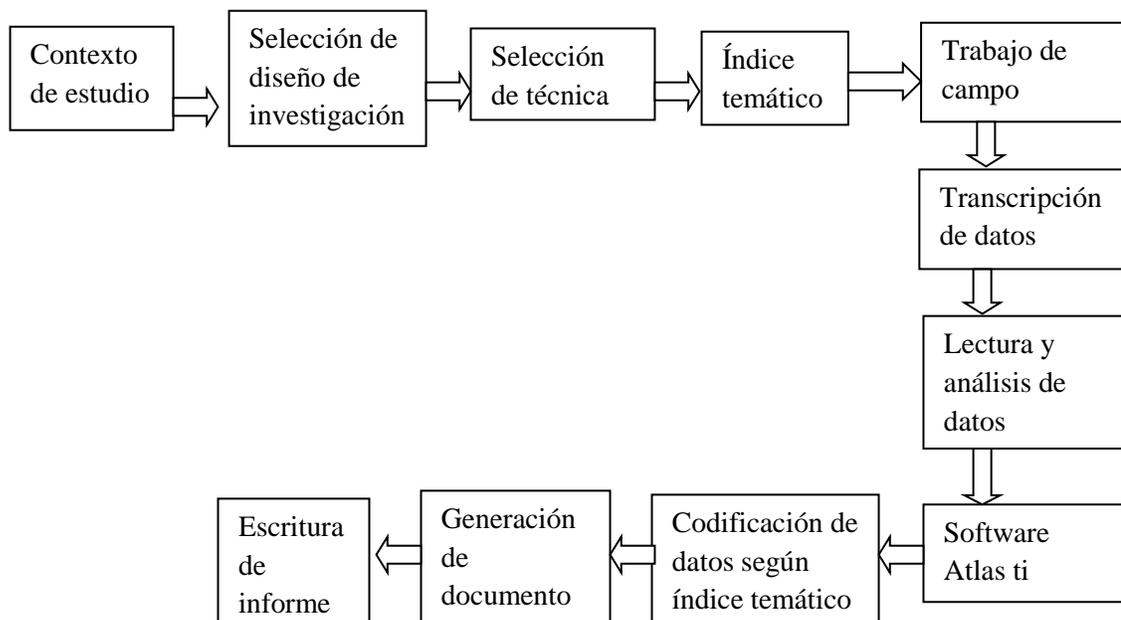
Específicamente en la comuna de Puente Alto se realizaron 14 concursos en ese año, siendo 4 de ellos declarados desiertos. Se verificó esta información con el director del Departamento de Educación de la Corporación Municipal, quien señaló que de los 10 directores nombrados por concurso, 3 de ellos renunciaron.

En definitiva, la muestra de esta investigación queda conformada por 6 directores, ya que un informante decide no participar de ella. Los directores participantes de esta investigación están agrupados en tres escuelas básicas y tres liceos. Cabe señalar que tres de los directores se encontraban en la institución educativa antes del concurso, permitiéndole continuar con su trabajo, sumándose a éste un Convenio de Desempeño evaluado anualmente. Así esta muestra se presenta como un escenario accesible para el equipo de investigación, asegurando su viabilidad, es suficientemente representativa.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS

El análisis que a continuación se presenta es el resultado de un trabajo previo de reducción de datos, realizado bajo el modelo de análisis de contenido, entendido como: “[...] una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y validas que pueden aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p.28). Para llevar a cabo el análisis de contenido en función de los objetivos de la investigación, se utilizaron cuatro categorías previamente definidas por el Modelo de liderazgo de Leithwood, donde se despliegan dentro de éstas, dimensiones que la sustentan. Además, se levantó una categoría referida al contexto territorial y político, como también sobre la formación y experiencias de directores. Uno de los medios utilizados para desarrollar este proceso, es el software profesional “*Atlas ti*” de análisis cualitativo de datos, donde se ingresó el índice temático que da cuenta de las categorías y dimensiones, permitiendo codificar los datos, posibilitando la integración de la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas, facilitando la organización, búsqueda y recuperación de la información.

Esta fase de análisis se inició luego del abandono del contexto, realizando un trabajo sistemático, siendo difícil hablar de estrategias específicas para ello. Sin embargo, se realizaron una serie de acciones iniciando en primera instancia con la selección del contexto de estudio, la selección de diseño de investigación, entre otros. Posteriormente, se introdujeron los datos al software, donde se codificó la información de acuerdo al índice. Finalmente, desde el software se generó un documento, con el cual se dio inicio a la fase de escritura, fase que se expone a continuación.



Esquema de fases de la investigación.

En este apartado se presenta el análisis de la información por categorías y dimensiones (ver anexo 2), dando cuenta en primer lugar, del contexto donde se desempeñan los directores, así como también sus características de formación y experiencias. Posteriormente, se da paso a categorías relacionadas con las prácticas de liderazgo a partir del Modelo de Liderazgo de Leithwood.

#### 4.1. CONTEXTO

En la presente categoría se releva información relacionada con el contexto donde se desempeñan los directores, la formación realizada y la experiencia que posee. De esta forma, se entregarán datos sobre la carrera de base que poseen, la participación en programas de especialización y la experiencia como docentes de aula, integrantes de un equipo de gestión o directores establecimientos educacionales.

La información contenida en esta categoría permite entregar un marco referencial respecto al contexto donde las prácticas de liderazgo se llevan a cabo.

#### *4.1.1. Contexto comunal*

Al plantear el objetivo de generar evidencia sobre las prácticas de liderazgo señaladas por los directores, seleccionados a través del Sistema de Alta Dirección Pública en la comuna de Puente Alto, es necesario adentrarse en las particularidades de este contexto. Para lo cual, se incluyen datos proporcionados por la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE), el Sistema Nacional de Información Municipal (SINIM), Ministerio de Educación (MINEDUC), Servicio Civil y la Corporación Municipal de Puente Alto.

En primer lugar, se consideraron algunos indicadores claves que permitieron conocer y contextualizar la comuna de Puente Alto en comparación a otras comunas de la Región Metropolitana. Para ello, se acudió a la SUBDERE quien proporciona una herramienta metodológica práctica que agrupa a las comunas del país, considerando las variables de tamaño de la población y dependencia al Fondo Comunal Municipal (FCM). A partir del uso de esta herramienta se establecieron 7 grupos de comunas-municipios, distintos entre sí, donde el grupo N°1 corresponde al más “débil” (con menor población promedio y mayor dependencia del FCM promedio) y el grupo N°7 al más “fuerte” (con mayor población promedio y menor dependencia del FCM promedio), encontrándose también un grupo de excepción que alude a cuatro comunas de Santiago, que registran ingresos muy alto no comparables con otras. A partir de esta categorización Puente Alto se ubica en el grupo N° 7, encontrándose dentro de los grupos fuertes con una alta población y baja dependencia del Fondo Comunal Municipal. Asimismo, se caracteriza por actividades del sector terciario; prestación de servicios y comercio (ver Anexo 3).

Los datos proporcionados por el SINIM a través de la ficha comunal, correspondientes al Balance de Ejecución Presupuestario, encuestas y formularios 2013, sobre educación municipal y salud, señala una alta dependencia al fondo municipal de un 77%. El sostenedor de los establecimientos municipales es la Corporación Municipal de Salud y Atención de Menores de Puente Alto, donde la mayoría de las instituciones educativas (42,46%), con enseñanza media, poseen resultados PSU en el rango de igual o superior de 450 puntos, bajo, en comparación a los establecimientos particulares subvencionados de educación de la comuna, 66, 56%. En consecuencia, se evidencia una clara diferencia a favor de instituciones educativas particulares y particulares subvencionadas, al menos lo que respecto a la Prueba de Selección Universitaria.

En referencia a CASEN 2009 y la ficha de protección social se observa que el porcentaje de población en condiciones de pobreza es del 13,20%. Dentro de la Región Metropolitana, es un porcentaje alto, evidenciándose diferencias poco significativas entre las comunas vecinas como La Florida con 9,70% y La Pintana 27,70%.

Por su parte, la Corporación Municipal de Puente Alto cuya visión es “Ser líderes en la provisión de servicios de calidad en educación, salud y atención de menores, teniendo como eje la familia, la vida y la persona”, cuenta entre otras, con un área de educación, constituida a la fecha por un Director, una Subdirectora técnica y una Subdirectora administrativa, quienes coordinan 27 establecimientos educacionales dentro de la comuna.

Los establecimientos educacionales donde se desempeñan los directores pertenecientes a la muestra están caracterizados de la siguiente forma: tres escuelas básicas, cada una de ellas con pre kínder, kínder y básica completa; y tres liceos; el primero, con enseñanza media técnico profesional con especialidades de administración, técnico en párvulos y técnico en enfermería. El segundo, liceo industrial con enseñanza media técnico profesional con especialidades de construcción, electricidad, mecánica

industrial, mecánica automotriz y geología; y el tercero, liceo científico humanística, con enseñanza básica (7° y 8°) y media (ver Anexo 3).

En definitiva, los seis establecimientos educacionales, donde se desempeñan los directores pertenecientes a la muestra, se encuentran emplazados en la comuna de Puente Alto y son liderados por directores que fueron seleccionados a través del Sistema de Alta Dirección Pública en el concurso realizado en el año 2012, asumiendo sus cargos en Marzo 2013, en consideración del perfil del cargo expuesto en las bases del concurso público (ver Anexo 4).

#### *4.1.2. Formación de directores*

Este apartado busca proporcionar información respecto a la formación de los directores pertenecientes a la muestra, considerando estudios de pre y posgrado. La relevancia de esta dimensión se justifica al conocer que la influencia del liderazgo es la segunda variable que impacta en los aprendizajes de los estudiantes, luego de los docentes. Debido a la enorme responsabilidad que tiene dicho impacto en los aprendizajes, es relevante que los directores posean conocimientos teóricos respecto al liderazgo, currículo, evaluación, gestión, entre otros, con el objetivo de guiar a la institución educativa. Esta afirmación, parte de la premisa que las instituciones de educación superior entregan un valor agregado, permitiéndoles a quienes ingresan a ellas un mayor bagaje en temáticas referentes a educación, traduciéndose en acciones que aporten a la concreción de los objetivos institucionales.

A partir de los datos obtenidos en las entrevistas, se observa que la mayoría de los directores de los establecimientos educacionales poseen una formación común de base, la pedagogía, ya sea en educación parvularia, básica o media. Cabe señalar que existe un caso donde el entrevistado tiene una profesión de base distinta a sus pares. Si bien existe una formación común entre la mayoría de los directores, la formación

continua se hace necesaria en cada uno de ellos, debido a los vertiginosos cambios que se viven en educación y que involucran directamente el aprendizaje de los estudiantes. La especialización y perfeccionamiento se realiza en muchos casos de acuerdo al interés y/o al cargo en el que se desempeñan las personas, existiendo una amplia variedad de cursos, diplomados, magister o doctorados. Es por esto, que la formación continua se vuelve un requisito para acceder a cargos que requieren de una mayor especialización, donde las personas deban poseer conocimientos teórico-prácticos para desempeñarse.

Respecto a esto, todos los directores de la muestra poseen estudios de posgrado, evidenciándose en post títulos, diplomados, magister y doctorados, los cuales abordan, principalmente, temáticas referidas a gestión, liderazgo y currículum. Cabe especificar que en el caso de estudios de doctorado, sólo una persona lo está realizando. Estos estudios dan cuenta que los directores a nivel teórico poseen los conocimientos para gestionar y liderar la institución educativa, reafirmando la postura que la formación de los directivos es clave al momento de orientar los procesos dentro de los establecimientos, ya que proporciona herramientas que permite focalizar la atención en los objetivos establecidos.

De la misma forma, los directivos destacan la importancia de la formación en la conducción de procesos pedagógicos y organizacionales. Sin embargo, se evidencia también un “llamado de atención” respecto a la necesidad de que todas las personas que se encuentran involucradas en el área de educación, y que, más aún, estén en una posición estratégica en la toma de decisiones, debieran tener formación continua respecto a su área de desempeño. En este sentido, un entrevistado señala: *“Pucha yo creo que es fundamental [la formación], ahora también creo que es fundamental que la ejerzan también los que están más arriba. O sea si es fundamental, yo creo que nuestro cargo es técnico y político, y cuando digo político no quiero decir partidista, quiero decir que el directivo es técnico porque nosotros tenemos que manejar las herramientas propias de la educación escolar, pero además propias de la gestión educativa, que yo*

*creo que es una particularidad, y en eso hay cosas que se saben o no se saben hacer, hay cosas en las que se tiene o no se tiene competencias”* (Entrevista 2). Se desprende, entonces, la importancia entregada por algunos directivos a su propia formación, lo cual les permite el desarrollo de competencias necesarias para desenvolverse en el establecimiento educacional; es decir, las instituciones superiores cumplen un rol fundamental en esta tarea.

Asimismo, emerge información que señala que los estudios que realicen docentes y directivos son importantes para su desempeño, sin embargo no son suficientes, debido a que los conocimientos que se aplican en las instituciones educativas son a partir de las propias experiencias: *“Es que no hay ninguna parte que te formen como director, si tú en el fondo [...] por lo que yo te he contado, yo soy una funcionaria de carrera y que me formé en el camino [...] al pasar por distintos cargos, tener la experiencia, pero no todos tienen la misma experiencia porque hay directores que llegan a ser directores porque tienen un perfeccionamiento, porque contestaron una buena prueba, ¿me entiendes?, o dieron una buena entrevista, pero el tener el bagaje de la experiencia de todo, del haber pasado por todos los cargos, no la tienen todos y ese es un gran plus porque te permite a ti ir quemando etapas”* (Entrevista 3). En otras palabras, se señala en este extracto que existe por parte de esta entrevistada una mayor valoración por la experiencia más que la formación, ya que la primera permite tener una trayectoria en educación, a través de la posibilidad de acceder a distintos cargos que enriquecen los conocimientos, permitiéndoles comprender desde la experiencia las distintas dificultades que puedan presentar los integrantes de la comunidad educativa.

Por consiguiente, en su mayoría los directores dan cuenta que la formación es cada vez más requerida para desempeñarse en el ámbito educativo. Cabe señalar en este sentido, como menciona una de las entrevistadas, la formación es para toda la vida, si bien la teoría es necesaria la aplicación de ésta se vuelve fundamental, y eso lo da la experiencia. Se entiende que independiente de la formación adquirida o los

perfeccionamientos realizados, el mayor impacto en las prácticas realizadas en las instituciones educativas es una mezcla perfecta de conocimiento y experiencia.

La mayoría de los directores señala que la formación es necesaria y continua, ya que permite ir enriqueciendo la comprensión de las organizaciones educativas, identificando factores que influyen en el desempeño de docentes y estudiantes. Por ende, les permite planificar y tomar decisiones pertinentes al contexto en el cual se desempeñan. En este sentido, el Ministerio de Educación ha realizado en el último tiempo una fuerte campaña dando a conocer el Plan de Formación para directores en su página oficial señalando que es un *“Plan único en Latinoamérica para formar directores líderes para las escuelas de Chile, a través de becas para participar en programas de alta calidad, flexibles y centrados en lo pedagógico”* (MINEDUC, página web, revisado el 30 de septiembre 2014). Este plan fue formulado a partir de la evidencia que han arrojados investigaciones internacionales y nacionales respecto a la influencia del liderazgo del director en los aprendizajes de los estudiantes, reconociendo la importancia de la formación de los líderes de los establecimientos educacionales.

Por su parte, un director señala al respecto, una distancia entre lo que entregan las instituciones superiores y sus expectativas de formación, debido a que menciona: *“[...] sigo creyendo que los magíster, no entregan las competencias, hay magister que, cuando yo hice el magister en curriculum era de teorización, nunca me enseñaron a hacer una planificación, ni a revisar una planificación ni a dar elementos de apoyo metodológico a un docente, [...] Yo creo que en los proyectos para ser director tampoco están, [...], salvo un momento nunca tuvimos ejercicios que fuera de toma de decisiones, o de jugar a ser directores, que yo creo que eso debiera ser como la escuela”* (Entrevista 6). De este modo, es primordial considerar que la formación continua dirigida a profesionales de la educación, en este caso directores, cuente con aspectos teóricos y prácticos, presentado un equilibrio entre ambas que entreguen elementos que permita brindar apoyo a los docentes.

En resumen, es posible concluir a partir de esta dimensión que la mayoría de los directores tienen como formación base en común la pedagogía, y que a lo largo de su trayectoria han ido especializando de acuerdo a sus propios intereses y con el objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Las entrevistas también dan cuenta de la existencia de distintas valoraciones sobre la importancia de la formación permanente en el ejercicio de la labor de director en un establecimiento educacional.

#### *4.1.3. Experiencia laboral de directores*

Esta dimensión da cuenta de las experiencias laborales que han tenido los directores que formaron parte de la muestra, con el fin de comprender algunos de los elementos específicos que explican sus prácticas en las instituciones educativas donde se desempeñan.

Se observa que todos los directores poseen experiencia como docentes de aula, lo cual les ha dado la posibilidad de conocer algunas de las dificultades con las que se encuentra el equipo de profesionales que lidera, permitiéndoles orientar desde sus experiencias y conocimientos los distintos procesos. Cabe mencionar, que la mayoría de los directores han construido una carrera en el área de educación, teniendo la oportunidad de desempeñarse en diversos cargos, tales como; docentes de aula, académicos, coordinadores de ciclo, jefe UTP y directores. Así como también un grupo pequeño (dos directores) se ha desempeñado en el ámbito privado en asesorías técnicas, teniendo una visión crítica respecto a ellas, debido a plantean que suple la carencia de habilidades en la institución, sin embargo no necesariamente desarrolla capacidades en los integrantes que forman parte de la institución.

Cabe destacar que una de las entrevistadas cuenta con experiencia en el mundo académico, siendo docente en una institución superior y desarrollando una línea de investigación innovadora respecto a una herramienta de gestión que permite liderar los

procesos en la institución educativa, teniendo la posibilidad de presentar su trabajo en congresos y seminarios nacionales e internacionales. Por otra parte, se destaca la experiencia de un profesional quien se desempeñó en parroquias realizando catequesis a jóvenes.

En definitiva, los directores cuentan con experiencia en el sistema público y privado, principalmente en aula, además de otros cargos directivos que les permiten, sumado a la formación, orientar y apoyar a los integrantes de la comunidad educativa que lideran en la actualidad.

## **4.2. ESTABLECER RUMBOS**

La presente categoría presenta aquellas prácticas de liderazgo mencionadas por los directores que tienen como objetivo “ayudar al grupo a desarrollar una comprensión compartida respecto de la organización y de sus metas” (Leithwood, 2009:26), que permitan motivar a la comunidad a comprometerse con el PEI. Esta categoría de análisis está compuesta por tres dimensiones: identificar y articular una visión, fomentar la aceptación de metas grupales y generar altas expectativas de rendimiento.

### *4.2.1. Identificar y articular una visión*

Las prácticas que aquí se presentan fueron mencionadas por los directores, y se relacionan con articular una visión de futuro que motive e inspire a los integrantes de la comunidad educativa, guiando sus acciones y procesos. Para lograrlo es importante que los directores posean una fuerte convicción sobre la educación, siendo evidenciada en una perspectiva crítica respecto de ella y de los procesos de enseñanza que se realizan en la institución.

Respecto a esto, se observa consenso entre los entrevistados al señalar el importante papel de la educación municipal, mencionando la complejidad del contexto y la importancia de personas comprometidas para lograr buenos resultados de aprendizaje: “[...] *trabajar en un colegio municipal es un servicio enorme. Quien tenga vocación de servicio es para estar en un colegio municipal*” (Entrevista 4). Estos establecimientos tienen grandes desafíos relacionados fuertemente con los resultados; en los últimos años, se ha evidenciado una baja en los puntajes de pruebas estandarizadas, en comparación con establecimientos particulares y particulares subvencionados. Estos resultados se comparan sin considerar muchas veces las características de entrada de los estudiantes, en el caso de las instituciones municipales se deben desplegar estrategias que promuevan el compromiso con las familias y otras redes, de manera de estrechar la brecha existente entre los distintos sectores de la población, reflejados en las escuelas. Uno de los directores señala: “*Y después del 2011, los colegios municipales quedaron en muy mal pie, existe una leyenda negra en torno a que en estos colegios no hacen clases, que los alumnos son complejos, que si bien es cierto hay algunos que son difíciles de tratar, la gran mayoría son personas que tienen la intención de salir adelante [...]*” (Entrevista 6). Es así, que todos los directores identifican que el desafío de la educación municipal “en estos tiempos” requiere de una fuerte convicción hacia la transformación, la cual requiere a su vez, de un equipo comprometido que avance hacia el logro de los objetivos institucionales.

Las diferentes posturas respecto a la educación que existen en la sociedad y que se evidencia en los directores entrevistados plasman un fuerte componente transformador, especialmente, la municipal, ya que posibilita que los estudiantes posean conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en distintos contextos: laborales o académicos. Esta visión crítica de la educación y de los procesos de escolarización, permiten a los directores y a la comunidad educativa identificar prácticas respecto a la superación de la injusticia y la inequidad, aspectos presentes en nuestra actual sociedad, y que la educación busca solventar. Frente a esto, los directores

promueven instancias de reuniones de equipo donde se aborde la importancia y el rol que tiene la educación municipal, de manera de movilizar a los docentes hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Dentro de los datos obtenidos, algunos directores relevan dentro de sus prácticas la inclusión como un eje fundamental, necesario para construir sociedades más justas e igualitarias. Se concibe la inclusión como un principio que no sólo considera a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino como un concepto más amplio que incorpora las condiciones socioeconómicas, pertenencias culturales, características físicas, entre otras. Así, lo señala el entrevistado: *“Y por otro lado, que para mí también es un tema bien importante, te lo estoy diciendo como principios, yo vi el tema de la inclusión, yo creo que el tema de la inclusión no es sólo una característica de la gestión o de la calidad educativa, sino que yo creo que es una condición sine qua non, o sea no existe un verdadero vínculo con una comunidad educativa, si es que no existe una forma o una lectura de la escuela desde la inclusión”* (Entrevista 2). Si bien, se concibe una visión más amplia de la inclusión, las instituciones educativas, por el Decreto N°170 la han abordado desde el trabajo con estudiantes con NEE transitorias y permanentes, lo que ha permitido a establecimientos educacionales contar con un equipo de profesionales especializados para trabajar con estudiantes que posean alguna NEE, para lo cual se establecen reuniones periódicas con los equipos de manera de ir monitoreando los objetivos del proyecto. Esto, marca el inicio de un camino que permitirá a los líderes junto a la comunidad educativa estrechar las diferencias con las que ingresan los estudiantes a los establecimientos educacionales.

Otro de los aspectos claves visualizado en los datos obtenidos, se relaciona con el PEI, siendo abordado a través de distintas herramientas de gestión, tales como el Plan Operativo Anual (POA) y el Programa de Mejoramiento (PME), que les permiten operativizar y monitorear los objetivos y sus acciones. En este sentido, el monitoreo de los objetivos institucionales por parte de los directores, plasmados en el PEI, se realiza

por grupos de trabajo donde participa el equipo directivo, siendo el director el encargado de supervisar las tareas encomendadas a los integrantes de la comunidad educativa, realizando puesta en común de lo realizado. La participación de los actores busca comprometer a cada uno de los integrantes y delegar responsabilidades de acuerdo a sus habilidades y competencias, vinculándolos directamente con los objetivos educativos: *“Ahora, todo lo superviso directamente. No hay nada que yo no, no hay nada que no pase por mis ojos. Pero necesariamente tienes que delegarlo, porque tienes que fortalecer la gestión del equipo. Eso es súper importante. Como que le digo a mi equipo: ustedes son mi extensión”* (Entrevista 1).

Igualmente, un tema no menor que aparece en reiteradas ocasiones mencionado por los directores es el uso de la información recogida sobre el contexto donde se inserta la institución, permitiendo que las acciones y decisiones tomadas por el equipo sean pertinentes al entorno donde se encuentran, utilizándola para proponer y concretar objetivos que buscan responder a las necesidades del contexto, potenciando las características de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

En resumen, se destaca que todos los directores poseen una postura crítica sobre la educación, atribuyéndole un fuerte componente transformador que genera convicción en ellos, permitiéndoles conducir y motivar a los miembros de la institución educativa. Cabe mencionar también que los directores identifican los objetivos a partir del PEI, siendo monitoreados por los integrantes de la comunidad escolar, generando equipos de trabajo que se responsabilicen de acuerdo a las distintas áreas.

#### *4.2.2. Objetivos comunes*

En esta dimensión se relevan prácticas mencionadas por los directores que posibilitan el desarrollo de objetivos compartidos por la comunidad educativa, donde sus integrantes se sienten motivados debido a que son objetivos convincentes, desafiantes y

factibles. Esta característica permite que las personas comprendan los procesos y desafíos de la institución, comprometiéndose con ella y trabajando hacia el logro de los objetivos.

En primer lugar, se observa que la mayoría los directores promueven la aceptación de objetivos grupales a través de la participación en su construcción, para ello realizan reuniones con los equipos. Estas reuniones en general son realizadas a principio y fin de año de manera de proyectar el trabajo realizado. En este proceso se permite que los integrantes de la institución educativa se sientan parte del proyecto, lo cual facilita visualizar los objetivos como propios, orientando las acciones hacia el logro de ellos. En este sentido, se evidencia, por un lado instancias donde el director es quien propicia espacios para construir, siendo los docentes y estudiantes quienes proponen. Por otro lado, también se evidencia dinámicas donde el director es quien propone y los integrantes de la institución receptionan, y realizan aportes a lo planteado inicialmente. Estas instancias se relacionan principalmente con la elaboración o actualización de PME u otros proyectos emergentes. Si bien, ambas son formas de participación, la diferenciación da luces respecto al tipo de liderazgo del director.

Se evidencia, dentro de la lógica de participación, que debido a las transformaciones que han ido ocurriendo en el último tiempo en educación, una directora ha iniciado el camino de la formulación de planes y programas, en reacción a la falta de orientación de organismos públicos a los establecimientos técnicos profesionales. Esta acción se enmarca dentro de la reforma educacional que está impulsando el Gobierno, en conjunto con la experiencia de la directora, donde la inyección de recursos y el apoyo técnico pedagógico ha sido insuficiente para cubrir las necesidades, especialmente de establecimientos técnicos profesionales. Esta visión crítica y las constantes reuniones de equipo han permitido que la comunidad educativa tome sus propias decisiones y pueda ir avanzando hacia la construcción de sus propios planes y programas.

Un aspecto importante, poco evidenciado en las entrevistas, es la importancia que el director junto con su equipo técnico tengan convicción en los objetivos planteados. Lo que sí se observa, en el caso de quienes promueven constantemente los objetivos realizan un trabajo fuertemente motivador, en primer lugar con el equipo directivo, a través de conversaciones (formales e informales) y reuniones donde se pueda influenciar sus expectativas y motivaciones. De esta manera, luego de realizar un proceso motivador con el equipo de gestión, se plantean estrategias en conjunto que permitan motivar a los integrantes de la institución hacia el logro de los objetivos. Algunas de las estrategias empleadas es el refuerzo positivo, siendo muy frecuente, según los datos, que los directores entreguen premios o reconocimiento público a estudiantes y docentes cuando se alcanza una determinada meta asociado al objetivo de mejorar el rendimiento, especialmente si es referida a un alza en los puntajes de pruebas estandarizadas.

En concordancia con lo anterior, cabe destacar que las metas asociadas en su mayoría a los objetivos institucionales son abordadas por los diferentes instrumentos de gestión, y que a su vez dan cuenta del Convenio de Desempeño asociado al sistema de selección. Así también se resguarda fuertemente, ya que es uno de las principales metas, el desempeño de los estudiantes ligado a las pruebas estandarizadas siendo uno de los principales indicadores de logro en la evaluación del desempeño del director. Para ello, los directores coordinan estrategias para mejorar el aprendizaje acompañando a los docentes, estableciendo redes de apoyo, entre otras. Si bien, cada institución educativa posee un PEI que orienta las prácticas directivas, también cada director cuenta con un convenio que evalúa el logro de metas institucionales en función de su propio desempeño, siendo también un referente para orientar sus prácticas.

A partir de los datos obtenidos es posible mencionar dos aspectos que llaman fuertemente la atención, en primer lugar, se evidencia que los objetivos grupales aluden principalmente al PEI y al Convenio de Desempeño, donde la aceptación de estos propósitos se propicia a través de la participación en la construcción de estos mismos.

En segundo lugar, se observa una alta predominancia de metas por parte de todos los directores, por sobre objetivos y procesos. Claramente esta situación es muy marcada por la lógica del sistema educativo actual, donde se valora mayoritariamente las metas, diluyendo en muchos casos el foco en los objetivos, a los cuales esas metas se encuentran asociados.

De dicha manera, la agenda común en los establecimientos educacionales da cuenta de los objetivos y de los procesos que realiza la comunidad educativa –docentes, paradocentes, estudiantes y familia- donde cada uno es responsable e indispensable para llevar adelante el proyecto, ya que involucrando a la comunidad en la construcción, en el monitoreo y en la evaluación de los objetivos, permitiría cohesionar y concretizar los objetivos institucionales. Si bien, es esperable que al tener una agenda común los buenos resultados se dan *per se*, el foco no está únicamente en las metas, sino que en el proceso necesario para llegar a ellas.

Se concluye, entonces, que los directores propician la aceptación de objetivos comunes a través de la participación en su construcción mediante instancias que buscan involucrar a toda la comunidad. De la misma forma, existe una predominancia de metas institucionales, establecidas en el convenio de desempeño, por sobre los objetivos que dan cuenta de los procesos institucionales.

#### 4.2.3. *Altas expectativas*

Las altas expectativas del director hacia el buen rendimiento de los estudiantes y a su equipo de trabajo, son clave para promover los objetivos compartidos. En esta dimensión se presentará información proporcionada por los directores que apunten a este objetivo.

Respecto a las expectativas frente a los estudiantes, los directores mencionan que en diferentes instancias se les da a conocer sus expectativas explícitamente y que la comunidad educativa en su conjunto está comprometida con los aprendizajes, lo que se refleja en un caso particular al abrir nuevas oportunidades de estudio o trabajo. *“Que la gran mayoría de nuestros estudiantes va a llegar a trabajar en lo que estudiaron y van a tener poco espacio de desarrollo, y nosotros hemos instalados en estos últimos años la política tanto con los profesores como por los estudiantes de que este es el primer peldaño, yo les digo a los alumnos de enfermería que lo ideal es que ellos hagan el curso técnico de atención de enfermos a nivel superior, después ojala puedan estudiar enfermería, y quien dice que a lo mejor algunos, no puedan llegar a ser médicos”* (Entrevista 6). Si bien se reconoce que la meta no es la PSU, sino que más bien entregar oportunidades a los estudiantes para desenvolverse en el ámbito laboral, si existe motivación por parte del directivo y la comunidad para que los estudiantes, puedan seguir estudiando para obtener un título profesional. Las altas expectativas se traducen en el establecimiento de un fuerte trabajo en redes que permita a los estudiantes conocer diversos contextos laborales y ser motivado a través de charlas de expertos que den a conocer su testimonio de superación.

Sin embargo, los directores reconocen que existen docentes que poseen bajas expectativas respecto de sus estudiantes, que a pesar del apoyo que brindan en sus conversaciones y reuniones, continúan perjudicando el potencial de aprendizaje que pueden alcanzar, ya que estas expectativas influyen significativamente en el desempeño que puedan alcanzar los estudiantes: *“Les dicen [los profesores] tú nunca vas a ser nada en la vida. Entonces son duros, y ahí es donde yo... Ahora, los alumnos como me tienen mucha confianza me lo dicen, pero no en un tono de acusar sino angustiados. Tú a estos chicos tienes que darles expectativas”* (Entrevista 1). A partir de esta narración queda de manifiesto la gran tarea que deben asumir los directores, influenciando a los docentes sobre las creencias respecto de los estudiantes.

En relación a las expectativas que el director deposita en los docentes, estas no se evidenciaron en las entrevistas, situación que no permite asegurar la ausencia total en las instituciones educativas, sin embargo, se prioriza el foco en los estudiantes y en el rendimiento que éstos puedan alcanzar.

### **4.3. DESARROLLAR A LAS PERSONAS**

A través de la estimulación constante y la generación de un ambiente de confianza donde los docentes y los demás integrantes de la institución educativa puedan potenciar sus capacidades, la efectividad puede prevalecer. Para que esto ocurra, es importante que los directores posean conocimientos de distintas áreas que les permitan implementar acciones con los docentes, siendo fundamental ejercer un liderazgo con foco en lo pedagógico. De acuerdo con esto, uno de los aspectos que se destaca a partir del ejercicio del liderazgo pedagógico, es la capacidad que debe tener un director de comunicar y contener a los docentes, permitirles conversar sobre sus sentimientos y emociones y evitar con ello que los factores distractores puedan impactar el desarrollo de las clases y la relación con los estudiantes.

Las dimensiones que componen esta categoría son: estímulo intelectual, apoyo individualizado y modelo apropiado.

#### *4.3.1. Estímulo intelectual*

La generación de espacios de conversación y de acogida con los docentes, permite develar los supuestos que existen detrás de su trabajo, permitiendo al director orientar cambios en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes. El estímulo intelectual se evidencia también en la entrega de información y en la facilitación de programas de capacitación que busquen enriquecer el trabajo de los docentes de acuerdo a sus necesidades.

La instancia de conversación se revela en todos los directores como un espacio para conocer al otro y poder influir respetuosamente, así se señala: “[...] *también conversar con los profesores esta idea como liceo, cuando tenemos chiquillos que a lo mejor están vinculados a consumos de droga, bueno, ¿qué queremos?, estos cabros estaban hace dos meses en la calle fumando droga, entran al liceo y queremos que se vayan porque fuman droga, cuando están en la calle queremos que entren pa’ que se eduquen*” (Entrevista 2). Se destaca aquí las instancias que generan los directores en reuniones privadas o ampliadas, donde se da a conocer una de las dificultades con las que se enfrentan los docentes a diario y para lo cual no todos están preparados, ya que hay quienes no poseen habilidades para enfrentar las características propias del contexto. Desde esta mirada, el director ayuda a reflexionar en torno a la temática e incentiva la búsqueda de soluciones para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. De esta forma, reconocen en la conversación el componente transformador siendo importante el respeto y reconocimiento a la persona y al trabajo. En estos espacios de conversación, también son importantes las muestras de respeto y reconocimiento, que permitan indagar sobre las ideas de los docentes, reflexionando sobre la importancia de su trabajo y el impacto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes; esto queda de manifiesto en la siguiente percepción: “*pero lo que había que impregnar en el profesor era esa vocación de hacer el trabajo bien y de entregar un mejor servicio a los alumnos y que las prácticas dentro del aula fueran realmente interactivas, y que a los alumnos no solamente captarán la atención sino que también ellos aprendieran y pudiéramos mejorar los aprendizajes*” (Entrevista 3).

La importancia de apoyar a los docentes a visualizar sus prácticas pedagógicas se justifica debido al gran impacto que tiene en los aprendizajes de los estudiantes. Según los datos obtenidos se evidencia que las modificaciones que puedan realizar a sus prácticas son a partir de sus propias reflexiones, para ello el director crea espacios para implementar estrategias incidiendo en las concepciones y motivaciones a mejorar las prácticas pedagógicas.

Cabe señalar que dentro de la reflexión que realizan los directores en instancias de conversación individual o grupal, se observa la importancia de que docentes conozcan el contexto donde se desenvuelven los estudiantes, así como también sus necesidades: “[...] *a lo mejor no es un elemento que desde la academia se puede indicar, pero que fueran [los profesores] papás, y que trataran de ver en el joven que tienen adelante a su hijo, que entendiera que era como la idea de que yo estoy hablando con mi hijo, que estoy aconsejándolo de alguna manera, que estoy tratando de conducir como yo quisieran que trataran a mi hijo, y es ese un escenario que le da otro sentido.*” (Entrevista 6).

Otra de las prácticas que mencionan los directores son las capacitaciones a los docentes. En relación a los programas de capacitación mencionan que la Corporación Municipal, a través de área de educación es quien organiza las capacitaciones para el mes de Enero de cada año, contratando a alguna ATE que impartan los cursos. Frente a esta situación, existen diferencias respecto a las estrategias implementadas por los directores para abordar los contenidos a desarrollar. Por un lado, existen directores que presentan a docentes las listas emanadas del área de Educación de la Corporación y otros donde la selección de las temáticas es de acuerdo a información emanada de los acompañamientos. A partir de esta última opción se menciona que: “[...] *hemos tratado de hacer una suerte de plan de capacitación de los profesores, yo no creo mucho en ésta idea de preguntar en qué es lo que se necesitan capacitar, no sé si el sensor del interés o el gusto por algo sea el mejor, sea el mejor reflejo de la pertinencia, ¿qué es lo más pertinente? Entonces hemos tratado de desarrollar un plan de capacitación acorde al proyecto, por tanto a partir de los distintos objetivos que están en el proyecto educativo hemos tratado de poner foco de tal modo que al cabo de este periodo todos los objetivos estratégicos hayan recibido un soporte técnico en términos de capacitación*” (Entrevista 2).

En definitiva, en relación al estímulo intelectual se puede establecer que los directores valoran el espacio de conversación y por ende dentro de sus prácticas se encuentra permanentemente la necesidad de conversar con los docentes, y en general con los integrantes de la institución educativa, teniendo la posibilidad de establecer lazos, identificar sus características personales y reflexionar en torno a sus fortalezas y debilidad. A partir de estos espacios, los directores toman decisiones en consideración de estas particularidades, potenciando con ello las individualidades para favorecer los aprendizajes. De la misma forma, se abordó en esta dimensión las capacitaciones y su proceso de conducción; donde la elección de las temáticas queda sujeta, mayoritariamente a los intereses de los docentes, con sugerencia del director. Las diferencias aquí son considerables, ya que la mayoría se suma a la propuesta del área de educación sin realizar sugerencias.

#### *4.3.2. Apoyo individualizado*

En esta dimensión se presenta información sobre las prácticas mencionadas por los directores respecto al apoyo de los docentes e integrantes del equipo directivo en consideración de sus fortalezas y debilidades, además de sus sentimientos y sus necesidades, permitiendo con ello una cercanía y una confianza que motive los cambios. Tal consideración se refleja en un buen ambiente laboral donde las personas se sienten consideradas y respetadas, permitiendo optimizar el desempeño, debido a que reducen ansiedad e incrementa el optimismo.

En primer lugar, se observa que los directores reconocen la importancia de motivar a los docentes de acuerdo con sus características y necesidades. En el caso de los docentes de mayor edad, manifiestan que en algunas ocasiones requieren de un apoyo constante en sus prácticas, junto con un apoyo emocional que los motive y los contenga. En el caso de los profesores jóvenes, los directores mencionan que el apoyo a través de conversaciones formales e informales tiene que ver con la necesidad de

mantenerlos en el sistema, ya que al salir de la universidad idealizan la profesión, sin embargo, cuando se enfrentan a la realidad, esta suele diferir de sus expectativas. Frente a este desafío, es importante que los directores conozcan las particularidades de cada integrante de la comunidad para apoyar de acuerdo a sus necesidades, despejando con ello los factores distractores que podrían perjudicar el desempeño de los docentes. En el caso de los docentes con más años de experiencias buscan motivar, facilitando la adaptación a las nuevas exigencias del sistema educativo y de la sociedad.

Para apoyar a los docentes, los directores realizan acciones previamente planificadas, reconociendo la importancia de ir paso a paso, permitiéndoles contar un diagnóstico no invasivo para obtener información respecto de la persona, tal como lo menciona esta directora: “[...] *tú tienes que ganarte primero la confianza de ellos, sobretodo de estos profesores [de mayor edad] y luego acompañarlos mucho porque la otra jefe técnico los criticaba, los mal evaluaba, pero no les daba herramientas*” (Entrevista 1). De la misma manera, se plantea la necesidad de entregar refuerzo positivo a los docentes, mediante muestras de cariño que permitan a los docentes sentirse queridos y apreciados, siendo relevante: “[...] *darles mucho cariño, porque cuando empiezan hay que darles cariño, hay que hacerlas sentir que están apoyadas, que no están solas, que alguien las mira por detrás, que alguien las cuida por detrás, es súper importante el cariño para no sentir tanto miedo*” (Entrevista 4). Según algunos directores, los docentes jóvenes o docentes en un nuevo cargo, requieren de apoyo y contención ante el nuevo desafío que enfrentan, donde su principal papel es entregar seguridad que permita fomentar su máximo potencial.

A partir de esto, se reconoce la importancia de diferenciar las estrategias de apoyo a partir del conocimiento del director sobre los profesores, pues así se reconoce que hay docentes con quienes sólo se necesita realizar una sugerencia, en cambio, hay otros con quienes la conversación y la retroalimentación, ya no provoca cambios; por

ende, las estrategias que utilicen son contextualizadas a cada caso particular, entregando respuestas a las necesidades identificadas.

Ahora bien, independiente de la estrategia que puedan utilizar los directores, atender a las emociones y sentimientos es primordial a la hora de establecer una relación de confianza: *“Yo veo un profe haciendo clases y puedo determinar si ella desarrolló la clase, si respetó los tres momentos, si se motivó, si hizo el cierre con la reflexión. Todo el montón de cosas, pero no veo lo que la profe está sintiendo, por lo tanto el espacio de conversa es súper importante, que uno aprende a escuchar”* (Entrevista 5). Pese a la importancia de las emociones, el desempeño laboral prohíbe en ocasiones expresarlas, aún más en instancias evaluativas como la observación de clase, donde el docente debe desplegar todas sus habilidades para dar a conocer su desempeño. La lectura de las emociones, entonces, durante las observaciones o el acompañamiento permite identificar aquellas situaciones que pueden estar afectando al docente y repercutiendo directamente en los aprendizajes de los estudiantes.

Por lo tanto, los directores reconocen que la posibilidad de proporcionar apoyo adecuado y pertinente a los docentes beneficia directamente a los estudiantes y a sus aprendizajes. Esto queda reafirmado al señalar que un buen profesor, que esté bien consigo mismo y que se sienta respaldado por el director, le permite desempeñar buenas prácticas pedagógicas: *“Claro, un buen profe jefe te marca la diferencia, o sea tenemos evidencia, para decirlo en sencillo, que un buen profe jefe mejora todos los indicadores, o sea sorprendentemente el mismo profesor jefe que nosotros evaluamos que hace uno de los mejores trabajo, resulta ser que todos los años es quien tiene mejor asistencia independiente de los cursos que tenga, el mismo.”* (Entrevista 2).

En resumen, las prácticas de liderazgo asociadas al apoyo individualizado se relacionan con la posibilidad de brindar espacios de escucha y diálogo que permitan a los directores realiza un diagnóstico, identificando las características individuales de los

sujetos, de forma de poder acompañar de acuerdo a las necesidades. Este análisis implica también conocer las emociones y sentimientos de los docentes de forma de contener, y evitar que perjudique el aprendizaje de los estudiantes.

#### 4.3.3. *Modelo apropiado*

En este apartado se presentan aquellas prácticas mencionadas por los directores, que buscan brindar un modelo de actuación que promueva los valores y los objetivos de la institución.

En las entrevistas se revelan mayoritariamente modelos respecto a la estructura de clases y acompañamientos, existiendo instancias promovidas por los directores donde los docentes observen prácticas pedagógicas de sus colegas, tal como se menciona: *“Que ella vaya a ver a Félix, a mí no me interesa que Félix la vaya a ver porque el objetivo es que los que no tienen buenas prácticas vayan a ver a los que tienen buenas prácticas y se vayan mejorando entre ellos, ese es el objetivo y se va dando solo”* (Entrevista 1). De la misma forma, un grupo de directores señalan la importancia del realizar un fuerte trabajo con el equipo de gestión, respecto al acompañamiento que ellos pudieran hacer a los docentes; para ello, reconocen la relevancia de modelar al equipo en primer lugar, donde posteriormente puedan modelar a los docentes. Así en este caso se observa que más que los directores sean un modelo a imitar, son ellos quienes promueven espacios de observación de pares.

Se menciona también en las entrevistas, la importancia de que el director sea un referente que proyecte los lineamientos institucionales, ya que conoce los objetivos institucionales, evidenciando en sus actos cómo pueden ser alcanzados: *“[...] con cariño, también con firmeza, también que haya una lealtad recíproca, el ser transparente, el dar a conocer todas las cosas como son, ser veraz, tratar de no equivocarse porque la gente a uno la tiene como en la mira y siempre la están*

*evaluando, entonces uno tiene que ser un modelo casi perfecto y si quiere también que sus profesores sean así uno tiene que modelar primero entonces dentro de ese contexto”* (Entrevista 3). A partir de esta narración, se destacan dos temas; en primer lugar, la relevancia del error, los directores están expuestos ante la comunidad educativa, por ende, cualquier equivocación en sus prácticas entrega señales erróneas de cómo llevar a cabo los procesos. En segundo lugar, se menciona la importancia de ser un buen modelo a seguir, donde los docentes tengan un referente sobre los valores y principios institucionales. También se releva la relación entre adultos, especialmente, entre docentes al interior de la institución, ya que son un modelo a seguir por los estudiantes, pues son actitudes reproducidas por ellos. En este sentido los directores no realizan prácticas referidas a esta dimensión. Hay algunos que señalaron que en caso de ausencia de docente, ellos van a aula, sin embargo no es una instancia de modelaje sino una situación emergente. Así también señalan en su minoría que son un referente y que deben proyectar a través de sus actos y discursos los lineamientos institucionales.

Finalmente, también se evidencia la importancia de que los docentes, y a su vez, los directores sean un modelo para los estudiantes; además del trato en relaciones interpersonales, también son modelo al momento de cumplir o no sus responsabilidades: “[...] *siempre pienso si llego 10 minutos tarde como le pide al alumno que llegue temprano ¿me entiendes tú? Porque va perdiendo credibilidad”* (Entrevista 5).

Es así que en esta dimensión, se expuso información respecto a la entrega de un modelo apropiado por parte de los directores, que refleje los valores, principios y creencias que desea potenciar en la institución educativa. Se observó pocas instancias de modelaje en los líderes, ya que en su mayoría más que ofrecer un modelo apropiado, en el caso de la enseñanza en aula, los directores promueven instancias para que los docentes con algunas dificultades en su desempeño pueda observar el desempeño de un colega, de forma de mejorar sus prácticas pedagógicas.

#### **4.4. REDISEÑAR LA ORGANIZACIÓN**

Esta categoría proporciona información relacionada con aquellas prácticas que buscan lograr que los establecimientos educacionales sean organizaciones efectivas, a través de la realización de diversos cambios en ésta, que permitan asegurar un óptimo desempeño de los docentes y los estudiantes. A saber:

“Las condiciones organizacionales pueden limitar el uso de prácticas efectivas o desgastar las buenas intenciones de los educadores. Aprender a rediseñar una organización escolar alude a acciones tomadas por el liderazgo directivo con el propósito de establecer condiciones de trabajo que permitan generar una cultura de calidad y trabajo bien hecho, dando a oportunidades a los profesores de hacer lo que saben al tiempo de levantar oportunidades de formación que potencien sus capacidades en función del mejoramiento continuo” (Díaz, 2012: 35).

Esta categoría de análisis está conformada por tres dimensiones: fortalecer cultura escolar, modificar estructuras organizacionales y la construcción de procesos colaborativos.

##### *4.4.1. Fortalecer la cultura escolar*

En esta dimensión se presenta información respecto a las prácticas de liderazgo mencionadas por los directores, que buscan influir en la cultura organizacional, a través de la promoción de normas, creencias y valores. Asimismo, busca influir a través de prácticas de cuidado y confianza de equipo, siendo impulsadas por el director dentro de la comunidad educativa.

La importancia de fortalecer la cultura a través de valoración hacia los docentes queda reflejada en la siguiente narración: “*Está surgiendo un compromiso con la*

*institución otra vez, pero ellos se tienen que sentir queridos y valorados. Una tiene que pensar qué hago ahora, qué hago ahora, para que ellos otra vez vuelvan a sentir que son importantes para la institución, eso es lo principal.”* (Entrevista 1). Esta valoración es trascendental para comprometer a la comunidad educativa en la mejora de prácticas pedagógicas, permitiendo la concreción de objetivos institucionales, siendo importante contar con una base, donde el respeto, la colaboración y el buen trato, seas aspectos esenciales para construir una cultura escolar.

En este sentido, el equipo de integración es visualizado como una oportunidad para fortalecer la cultura escolar a través de trabajo colaborativo, permitiendo a los integrantes de la comunidad escolar tener normas y valores comunes: “[...] *la relevancia del equipo de integración, ese ha sido otro de los aspectos que ha sido intencionado, yo los he convocado a ellos, como aquí hay educadores diferenciales, y gente sensibilizada con el tema de la inclusión, que tenemos como que, y aquí se me sale el profe de religión, como evangelizar con el concepto de inclusión, como irradiar, como invadir, aunque suene un poco más violento, en el fondo como irradiar este concepto, yo creo que también transmitiendo en las propias prácticas*” (Entrevista 2). Es así que el equipo de integración es una oportunidad para el director, ya que a través de ellos se fortalece la cultura escolar. Tal propósito, se propicia mediante el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), quienes requieren de apoyo especializado, siendo articulado con los docentes, fomentando procesos colaborativos que permita a los distintos profesionales apoyar y complementar conocimientos en beneficio de los estudiantes. En este sentido, para la UNESCO la Educación Inclusiva supone “[...] habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y las niñas de la comunidad, como parte de un sistema inclusivo” (UNESCO, 2004, p.20). Así mismo, señala que la Educación Inclusiva debe prestar “especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros” (UNESCO, 2004, p.23).

Se observa también, que los directores promueven prácticas que derriben los valores y creencias asociados al fin punitivo de los acompañamientos de aula, promoviendo que el objetivo es mejorar y no sancionar, siendo relevante cambiar dichas percepciones, debido a que perjudican el desempeño de los docentes. Estas percepciones están asociadas a la cultura evaluativa que está fuertemente arraigada en los establecimientos educacionales, donde las observaciones de clase no son asociadas a acciones que busquen mejorar la situación actual, sino más bien sancionar prácticas con el fin de enmendar errores, sin visualizar los procesos necesarios para que ello ocurra. Derribar este tipo de creencias, es la base para mejorar prácticas pedagógicas, en beneficio de los resultados de aprendizajes.

Otra de las prácticas que implementan directivos con el propósito de fortalecer la cultura escolar son las jornadas de autocuidado que se realizan al menos una vez al año donde, en la mayoría de los casos, los docentes y el equipo de gestión salen de la institución educativa con el fin de compartir con sus colegas en instancias informales. De esta manera, se establecen relaciones más cercanas y de afecto, ya que los integrantes de la comunidad tienen la posibilidad de encontrarse y conocer más del otro. Además de ello, se celebra cumpleaños entregando un presente o un saludo, siendo una práctica adoptada por la mayoría de los directivos para cuidar y promover el grato ambiente laboral que favorezca a los docentes desempeñarse cómodamente.

Se percibe también la necesidad de fortalecer una cultura escolar con los estudiantes, promoviendo valores como la honestidad, a través de prácticas que les permitan reflexionar e identificarse con la institución, mediante conversaciones grupales e individuales. Para ello, según algunos directores, es fundamental educar en el afecto, fortaleciendo procesos que consideren el respeto, el cariño y el amor, ya que son aspectos poco abordados en el contexto del cual provienen los estudiantes: *“Yo siento que uno de los elementos que se hace muy necesario hoy día es educar en el afecto, más que en la resistencia de lo que viven a diario ellos, que es el conflicto, todos los días hay*

*que sepultar a un narcotraficante, dispararon al aire, y a una alumna hace pocos días le llegó una bala en la pierna, a motivo de que iba caminando con un grupo, es un mundo agresivo, donde ellos reaccionan, sobre todo las mujeres, más que los varones con mucha agresividad, sobre todo las mujeres [...]*” (Entrevista 6). En el contexto donde se desempeñan los directores, los estudiantes están expuestos a fuertes escenas de violencia, siendo la institución educativa un lugar donde pueden encontrar refugio y cariño, sintiéndose parte de ella y promoviendo su cuidado.

Las distintas estrategias implementadas por los directores buscan fortalecer la cultura escolar a través de la promoción de una identidad institucional con valores y creencias comunes que permita a los miembros de la comunidad educativa adherirse a ella, focalizando esfuerzos hacia metas comunes.

En síntesis, en esta dimensión se evidencia que los directores promueven valores y creencias que les permitan fortalecer la cultura escolar, reconociendo el trabajo realizado por los integrantes del Proyecto de Integración, promoviendo valores relacionados con la inclusión, visualizando más allá de niños y niñas con NEE. De la misma forma, se reconoce la importancia del cuidado de equipo en jornadas de recreación que permitan a la comunidad conocerse y cohesionarse, facilitando con ello la consecución de los objetivos institucionales.

#### *4.4.2. Modificar estructuras organizacionales*

En este apartado se destacan aquellas acciones que llevan a cabo los directores con el fin de modificar estructuras del establecimiento educacional, que dificultan e interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de las prácticas realizadas, se encuentran cambios en: integrantes del equipo de gestión, calendarización de actividades, horario de los docentes, distribución de recursos, formatos de planificación y espacios de encuentro entre los integrantes de la comunidad escolar.

En primer lugar, es importante mencionar que algunos directores, luego de ser elegidos por el sistema de ADP, ingresan a desempeñarse en una institución nueva, por lo que la información hasta ese momento sólo ha sido entregada por el sistema de postulación. Por ende, al momento de ingresar realizan un breve diagnóstico que les permita identificar las principales fortalezas y debilidades. A partir de esto, trabajan para realizar los cambios necesarios que permitan mejorar la situación actual, en consideración de aquellos docentes que llevan años trabajando de la misma forma, siendo importante que las modificaciones se realicen, con la participación de la comunidad: *“Entonces fuimos, a medida que íbamos viendo la realidad, fuimos acomodando todo lo que se pudiera, con bastante tino, con respeto (súper importante), e inyectando la cuota de ánimo porque la gente estaba muy desmotivada, entonces fue un trabajo bastante duro ir introduciendo estos cambios que no se notaran tan brusco”* (Entrevista 5).

En este sentido, los cambios en los integrantes del equipo de gestión es un aspecto fundamental para los directivos, ya que permite asegurar que los lineamientos institucionales se plasmen en los distintos ámbitos de acción del establecimiento educacional. Cabe mencionar, que el cambio de integrantes del equipo directivo, es una de las características del sistema de selección por ADP: *“Y ahí tengo que reconocer que el nivel central me respetó mi decisión y está la jefe técnico que yo necesito. Hoy día yo tengo mi equipo, no el inspector general que pedí, pero yo por ser puse a un profesor que tiene muchas habilidades, que lleva bastante años, yo ya había pedido un inspector general, pero me mandaron otro, entonces yo a él lo dejé con horas de apoyo en inspección general”* (Entrevista 1). En este sentido, si bien es una atribución del director seleccionar a su equipo no siempre puede ser realizada, debido a las condiciones contractuales de los docentes que dificultan su despido, y por ende el ingreso de personal idóneo acorde a las expectativas del director.

Otra de las modificaciones que promueven los directores alude a la planificación, con el fin de ir adaptándose a las necesidades de los estudiantes y facilitar el trabajo de los docentes. El área de Educación de la Corporación Municipal entrega lineamientos generales que permiten a los directivos guiar el proceso de planificación, como por ejemplo que sean clase a clase. Sin embargo, se observa que existe cierta resistencia en algunos casos a considerar este lineamiento, debido a que según un grupo pequeño de directores señala que no permite flexibilidad en las actividades, dificultando hacer uso de noticias o algún hecho acontecido en la institución que pueda ser utilizado como un recurso de aprendizaje. En un caso, las modificaciones a la planificación fueron realizadas por asesorías externas quienes realizaban procesos de inducción a docentes para dar a conocer el nuevo formato y posteriormente, ser implementadas, lo cual en este caso habla de la poca participación de los docentes en decisiones que le atañen.

La distribución del tiempo de los docentes también sufrió modificaciones, permitiéndoles en algunos casos planificar dentro del horario de trabajo, realizar reuniones de equipo, entrevistar a los apoderados y a los estudiantes. De esta manera, se promueven nuevos espacios de encuentro que permitan satisfacer esos requerimientos, fundamentales para coordinar y monitorear las tareas que realizan los miembros de la comunidad educativa. Cabe mencionar que programar los tiempos en la institución no asegura necesariamente la mejora de los resultados de aprendizajes, ya que es necesario el acompañamiento de los directores o algún integrante del equipo de gestión, quienes entreguen orientaciones con el fin de conducir hacia el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Por último, se observan cambios en la distribución de recursos, posibilitando las condiciones mínimas que permitan a los estudiantes adquirir aprendizajes, esto bajo la premisa que “niño que no asiste, niño que no aprende”. Para ello, se destinan recursos para buses de acercamiento que diariamente traslade a los estudiantes al establecimiento educacional, premios por asistencia a clase, actividades recreativas, entre otros.

Asimismo, se realiza inversión en los talleres en las carreras técnicas profesionales; y en materiales que complementen la enseñanza.

En definitiva, se pueden identificar prácticas de liderazgo que apuntan a modificar fuertemente las estructuras de la organización; identificando aspectos que deben ser mejorados, tomar decisiones respecto a la generación de nuevas instancias de reunión, reorganizar los tiempos de los docentes para que se puedan encontrar, como también para tareas propias de la profesión: planificar, entrevistas, evaluaciones, entre otras. Cabe mencionar, que los cambios realizados por los directores al llegar a la institución son diversos y de alto impacto para la comunidad educativa, debido a que modifican la estructura de trabajo, con la que llevan tiempo desempeñándose.

#### *4.4.3. Procesos colaborativos*

En esta subcategoría, se presenta evidencia respecto a las prácticas que realizan los directores para involucrar a la comunidad educativa en decisiones que le atañen dentro del establecimiento educativo.

En primer lugar, se observa la importancia de hacer partícipe a los integrantes de la comunidad educativa en decisiones que le atañen directamente: *“Eso es importante, para lograr identidad, uno tiene que hacer participar en todas las decisiones a quien corresponda, al equipo de gestión primero que está permanentemente trabajando conmigo, tomar decisiones en el sentido de que este profesor lo puedo acomodar o lo puedo cambiar porque todo eso tuve que hacer también cuando ingrese a la escuela”* (Entrevista 5). Permitiendo fortalecer la identidad con el establecimiento educacional.

Respecto a las prácticas realizadas por los directores, en esta dimensión, se asocian, principalmente, con la participación de la comunidad educativa en el proceso de construcción del PEI.

Por otra parte, dentro de los procesos colaborativos que lideran los directores, se manifiestan prácticas de vinculación con familias y redes, reconociendo con ello el rol de estos actores en el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo el trabajo con ellos es: *“Una de nuestras mayores debilidades (que es a nivel escuela y que lo que más nos ha costado) es a nivel de compromiso de los apoderados en el proceso de los hijos. Que los apoderados vengan a las reuniones de los apoderados y en que los apoderados se acerquen a la escuela a preguntar más por sus hijos. ¿Por qué? Porque la gran mayoría de los apoderados son monoparentales y trabajan la mayor cantidad de tiempo, desde la mañana hasta la noche”* (Entrevista 4). En este sentido, los directores coinciden en que la gran debilidad que presentan las instituciones educativas se relaciona con la participación de las familias en los procesos educativos. Es por esto, que buscan establecer vínculos con ellas, conociéndolas, para luego realizar procesos más específicos donde ellas puedan aportar y vincularse de una forma más influyente. Además de éstas, los directivos han establecido dentro de sus estructuras, dos instancias; reuniones de apoderados y entrevistas personales

Ahora bien, a pesar de las distintas estrategias desplegadas, se observa poca participación de las familias en instancias promovidas por la institución. Frente a esta situación, se implementan acciones respecto a la asistencia a reuniones; por un lado, se premia a cursos con mayor asistencia de apoderados a reunión y por el otro, en algunos casos se suspende al estudiante, cuyo apoderado no asistió. Todas estas medidas son tomadas para promover de una u otra forma que las familias asistan al establecimiento educacional.

Respecto a la vinculación con las instituciones externas al establecimiento, se ven diferencias entre directores, hay algunos que tienen relación con gran cantidad de instituciones cercanas y otras que son más selectivos a la hora de vincularse. Ambas decisiones son para comprometer a la comunidad y, principalmente, para beneficiar los aprendizajes de los estudiantes: *“Y la empleabilidad es alta, porque yo me dedico a*

*trabajar, yo hago vinculación con las empresas. Hay un espacio de tiempo que yo me pierdo de la escuela, y eso aquí todos lo saben, porque junto con el jefe de producción yo voy a las empresas. Voy a trabajar con las empresas, pero a comprometer a las empresas para que se conviertan en socios cooperativos nuestros. No les voy a pedir plata, sino que les voy a pedir asesoría, qué quieren que nosotros formemos para nosotros enviar al mercado laboral (a mucha gente no le gusta que hable así) un producto que responda a la demanda del mercado laboral” (Entrevista 1).*

Al respecto, uno de los entrevistados, hace alusión a los distintos vínculos intencionados con instituciones, reconociendo la importancia de actuar en bloque a través de objetivos comunes, siendo el bienestar del estudiante el principal objetivo. A partir de esta condición base es posible mejorar los resultados de aprendizaje: “[...] yo tengo conexión con la iglesia católica, con la iglesia evangélica, con los mormones, con el club de ancianos, con los de comité para vivienda, con los ex alumnos, con los apoderados, que un apoderado tiene un requerimientos y me dice: directora, sabe que necesito hacer una reunión, ¿me prestaría una sala?, pero por supuesto. La iglesia evangélica necesita tener una reunión donde se juntan sólo los jóvenes, aquí esta escuela. El comité de vivienda no tenía donde reunirse, está la escuela, que es de la comunidad. Y de esta manera tengo a toda la gente que se junta pendiente de acá, entonces cuando yo necesito, todo están” (Entrevista 5).

De acuerdo con lo planteado en este ámbito, es posible señalar que existen procesos colaborativos intencionados dentro de la institución. En el caso de los docentes, se observan las instancias de participación e incidencia principalmente en la construcción del Proyecto Educativo Institucional y, en algunos casos, en decisiones, como el calendario anual y salas temáticas. Por su parte, para las familias se validan instancias formales como la reunión de apoderados, entrevistas personales y actividades recreativas, las dos primeras tienen como foco involucrarlas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Las actividades buscan; por una parte, proponer

encuentros con fines recreativos, donde las familias tengan la posibilidad de establecer mayor vínculo con la institución, y por otra, sensibilizarlas sobre la importancia de participar en el proceso educativo.

Asimismo, se reconoce en todos los entrevistados que a pesar de las distintas estrategias empleadas los índices de participación de la familia son bajos, mucho menor a los esperados. En el caso de la vinculación con la comunidad, con otras instituciones, los directores revelan la importancia de establecer alianzas estratégicas que permitan facilitar instancias de apoyo y ayuda, que hacen posible el logro de los objetivos planteados por el establecimiento educacional.

#### **4.5. GESTIONAR LA ENSEÑANZA**

Esta categoría tiene como fin dar a conocer aquellas prácticas relacionadas con gestionar la enseñanza impartida en la sala de clases, es decir, con proveer recursos humanos y materiales en la escuela que permitan entregar una enseñanza de calidad que incremente los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Algunas de las prácticas que se evidencian dicen relación con monitoreo permanente de los aprendizajes, observación de clase, acompañamiento y la retroalimentación.

Por lo tanto, en esta categoría se ponen en juego el manejo del currículo de los directores, lo cual posibilita acompañar y gestionar los recursos al interior de la sala. Las dimensiones abordadas son: dotación personal y monitoreo de prácticas pedagógicas y de aprendizajes.

#### 4.5.1. Dotación del personal

La dotación del personal alude a aquellas acciones que menciona el director que buscan optimizar los recursos profesionales con que cuenta el establecimiento.

A partir de los datos, se aprecia que la distribución de responsabilidades dentro de la institución está dada por las habilidades y competencias con que cuentan los docentes: *“Los profesores de primer ciclo tienen que tener una característica especial, [...] de primero tienen que tener ciertas características para trabajar con los niños, porque hay toda una metodología que aplicar en todo esto de la iniciación a la lecto-escritura, [...] La profesora de cuarto tiene que tener ciertas características, que el SIMCE de cuarto nos mide, nos califica, que nos ubica, nos da rango y nos da plata también porque dependiendo de los resultados vas quedando en un nivel. Por lo tanto, uno tiene que conocer su gente”* (Entrevista 5). Aquí se evidencia, en primer lugar un diagnóstico por parte del director que le permite reconocer las características propias de cada docente con el fin de entregar responsabilidades y tareas de acuerdo a éstas. Asimismo, se presenta un tema relevante respecto a los docentes especialistas en pruebas estandarizadas, quienes son ampliamente valorados y validados por la comunidad educativa, debido a que los altos puntajes en este tipo de evaluaciones permiten acceder a incentivos monetarios y reconocimiento ante las autoridades educacionales.

Por otra parte, los directores señalan la presencia de un cambio generacional en sus instituciones educativas, donde docentes abandonan el sistema por jubilación, dotando con profesores jóvenes los cupos, lo cual implica realizar procesos de inducción a los docentes y fortalecer la cultura escolar del establecimiento. En este sentido, los directores comparten la visión sobre las marcadas diferencias entre los establecimientos municipales, particulares y particulares subvencionados, donde en los dos últimos el director tiene la posibilidad de seleccionar personalmente a los docentes, así también de despedirlos, situación que no se evidencia en sus lugares de trabajo. Además mencionan

diferencias respecto a los docentes que se desempeñan en establecimientos municipales, según los directores, deben cumplir con un perfil, donde la vocación por el servicio público debe estar presente.

De esta forma, los directores relevan la posibilidad de seleccionar y desvincular a los docentes, debido a la importancia de contar con un equipo cohesionado que camine hacia el logro de los objetivos, que comparta los principios y valores de la institución. Sin embargo, señalan no contar con las atribuciones necesarias para conformar de acuerdo a sus necesidades la planta docente.

De la misma forma, los directivos aluden a que los profesionales que trabajen en establecimientos municipales, requieren de un fuerte compromiso con la educación, ya que las características del sistema, sumado a las características del contexto donde se encuentra el establecimiento. Esta situación también desencadena en una alta rotación de los docentes en el sistema municipal, y con ello, en las instituciones educativas.

#### *4.5.2. Monitoreo de prácticas pedagógicas y de aprendizajes*

Esta dimensión busca dar a conocer aquellas prácticas que realizan los directores y que se relacionan con el seguimiento de prácticas pedagógicas de los docentes, a través de observación de aula, acompañamiento y retroalimentación. Asimismo, se presentan prácticas que permitan monitorear el aprendizaje de los estudiantes mediante la revisión de: evaluaciones, cuadernos y libros de clases

Respecto a las prácticas pedagógicas y su seguimiento, se hace alusión a los acompañamientos al aula: *“Tú lo acompañas al aula una o dos veces. Las retroalimentaciones se hacen de manera inmediata o antes de 3 días. Se les menciona lo que viste, cuáles son las fortalezas, sus debilidades de ellos, [...] los acuerdos, qué es o qué deben mejorar en ellos, qué puedes aportar tú para que ellos mejoren. Y luego ese*

*profesor lo vas a ver y si ese profesor no da, no da nomas”* (Entrevista 4). De la misma forma, se menciona la importancia de que dichos acompañamientos sean seguidos por una conversación que permita reflexiona con los docentes sobre sus prácticas.

A saber, un director describe cómo se llevan a cabo los acompañamientos; en primer lugar, se realiza la visita al aula con una pauta entregada por el área de Educación de la Corporación, donde se registran los aspectos relevantes observados. Posteriormente, se realiza una revisión de la pauta y de los apuntes, se reúne con el docente y se realiza retroalimentación, partiendo por aspectos positivos, y luego mencionar los aspectos a mejorar, brindando orientaciones y contención ante las debilidades. Finalmente, se redactan los acuerdos y compromisos, que son monitoreados también con visitas al aula. Los acompañamientos, son validados por todos los directores como una instancia que permite mejorar prácticas pedagógicas, y con ello el aprendizaje de los estudiantes. Cabe mencionar que los directores aluden a visitas de aula, acompañamientos y observación de clase como sinónimos, sin embargo, ninguno hace referencia a supervisiones, ya que según uno de ellos, aluden a procesos más bien punitivos que no desean promover.

Por su parte, en el Convenio de Desempeño de los directores queda estipulado la cantidad mínima de observaciones de clase (30 al año), siendo éste un indicador clave de la evaluación que busca promover el liderazgo pedagógico. Para algunos directores estas metas son difíciles de alcanzar, debido a la contingencia que enfrentan a diario en las instituciones educativas, que no les permite cumplir cabalmente con esta responsabilidad.

Respecto a la cobertura curricular, directores señalan flexibilidad ante la contingencia y los desafíos que enfrenta cada curso: “[...] *en 4to por ejemplo nosotros adelantamos, también achicamos los tiempos para poder terminar a fines de agosto, o primeros días de Septiembre o la primera quincena de Septiembre, el plan de estudio o*

*sea, el programa, perdón, cosa que nos quede el resto de Septiembre y Octubre antes del SIMCE solamente para trabajar estrategias de rapidez, cómo descartar las respuesta, en qué me tengo que fijar, [...] solamente estrategias, ya no contenidos, porque a final de cuenta las estrategias algunas veces nos sirven más que saber...cómo ir descartando, al final son herramientas que no son solamente para el SIMCE, son para que aprendan a estudiar y a desarrollar una actividad determinada”* (Entrevista 4). Las evaluaciones estandarizadas, son las que mayoritariamente guían y orientan las acciones que realiza la comunidad, debido a que es un indicador validado por el sistema educativo que proporciona bonos y reconocimiento público a aquellas instituciones que alcancen buenos resultados. Asimismo, el Convenio de Desempeño de los directores estipula el aumento anual de puntajes SIMCE, siendo un indicador relevante que debe ser considerado en las prácticas realizadas en el establecimiento educacional.

De la misma manera, se observa que el cumplimiento de la cobertura curricular es un aspecto clave según los requerimientos ministeriales e institucionales. También es relevante para visualizar la calidad con que se realizan los procesos educativos. Para ello, realizan periódicamente revisión de cuadernos y textos escolares, verificándolos con las planificaciones y el libro de clase. En este sentido, los coordinadores y jefes de UTP son los encargados, junto a los directores, de monitorear la cobertura curricular.

Cabe señalar que los directores, mencionan que previo al monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes se monitorean y acompañan los procesos de normalización que permita a los docentes tener condiciones para abordar diversas estrategias de aprendizaje. Algunas de las estrategias implementadas se relacionan con carteles dentro de la sala de clases que entregue mensajes relacionados con conductas que deben realizar los estudiantes, tales como: mantenerse sentado, levantar la mano para pedir la palabra, mantener el silencio, entre otras. Todas estas estrategias, según algunos informantes favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje.

En síntesis, en este apartado se abordaron diversas prácticas implementadas por los directores para monitorear las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes; entre las más relevantes y de mayor impacto son los acompañamientos de aula que realiza el director a los docentes, esto en consideración con el Convenio de Desempeño que evalúa su labor. Respecto al seguimiento de los aprendizajes, los coordinadores y jefes de unidades técnicas pedagógicas son quienes llevan un registro de la cobertura curricular de cada docente, con el fin de tomar medidas en caso de visualizar el no cumplimiento de la meta estipulada. Otra de las estrategias para monitorear los aprendizajes es la revisión de cuadernos de estudiantes, libros de clases, planificaciones, evaluaciones, entre otros, pues da cuenta de los avances de cada estudiante y de cada curso.

Las categorías abordadas en este análisis fueron relevadas a partir del Modelo de Leithwood. Aunque se ha hecho un esfuerzo por identificar prácticas de liderazgo comunes, muchas de ellas no se presentan en todos los directores, ni se manifiestan de la misma forma. En caso de ser relevante, se realizaron las precisiones. En la primera categoría se hizo referencia al contexto donde se desempeñan los directores que pertenecieron a la muestra, así como también su formación y experiencia, evidenciándose que todos poseen estudios de especialización relacionados con gestión, curriculum y evaluación. Respecto a la segunda categoría, proporcionó información sobre aquellas prácticas que buscan establecer una clara dirección de la institución educativa que permita orientar todos los procesos hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, la tercera categoría, presentó las acciones realizadas por directores que incentivan a los integrantes de la comunidad educativa alcanzar ese objetivo, a través de: entregar un estímulo intelectual, proporcionar apoyo individualizado y entregar de un modelo apropiado.

Rediseñar la organización, fue la cuarta categoría, donde se relevó las distintas acciones que realizan los directores para fortalecer la cultura escolar, modificar

estructuras institucionales, a través de la creación de espacios de reunión, de planificación y de cooperación, permitiendo construir procesos colaborativos que permitan comprometer a los integrantes de la comunidad educativa hacia el logro de los objetivos propuestos. Y, la última categoría, aludió a las acciones que permiten gestionar los procesos de enseñanza aprendizaje, proporcionando los recursos humanos y materiales necesarios para mejorar los resultados de aprendizajes.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

Explorar las prácticas de liderazgo que realizan los directores seleccionados a través del Sistema de Alta Dirección Pública, ha permitido relevar los grandes esfuerzos que realizan a diario en el establecimiento educacional. La apertura a participar de esta investigación, da cuenta de la importancia de su trabajo y el deseo de compartir sus experiencias. Los directores reconocen la soledad del cargo, sin embargo su visión de la educación les proporciona una fuerte convicción de que la educación puede y debe transformar la sociedad, reconociéndose como actores claves para que esto ocurra.

No existe receta alguna que describa un listado de acciones que aseguren mejorar los aprendizajes, sin embargo la literatura evidencia algunos patrones recurrentes que han permitido a directores el mejoramiento en sus instituciones (Leithwood y Hopkins, 2008). Cuatro son las prácticas que se han identificado como claves: establecer rumbos, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar la enseñanza, las cuales fueron tomadas para categorizar la información recogida.

El análisis de los datos provenientes de la aplicación de entrevistas semi estructuradas, ha respondido al objetivo general propuesto para este estudio, debido a que permitió generar conocimiento sobre las prácticas de liderazgo que mencionan los directores de los establecimientos municipales de la comuna de Puente Alto. Los hallazgos dan cuenta de similitudes y diferencias entre las prácticas de liderazgo, estas diferencias podrían ser explicadas por variables que este estudio no consideró, tales como; el género, la edad, la experiencia, la formación, entre otras. Si bien, en las categorías construidas se hace referencia a las dos últimas, éstas fueron incluidas para entregar un contexto general de los directores, sin buscar con ello, explicar estas diferencias.

Los directores comparten el mapa que guía su viaje, el Proyecto Educativo Institucional, el que proporciona los principios y valores que guían su quehacer. De la misma forma, todos presentan preocupación por el Convenio de Desempeño aunque hay distintos énfasis, la implicancia en su evaluación, es relevada. En este sentido, no se desconoce la relación entre ambos instrumentos, sin embargo la supremacía por uno, el Convenio, el cual privilegia las metas, no permite evidenciar todos los procesos realizados en la institución, focalizándose mayoritariamente en los resultados. Esta relevancia se debe a que a través del Convenio de Desempeño los directores son evaluados anualmente, siendo un factor transcendental a la hora de priorizar las prácticas hacia el logro de ciertas metas previamente establecidas.

En su mayoría reconocen que su formación es clave a la hora de impulsar cambios en la organización, sin embargo demandan a las casas de estudios superiores mayor énfasis en la práctica, más que en lo teórico. A partir de esto, cabe preguntarse si los programas dirigidos a directores -diplomados, magíster y doctorados- entregan herramientas concretas que requieren los directivos para desenvolverse en contextos vulnerables en búsqueda de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Algunas de las diferencias presentadas en los directores se refieren a la participación que promueven en la comunidad educativa, ya sea de estudiantes, docentes y familias. Se evidencia que algunos de los líderes promueven una participación en base a la construcción, otros más bien a la consulta. Sólo en el primer caso, se fortalece la identidad con la institución, comprometiéndola hacia el logro de los objetivos. De la misma forma, se evidencia distintos énfasis en las prácticas, algunos se focalizan en desarrollar a las personas, a través de espacios de conversación que no sólo se relacionen con el trabajo, sino donde los docentes puedan crear lazos afectivos que permitan tener confianza y el respaldo del director. Y otros, priorizan implementar modificaciones a las estructuras que interfieren en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es así, que con la información obtenida se identifican elementos que dificultan y facilitan la gestión y el liderazgo en los directores que participaron de esta investigación, si bien no es este el objetivo, es posible relevar algunos aspectos que pueden o no ser compartidos por otros directores. Así, la selección de al menos un integrante de equipo directivo permite contar con una persona de confianza dentro del equipo que facilite, en algunos aspectos, la bajada estratégica a los profesionales de la educación, realizando un efecto cascada de la influencia que posee el director.

Contar con estudios de especialización -cursos, diplomados, magister o doctorado- permite tener conocimientos sobre los procesos que se llevan a cabo en las instituciones educativas. Si bien, el aspecto teórico no lo es todo, y mucho menos aislado de la práctica, proporciona herramientas para las prácticas de liderazgo de los directores, que en muchos casos fueron adaptados a cada realidad.

Por otra parte, se visualiza que uno de los elementos que dificulta la gestión y el liderazgo de los directores son las altas exigencias del sistema educativo que se traduce fuertemente en el cumplimiento de metas. Así, se observa que los directores se encuentran altamente exigidos por las demandas del Convenio de Desempeño al que adhirieron por ser seleccionados a través del Sistema de Alta Dirección Pública. Si bien son pocas las instancias de monitoreo de las metas, existe una gran autoexigencia debido a que mediante este instrumento se evaluará la continuidad del director en el establecimiento. Uno de los aspectos que se destaca a partir de los convenios, es que en la mayoría de los casos la información con la que se construyeron las metas no estaba actualizada; matrícula, asistencia promedio y puntajes SIMCE.

Otro de los elementos que dificulta la gestión y el liderazgo de los directores es la escasa evidencia de liderazgo pedagógico, especialmente lo referido a la presencia; en sala, en la construcción de instrumentos de evaluación, entre otras. Si bien se evidencia que los directores, en caso de ser necesario cubren horas de docentes ausentes, su

participación no es directa ni constante. No obstante, la presencia del director puede considerarse en la influencia que realiza en el equipo directivo, y a su vez el equipo - principalmente el jefe de unidad técnica pedagógica y los coordinadores de ciclo-, al cuerpo de profesionales, ya que son ellos quienes fuertemente realizan el trabajo con los docentes. Debido al Convenio de Desempeño los directores realizan acompañamientos al aula, siendo uno de los indicadores claves para evaluar su trabajo, lo cual por parte del sistema de alta dirección pública habla de la promoción de un liderazgo con foco en lo pedagógico donde los líderes educacionales estén mucho más presente en las salas de clases.

Uno de los aspectos comunes en los directores que participaron en este estudio es la presencia de una planificación anual, liderada por el Proyecto Educativo Institucional el cual entrega las orientaciones generales. A partir de esta herramienta de gestión, se construyen planes de mejoramiento y proyectos emergentes que permiten acceder a recursos para apoyar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, encontrándose en concordancia, en la mayoría de los casos, con el PEI. En torno a las planificaciones elaboradas por los docentes, se evidencia la existencia de directores que promueven planificación clase a clase o en unidades, éstas últimas según lo mencionado dan una mayor flexibilidad a integrar experiencias emergentes, siendo utilizadas como recursos para el aprendizaje.

Uno de los aspectos que se diferencia entre los directores es el énfasis en la disciplina, ésta entendida como un conjunto de normas que rigen una actividad o situación. En las entrevistas se evidencia que algunos líderes la promueven fuertemente, a través de estrategias que busquen mejorar el clima escolar y la entrega de hábitos, considerándose como el primer paso para iniciar la experiencia de aprendizaje. Otros directores en cambio, no hacen tan explícitos estas estrategias, sin embargo no se puede asegurar que no las realicen en beneficio de un ambiente tranquilo donde los docentes realicen sus clases.

Si bien los directores no poseen gran presencia en las salas de clases, además de los acompañamientos, sí se observa que todos reconocen la importancia de que los docentes posean el tiempo suficiente para realizar su trabajo y para reflexionar con sus pares, compartiendo distintas experiencias que permitan enriquecer su trabajo. Esta importancia, no siempre puede traducirse en aumentar las horas de los docentes para reuniones, ya que son recursos que no siempre pueden ser decididos por ellos, sin embargo tratan de modificar algunas estructuras que les permitan reunir en al menos algunos momentos al equipo.

Finalmente, otro de los temas que es compartido por todos los directores es la escasa o nula participación de las familias, padres y madres, en la educación de sus hijos, lo cual se observa en la baja participación a reuniones de apoderados, ausencia en las entrevistas con los profesores jefes, escaso apoyo a los estudiantes en sus aprendizajes.

El contexto es complejo, sin embargo el liderazgo es clave para llevar a cabo los distintos procesos, presentando nuevos desafíos a quienes se encuentran en este rol. El diagnóstico es compartido, la participación de la familia es bajísima, se evidencia casos según lo señalado por directores, donde los padres no tienen la esperanza de que sus hijos puedan cambiar, descansando en la escuela quien debe enfrentar sin su apoyo las situaciones de cada uno de los estudiantes. Así queda de manifiesto la importancia de que establecimientos educacionales cuenten con directores altamente capacitados para conducir un establecimiento. La evidencia es clara al señalar que donde hay un buen directivo la escuela tiene mejores resultados en pruebas estandarizadas, donde no hay un buen directivo, no se obtienen buenos resultados. La influencia del líder es significativamente mayor en contextos vulnerables, siendo solo superada por la enseñanza de los docentes.

Cada una de las personas que participaron en esta investigación, abrieron su oficina para contar lo que en su establecimiento realizan, son varias las aristas que pueden ser estudiadas con los directores, sin embargo, lo que aquí se busco fue conocer cuáles son las prácticas de liderazgo que realizan. La información obtenida es relevante en su totalidad, pero para efectos de este estudio se tomaron las prácticas de liderazgo del modelo de Leithwood que permiten, según la evidencia, mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Las prácticas presentadas en esta investigación permiten conocer las acciones que los directivos llevan a cabo en sus instituciones. La separación de éstas responde a fines didácticos, para facilitar su comprensión, sin embargo las mismas pueden y deben ser entendidas relacionamente, donde cada una de estas prácticas dialogue con la otra, enriqueciéndose mutuamente.

Las entrevistas dan cuenta de historias y esfuerzos realizados por cada uno de ellos en su lugar de trabajo. Tener la posibilidad de escuchar a estos directores, implica a su vez valorar el esfuerzo que han hecho en su formación profesional y en la institución educativa.

## **5.1. RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES**

Esta investigación generó evidencia en torno a las prácticas de liderazgo que realizan los directores. Así, este estudio también es un aporte a los diferentes actores que se encuentran ligados a la educación, permitiendo entregar algunas recomendaciones y proyecciones respecto a la temática en estudio al: Servicio Civil, Ministerio de Educación, instituciones de educación superior, sostenedores y directores de establecimientos educacionales.

En el caso del Servicio Civil y al Sistema de Alta Dirección Pública, algunas de las propuestas que se pueden realizar se relacionan con el Convenio de desempeño como un instrumento de evaluación, el cual contempla metas anuales que deben alcanzar los directores, no evidenciándose, en cambio, como un instrumento que apoye el mejoramiento de la institución. Así, el Convenio de Desempeño debiera fortalecer los procesos y no sólo los resultados, permitiéndoles desplegar prácticas pertinentes al objetivo y al contexto donde se desempeñan. De la misma forma, se sugieren evaluaciones flexibles y pertinentes, ya que se evidencia que ha sido tardíamente evaluado, donde el impacto de la retroalimentación llega tarde a muchas de las acciones que ya fueron realizadas en los establecimientos. También se sugiere que las evaluaciones en base al Convenio de Desempeño sean sistemáticas, de manera de evaluar y retroalimentar el proceso, evidenciando acciones de mejora. Siendo así, las personas que realizan estas evaluaciones deben contar con las herramientas necesarias para responder a las necesidades y requerimientos de los directores.

De la misma forma, es importante proveer de un mayor acompañamiento a los directores. Si bien, ellos conocen el contexto e intuyen las situaciones que pueden suceder, también reconocen que es una labor solitaria que requiere de contención y de colaboración por parte de otros actores. La falta de acompañamiento a la labor de los directivos se traduce en pocas posibilidades de mejorar la gestión. Un acompañamiento permanente permitiría mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y con ello, las metas institucionales.

Debido a la poca evidencia respecto al impacto del Sistema de Alta Dirección Pública, especialmente en directores de establecimientos municipales; si han mejorado los resultados de aprendizaje, qué tipo de liderazgo promueve el sistema, qué prácticas de liderazgo realizan, entre otras. Frente a este escenario se requiere de diversos estudios que permitan obtener información, y con ello perfeccionar el sistema. En este sentido, este estudio proporciona evidencia sobre el trabajo y el proceso, además develó el

impacto que tiene el Convenio de Desempeño en los directores. Así, a partir de estos datos se sugiere mejorar este instrumento y proponer nuevas formas de acompañamiento de los consejeros u otras personas a los directores de instituciones educativas. De la misma forma, se requiere de una real vinculación entre perfil de selección que debe contar con los lineamientos y el convenio de desempeño con el que serán evaluados, el cual contiene las metas.

Por otra parte, dado la implicancia de la Alta Dirección Pública en la selección de directores en contextos vulnerados y la urgente necesidad de contar con insumos que permitan realizar mejoras al sistema, sería relevante que el Servicio Civil pudiera apoyar con recursos humanos o económicos diversas investigaciones de tesis de pre y pos grado que pudieran brindar a este organismo información fidedigna sobre los distintos procesos y resultados de la implementación de este sistema en educación.

En el caso del Ministerio de Educación, es relevante sistematizar información sobre este sistema, de acuerdo a distintas temáticas, especialmente en el marco de la Reforma Educacional, tales como; sistema de selección y desarrollo profesional de directores, prácticas de liderazgo, entre otros.

A las instituciones de educación superior este estudio les permite contar con información para apoyar la formación de los docentes y futuros directores escolares, entregando una visión diversificada de los contextos de desempeño de los profesionales de educación. Así también se propone generar líneas de investigación en torno a esta temática, realizando convenios con el Servicio Civil que permita a su vez realizar investigación a gran escala para conocer en profundidad el estado de este sistema.

Para los sostenedores, y en especial para el sostenedor de los directores que participaron de este estudio, este documento les proporciona datos respecto al liderazgo que se lleva a cabo en las instituciones, algunas de las fortalezas y las debilidades. A

partir de esta evidencia, se recomienda generar instancias de reflexión entorno a la gestión y el liderazgo, proporcionar coaching grupal e individual para los directores. Además, esta investigación entrega insumos para construir un plan de capacitación y formación común para los directores, permitiendo potenciar las fortalezas y mejorar las debilidades.

Finalmente, para los directores de establecimientos municipales, les permite contar con una sistematización de experiencia de colegas en torno a las prácticas de liderazgo. Asimismo les permite orientar su labor diaria en la institución, visualizando con mayor facilidad sus propias debilidades y fortalezas en la gestión y el liderazgo, reconociendo siempre su papel en la transformación social.

Se recomienda a los directores potenciar el liderazgo distribuido en los establecimientos educacionales, lo cual les “[...] permite avanzar hacia la formación de comunidades de aprendizaje y hacia la construcción de capacidades dentro de los equipos para mejorar” (Díaz, 2013:8), y de la misma forma, descentralizar el trabajo a medida que sus prácticas son orientadas a dotar a los miembros de capacidades.

A partir de esta investigación surgen diversas temáticas posibles de ser estudiadas, algunas de ellas se relacionan con la posibilidad de comparar las prácticas de liderazgo realizadas por directivos, seleccionados mediante el sistema de ADP y los que no. Así también sería interesante identificar las variables que impactan en las prácticas de liderazgo que se llevan a cabo en los establecimientos. Este estudio, es aliciente para futuras investigaciones que buscan ahondar en el rol de los directores en el sistema educativo nacional, reconociendo su impacto en el mejoramiento de los aprendizajes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela*. University of Toronto, Canadá revista psicoperspectivas individuo y sociedad. VOL. 9, N° 2 (Julio-Diciembre), pp. 34-52.

Arancibia, V. (s/a). *Estudio efectividad escolar. Un análisis comparado*. Centro de Estudio Públicos.

Aylwin, M. et al. (2011). *Un 7 para siete. Grandes resultados educando en condición de pobreza*. RIL editores, Libertad y Desarrollo, Ediciones Universidad Finis Terrae.

Báez, J y Pérez, T (2009). *Investigación cualitativa*. ESIC Editorial. Madrid, España.

Bellei, C. et al. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar*. Universidad de Chile, Fondo Nacional de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación cualitativa. Guía práctica*. Ediciones CEAC, S.A Barcelona, España.

Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.): El liderazgo en educación. Madrid: UNED.

Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejor: una revisión actual d sus posibilidades y limitaciones*. Universidad de Granada España. Psicoperspectivas. Individuo y sociedad, Vol.9 No. 2.

Carbone, R. et al. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile* Santiago: MINEDUC-Universidad Alberto Hurtado.

Díaz, C. (2013). *Con voz propia: 18 relatos de liderazgo educativo*. Fundación Chile.

Dimmock, C. (1999). *Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas*. Journal of Educational Administration, 37 (5), 441–62

Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile

Garay, S. et al. (2006). *Dirección escolar como eficacia y cambio: situación de la dirección escolar en Chile*. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, año/vol 4, número monográfico. Red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar. Madrid, España.

García, E. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada, España.

Gutiérrez, J. et al. (1995). *Teoría de la observación*. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales (pp. 141-173). Madrid: Síntesis.

Hallinger, P. & Hek, R. (1998). *Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995*. School Effectiveness and School Improvement, vol. 9 (2), pp. 157-191.

Hoy, W. (2013). *Educational Administration: theory, research, and practice*. Ohio: The Ohio State Press.

Kotter, J.P. (2002) *Lo que de verdad hacen los líderes*. Harvar Business Review-Liderazgo. Editorial Universidad de Deustro.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Leithwood, K. et al. (2004). *How leadership influences student learning*. Review of research. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). *What we know about successful leadership*. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.

Leithwood, K. et al. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research Report 800.

Leithwood, K et al. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Open University Pres.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* Área de Educación Fundación Chile. Santiago de Chile.

Leithwood, K. et al. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership and Management*, Vol 28, N° 1. Routledge.

Leithwood, K (2012). *The Ontario Leadership Framework with a Discussion of the Research Foundations*. The institute for Education Leadership.

Macbeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Área de Educación Fundación Chile.

MacKinsey & Company. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. USA: McKinsey & Company.

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Revista IIPSI Facultad de Psicología. ISSN: 1560 - 909x vol. 9 - n° 1 – 2006 pp. 123 – 146.

Ministerio de Educación (2005). *Educación de calidad ara nuestra comunidad escolar*. Guía de apoyo para directoras y directores. Unicef.

Ministerio de Educación (2005). *Marco para la buena dirección*. División de Educación General.

Ministerio de Educación (2012). *Manual de Buenas Prácticas*. Unidad Administración del Registro ATE. Subvención Escolar Preferencial SEP

Ministerio de Educación (2013). *Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. División de Educación General.

Ministerio de Educación (2013). *Orientaciones para la suscripción de convenios de desempeño colectivo*.

Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Documento en elaboración.

Mulford Bill (2003). *School leaders: challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. Professor and Director Leadership for Learning Research Group Faculty of Education University of Tasmania.

Muñoz, G. &Marfán, J (2011). *Competencias y formación para un liderazgo efectivo en Chile*. Pensamiento Educativo Latinoamericano., 63-80.

Reeves, M. (2010). *Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social*. Memoria para optar al título de ingeniero civil industrial, tesis para optar al grado de magíster en gestión y políticas públicas. Profesor guía: Mario Waissbluth Subelman. Universidad De Chile Facultad de ciencias físicas y matemáticas departamento de ingeniería industrial.

Robinson, V. (2008). *Del liderazgo a los resultados de los estudiantes*. Santiago. Fundación Chile.

Robinson, V. (2010). *From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenge*. *Leadership and Policy in Schools*, 9: 1, 1 — 26. Faculty of Education, University of Auckland, Auckland, New Zealand.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. White Plains, NY: Long- man.

Sagüés, Julio (2007). *Estudio de caso: Análisis de la aplicación de un modelo de evaluación de la gestión escolar en un grupo heterogéneo de establecimientos educacionales en Chile*. Seminario Latinoamericano en educación agrícola CIEA/2007 Mag. Julio Sagüés Hadler.

Subsecretaría de desarrollo regional y administrativo. (2005). *Tipología: herramienta base para el reconocimiento de la diversidad comunal-municipal*. Documento preparado por el departamento de estudios municipales de la división de políticas y estudios de la SUBDERE.

Togneri, W. & Anderson, S. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools*. Washington, DC: The Learning First Alliance.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. Publicado originalmente por la OCDE en inglés bajo el título: *Improving School Leadership, Volume 1: Practice and Policy* (OECD, 2008).

Servicio Civil (2013). *Alta Dirección Pública y reforma educacional. Ley de calidad y equidad de la educación*. Documento.

UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas de Educativas.

Volante, Paulo. Et al. (2002). *Estándares para el liderazgo educativo*. B. Inv, 16 Facultad de Educación. Santiago. Pp.101-118.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*, Fifth Edition.

Waissbluth, M. & Pizarro, X. (2014). *Diagnóstico y propuestas para el sistema de selección de Directivos Escolares*. Serie sistemas públicos N°10 julio 2014.

Weinstein José y Muñoz Gonzalo (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?*. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) Impreso en Salesianos Impresores S. A. Santiago, Chile

## ANEXOS

### ANEXO 1: ENTREVISTA

#### I- CONTEXTO

Es importante poder conocer el camino recorrido que lo ha llevado a estar en este lugar. Ha tenido la posibilidad de transitar por distintos escenarios que lo han llevado a nutrirse de gran sabiduría y entrega en este campo de la educación. Es por ello, que me gustaría que me **contara de sus inicios en el área de la educación y cuáles fueron las razones de su elección de este camino.**

- 1- ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la función directiva?
- 2- ¿Cómo llego a postular a este cargo directivo de este establecimiento?
- 3- ¿Cuándo comenzó a desempeñarse como director de esta institución educativa?
- 4- ¿Cómo está conformado el equipo directivo?

#### II- PRACTICAS DE LIDERAZGO

A partir de su vasta experiencia en educación y respecto a los distintos desafíos que ha enfrentado, me gustaría ahondar en qué acciones ha llevado a cabo en esta institución.

##### \*Establecer rumbos

- 5- ¿Qué acciones realiza diariamente para articular la visión entre los integrantes de la comunidad?
- 6- A través de qué actividades asegura que la visión institucional se materialice.
- 7- ¿qué instancias de apropiación del PEI ha realizado este año?
- 8- ¿Qué actividades realiza para asegurar el logro de los objetivos institucionales?
- 9- ¿con qué evidencia cuenta respecto a la evaluación de objetivos institucionales?
- 10- ¿En qué instancias transmite altas expectativas de rendimiento?

\*Desarrollar a las personas Por otra parte, como sabemos los docentes son agentes claves en la enseñanza aprendizaje, es por esta razón que el trabajo con ellos es relevante a la hora de pensar en la calidad de los aprendizajes.

- 11- ¿Qué acciones realiza para comprometer y motivar a los docentes con su labor pedagógica?
- 12- ¿Cuándo integra a los docentes en las decisiones institucionales?
- 13- ¿Cómo se ha realizado el proceso de supervisión de los docentes?
- 14- ¿Qué instancias tiene el equipo educativo para perfeccionarse? ¿bajo qué criterios selecciona las temáticas abordar en estas instancias?

\*Rediseño de la Organización La institución educativa en sí, es un lugar de una relevancia incalculable respecto a los aprendizajes que pueda adquirir cada uno de los estudiantes que aquí se encuentran, sin embargo, como sabemos la labor educativa no sólo recae en los profesores, sino también en las familias de los estudiantes, es así que ellos son fundamentales en el proceso educativo.

- 15- ¿qué actividades dentro de las que realiza diariamente en el colegio son de su exclusividad?
- 16- ¿cómo distribuyen las responsabilidades y atribuciones para gestionar esta institución?
- 17- ¿Qué acciones realiza diariamente para asegurar un buen clima escolar?
- 18- ¿Cómo materializa el trabajo con valores según el PEI?
- 19- ¿En qué actividades han participado las familias?
- 20- A través de que instancias comprometen y motivan a las familias a participar del proceso educativo de los estudiantes.

21- ¿Cómo desarrolla las actividades para articular las redes de apoyo con los objetivos de la institución?

**\*Gestionar programas de enseñanza y aprendizaje** El proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental en la vida de una institución educativa, este proceso en general se ve influenciado por distintas variables.

22- ¿Qué acciones realiza diariamente para asegurar la implementación del currículum nacional?

23- ¿Qué acciones realiza diariamente para asegurar que la enseñanza impartida por los docentes sea de calidad?

24- ¿En qué situaciones identifica que los docentes presentan debilidades?

25- ¿En qué momento los docentes realizan labores administrativas?

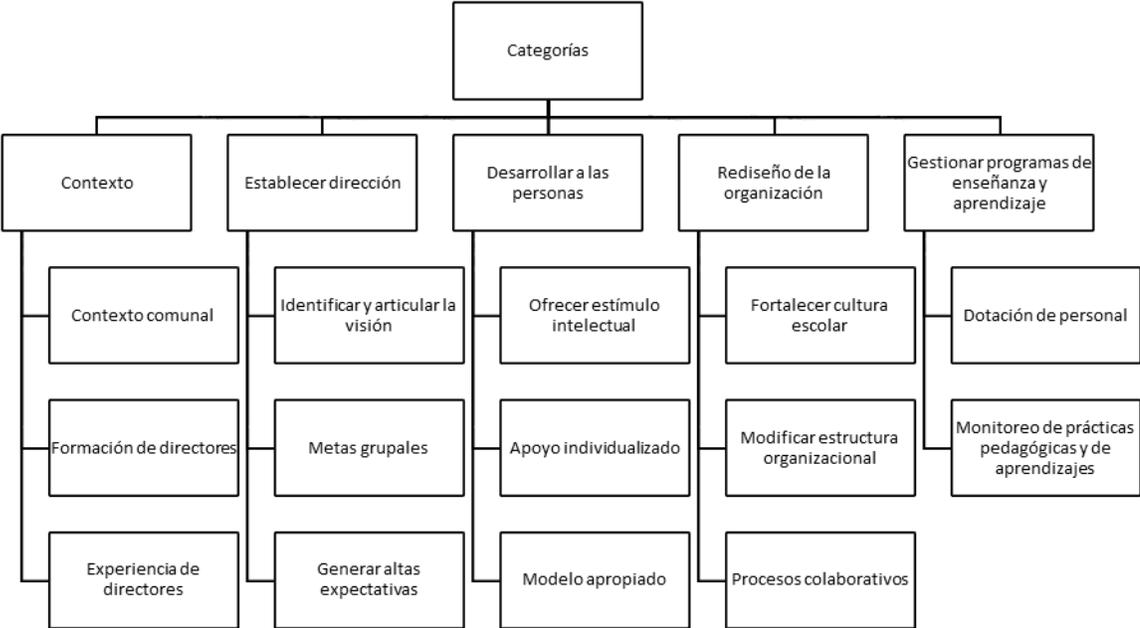
26- ¿Qué acciones ha realizado para propiciar que el ambiente sea favorable para todos en términos emocionales?

### **III- REFLEXIÓN**

Frente a los distintos desafíos que tiene en la actualidad la educación. El papel de los líderes educacionales cada vez es más reconocido y abordado en las políticas públicas. Dentro de este marco, el Sistema de Alta Dirección Pública ha ingresado al campo educativo. Qué opinión tiene sobre este sistema, cuál es el impacto que puede tener en la calidad de la educación, qué otras reformas en esta línea realizaría para el logro de la una educación de calidad.

27- ¿Por qué es tan importante desarrollar el liderazgo? ¿cuál es el impacto que puede generar en el aprendizaje de los alumnos?

**ANEXO 2: CATEGORÍAS Y DIMENSIONES**



### ANEXO 3: INFORMACIÓN COMUNAL: PUENTE ALTO

#### VALORES DE VARIABLES, PROMEDIOS POR GRUPO

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo de Excepción (E)
<b>Nº de municipios del grupo</b>	43	56	50	74	42	50	16	4
<b>Población total (Censo 2002)</b>	2.621	7.400	12.287	20.324	40.681	112.825	273.730	163.265
<b>FCM/Ingresos propios (%) (SINIM 2003)</b>	86%	76%	71%	66%	59%	42%	39%	3%
<b>Población rural (%) (Censo 2002)</b>	74%	52%	50%	39%	29%	6%	1%	0%

#### COMUNAS-MUNICIPIOS TIPOLOGÍA 7

CÓDIGO	COMUNA	VOC PRODUC	TIPOL
02101	ANTOFAGASTA	C - Terciario	7
08101	CONCEPCIÓN	C - Terciario	7
01101	IQUIQUE	C - Terciario	7
13110	LA FLORIDA	C - Terciario	7
13112	LA PINTANA	C - Terciario	7
13119	MAIPÚ	C - Terciario	7
13122	PEÑALOLÉN	C - Terciario	7
13124	PUDAHUEL	C - Terciario	7
13201	PUENTE ALTO	C - Terciario	7
06101	RANCAGUA	C - Terciario	7
13401	SAN BERNARDO	C - Terciario	7
07101	TALCA	C - Terciario	7
08110	TALCAHUANO	C - Terciario	7
09101	TEMUCO	C - Terciario	7
05101	VALPARAISO	C - Terciario	7
05109	VIÑA DEL MAR	C - Terciario	7

Son 16 municipios en tipología 7

Indicadores promedio:

Población 2002: 273.730 Hab.

Dependencia FCM: 39%

Población rural: 1%

\*Información proporcionada por SUBDERE

**INFORMACION COMPLEMENTARIA (Periodo 2013-Anual)**

<b>Ingresos Municipales (M\$) 2013 (Fuente BEP)</b>	<b>Comunal</b>	<b>Nacional</b>
Ingresos Municipales (Ingreso Total Percibido)	60.633.704	2.807.474.802
Ingresos Propios Permanentes (IPP)	10.062.303	1.172.673.840
Ingresos Propios (IPP y FCM)	47.955.311	2.004.588.031
Ingresos por Fondo Común Municipal	37.893.008	831.914.191
Ingresos por Permisos de Circulación de Beneficio Municipal	2.550.505	115.426.387
Ingresos por Patentes Municipales de Beneficio Municipal	2.728.197	336.926.846
Patentes Mineras Ley N°19.143.	4.712	24.585.252
Casinos de Juegos Ley N°19.995.	0	21.488.673
<b>Ingresos Municipales (%) 2013 (Fuente BEP)</b>		
Dependencia del Fondo Común Municipal sobre los Ingresos Propios	79,02	62,51
Participación del FCM en el Ingreso Total (descontadas las transferencias)	68,86	55,44
<b>Educación Municipal 2013</b>		
¿Posee Enseñanza Media Municipal?	Si	
Tipo de Administración del Sistema de Educación Municipal	Corporación	
Número de Establecimientos de Educación Municipal (rurales y urbanos)	27	5.314
Cobertura en Educación Municipal	10,48	55,19
Porcentaje de Docentes de Aula sobre Total Docentes Educación Municipal (Fuente: MINEDUC)	-	-
Porcentaje de Puntajes PSU Igual o Superior a 450 Puntos en Establecimientos Municipales de Educación	42,46	38,85
Porcentaje de Puntajes PSU Igual o Superior a 450 Puntos en Establecimientos Particulares Subvencionados de Educación	66,56	58,02
Aporte Municipal al Sector Educación	4.384.675	189.562.585
<b>Salud 2013</b>		
¿Administra o No Administra Sistema de Salud Municipal?	Si	
Tipo de Administración de Salud Municipal	0	129
Número de Consultorios (urbanos y rurales)	-	-
Número de Postas de Salud Rural (PSR)	0	
Ingreso Total Per Cápita recibido por Municipio durante el año (Fuente: MINSAL)	15.958.139	-
Aporte Municipal al Sector Salud	1.667.950	105.024.187
<b>CASEN 2009 Y Ficha de Protección Social (FPS)</b>		
Porcentaje de Población en Condiciones de Pobreza , según CASEN	13,20	
Población encuestada con Ficha de Protección Social (FPS) en el año (dato disponible a partir de 2007)	307.989	

\*Información Ficha comunal. Sistema Nacional de Información Municipal

**ANEXO 4: ESTABLECIMIENTOS DONDE SE DESEMPEÑAN DIRECTORES  
PERTENECIENTES A LA MUESTRA**

<b>ESTABLECIMIENTO 1</b>	
Niveles de enseñanza	Técnico profesional Especialidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcciones metálicas</li> <li>- Electricidad</li> <li>- Mecánica industrial</li> <li>- Mecánica automotriz</li> <li>- Geología</li> </ul>
Matrícula	574
Características de formación del establecimiento	
Énfasis del proyecto educativo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo integral</li> <li>- Deportivo</li> <li>- Preparación para el trabajo</li> </ul>
Orientación religiosa:	Laica
Programa de formación en:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de orientación</li> <li>- Prevención de drogas y alcohol</li> <li>- Educación de la sexualidad</li> </ul>
Apoyo al aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzamiento en materias específicas</li> <li>- Psicólogo (a)</li> <li>- Orientador (a)</li> </ul>
Educación Especial:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trastornos motores</li> </ul>

**PUNTAJES SIMCE**

<b>2° año medio</b>				
<b>Prueba SIMCE</b>	<b>Puntaje Año 2008</b>	<b>Puntaje Año 2010</b>	<b>Puntaje Año 2012</b>	<b>Puntaje Año 2013</b>
Compresión de Lectura	211	214	195	183
Matemáticas	200	201	221	206

<b>3° año medio</b>		
<b>Prueba SIMCE</b>	<b>Puntaje Año 2010</b>	<b>Puntaje Año 2012</b>
Inglés	36	80

<b>ESTABLECIMIENTO 2</b>	
Niveles de enseñanza	Básica (7° Y 8°) Media científico humanista
Matrícula	1136
Características de formación del establecimiento	
Énfasis del proyecto educativo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo integral</li> <li>- Excelencia académica</li> <li>- Enfoque inclusivo</li> </ul>
Orientación religiosa:	Laica
Programa de formación en:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de orientación</li> <li>- Convivencia escolar</li> <li>- Prevención de drogas y alcohol</li> <li>- Educación de la sexualidad</li> <li>- Promoción de la vida sana</li> </ul>
Apoyo al aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzamiento en materias específicas</li> <li>- Psicopedagogo(a)</li> <li>- Psicólogo (a)</li> <li>- Profesor (a) educación especial/diferencial</li> </ul>
Educación Especial:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visual</li> <li>- Intelectual</li> <li>- Auditiva</li> <li>- Trastornos motores</li> <li>- Trastornos de la comunicación y relación con el medio</li> <li>- Dificultad específica del aprendizaje</li> <li>- Trastorno por déficit atencional</li> <li>- Rango limítrofe</li> </ul>

### **PUNTAJES SIMCE**

<b>8° año básico</b>					
<b>Prueba SIMCE</b>	<b>Puntaje Año 2007</b>	<b>Puntaje Año 2009</b>	<b>Puntaje Año 2011</b>	<b>Puntaje Año 2012</b>	<b>Puntaje Año 2013</b>
Compresión de Lectura	260	239	No existe resultado de dicha medición	S/I	226
Matemática	259	251	No existe resultado de dicha medición	S/I	237

Historia y Geografía y Ciencias Sociales	256	242	No existe resultado de dicha medición	S/I	S/I
Ciencias Naturales	255	264	No existe resultado de dicha medición	S/I	251

2° año medio				
Prueba SIMCE	Puntaje Año 2008	Puntaje Año 2010	Puntaje Año 2012	Puntaje Año 2013
Compresión de Lectura	238	232	216	221
Matemáticas	222	217	218	230

3° año medio		
Prueba SIMCE	Puntaje Año 2010	Puntaje Año 2012
Inglés	40	89

ESTABLECIMIENTO 3	
Niveles de enseñanza	Pre-básica (pre-kínder y kínder) Básica
Matrícula	765
Características de formación del establecimiento	
Énfasis del proyecto educativo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo integral</li> <li>- Excelencia académica</li> <li>- Valórico - religioso</li> </ul>
Orientación religiosa:	Católica
Programa de formación en:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de orientación</li> <li>- Convivencia escolar</li> <li>- Prevención de drogas y alcohol</li> <li>- Educación de la sexualidad</li> <li>- Promoción de la vida sana</li> <li>- Actividades de acción social</li> </ul>
Apoyo al aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzamiento en materias específicas</li> <li>- Psicopedagogo(a)</li> <li>- Orientador(a)</li> </ul>
Educación Especial:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visual</li> <li>- Auditiva</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intelectual</li> <li>- Trastornos motores</li> </ul>
--	---

### PUNTAJES SIMCE

2° año básico		
Prueba SIMCE	Puntaje Año 2012	Puntaje Año 2013
Comprensión de Lectura	58	237

4° año básico				
Prueba SIMCE	Puntaje Año 2010	Puntaje Año 2011	Puntaje Año 2012	Puntaje Año 2013
Comprensión de Lectura	243	232	245	244
Matemáticas	211	232	235	248
Historia y Geografía y Ciencias Sociales	211	No existe resultado en dicha medición	234	No existe resultado en dicha medición
Ciencias Naturales	No existe resultado en dicha medición	229	No existe resultado en dicha medición	234

8° año básico					
Prueba SIMCE	Puntaje Año 2007	Puntaje Año 2009	Puntaje Año 2011	Puntaje Año 2012	Puntaje Año 2013
Comprensión de Lectura	219	230	224	S/I	256
Matemática	233	237	238	S/I	257
Historia y Geografía y Ciencias Sociales	218	225	224	S/I	S/I
Ciencias Naturales	227	243	244	S/I	262

ESTABLECIMIENTO 4	
Niveles de enseñanza	Pre-básica (pre-kínder y kínder) Básica
Matrícula	678
Características de formación del establecimiento	
Énfasis del proyecto educativo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo integral</li> <li>- Excelencia académica</li> <li>- Valórico-religioso</li> </ul>
Orientación religiosa:	Laica

Programa de formación en:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de orientación</li> <li>- Convivencia escolar</li> <li>- Prevención de drogas y alcohol</li> <li>- Educación de la sexualidad</li> <li>- Promoción de la vida sana</li> <li>- Actividades de acción social</li> </ul>
Apoyo al aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzamiento en materias específicas</li> <li>- Psicopedagogo(a)</li> <li>- Psicólogo (a)</li> <li>- Profesor (a) educación especial/diferencial</li> <li>- Fonoaudiólogo</li> </ul>
Educación Especial:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visual</li> <li>- Intelectual</li> <li>- Trastornos motores</li> <li>- Trastorno del espectro Autista</li> <li>- Trastornos de la comunicación y relación con el medio</li> <li>- Dificultad específica del aprendizaje</li> <li>- Trastorno específico del lenguaje</li> <li>- Trastorno por déficit atencional</li> <li>- Rango limítrofe</li> </ul>

### PUNTAJES SIMCE

2° año básico		
Prueba SIMCE	Puntaje Año 2012	Puntaje Año 2013
Comprensión de Lectura	48	238

4° año básico				
Prueba SIMCE	Puntaje Año 2010	Puntaje Año 2011	Puntaje Año 2012	Puntaje Año 2013
Comprensión de Lectura	250	248	218	221
Matemáticas	229	230	201	220
Historia y Geografía y Ciencias Sociales	233	No existe resultado en dicha medición	206	No existe resultado en dicha medición
Ciencias Naturales	No existe resultado en dicha medición	247	No existe resultado en dicha medición	223

8° año básico					
Prueba SIMCE	Puntaje Año 2007	Puntaje Año 2009	Puntaje Año 2011	Puntaje Año 2012	Puntaje Año 2013
Compresión de Lectura	219	225	231	S/I	214
Matemática	217	227	234	S/I	224
Historia y Geografía y Ciencias Sociales	219	224	223	S/I	S/I
Ciencias Naturales	227	236	236	S/I	237

ESTABLECIMIENTO 5	
Niveles de enseñanza	Pre-básica (pre-kínder y kínder) Básica
Matrícula	533
Características de formación del establecimiento	
Énfasis del proyecto educativo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo integral</li> <li>- Excelencia académica</li> </ul>
Orientación religiosa:	Laica
Programa de formación en:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de orientación</li> <li>- Convivencia escolar</li> <li>- Prevención de drogas y alcohol</li> <li>- Educación de la sexualidad</li> <li>- Cuidado del medio ambiente</li> <li>- Promoción de la vida sana</li> <li>- Actividades de acción social</li> <li>- Actividades pastorales</li> </ul>
Apoyo al aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzamiento en materias específicas</li> <li>- Psicopedagogo(a)</li> <li>- Psicólogo (a)</li> <li>- Orientador(a)</li> </ul>
Educación Especial:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visual</li> <li>- Auditiva</li> <li>- Intelectual</li> <li>- Trastornos motores</li> <li>- Trastornos de la comunicación y relación con el medio</li> </ul>

**PUNTAJES SIMCE**

2° año básico		
Prueba SIMCE	Puntaje Año 2012	Puntaje Año 2013
Comprensión de Lectura	83	232

4° año básico				
Prueba SIMCE	Puntaje Año 2010	Puntaje Año 2011	Puntaje Año 2012	Puntaje Año 2013
Comprensión de Lectura	233	255	253	243
Matemáticas	219	231	244	232
Historia y Geografía y Ciencias Sociales	229	No existe resultado en dicha medición	239	No existe resultado en dicha medición
Ciencias Naturales	No existe resultado en dicha medición	240	No existe resultado en dicha medición	238

8° año básico					
Prueba SIMCE	Puntaje Año 2007	Puntaje Año 2009	Puntaje Año 2011	Puntaje Año 2012	Puntaje Año 2013
Comprensión de Lectura	232	233	216	S/I	234
Matemática	238	237	231	S/I	232
Historia y Geografía y Ciencias Sociales	236	231	240	S/I	S/I
Ciencias Naturales	243	239	220	S/I	243

ESTABLECIMIENTO 6	
Niveles de enseñanza	Técnico profesional Especialidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración</li> <li>- Técnico en párvulos</li> <li>- Técnico en enfermería</li> </ul>
Matrícula	517
Características de formación del establecimiento	
Énfasis del proyecto educativo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo integral</li> <li>- Excelencia académica</li> <li>- Perfil de egreso técnico profesional</li> </ul>

Orientación religiosa:	Laica
Programa de formación en:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de orientación</li> <li>- Convivencia escolar</li> <li>- Prevención de drogas y alcohol</li> <li>- Educación de la sexualidad</li> </ul>
Apoyo al aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzamiento en materias específicas</li> <li>- Psicólogo (a)</li> <li>- Orientador (a)</li> </ul>
Educación Especial:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visual</li> <li>- Intelectual</li> <li>- Auditiva</li> <li>- Trastornos motores</li> </ul>

#### PUNTAJES SIMCE

<b>2° año medio</b>				
<b>Prueba SIMCE</b>	<b>Puntaje Año 2008</b>	<b>Puntaje Año 2010</b>	<b>Puntaje Año 2012</b>	<b>Puntaje Año 2013</b>
Compresión de Lectura	218	232	218	191
Matemáticas	203	218	212	213

<b>3° año medio</b>		
grupo socioeconómico del establecimiento: bajo		
<b>Prueba SIMCE</b>	<b>Puntaje Año 2010</b>	<b>Puntaje Año 2012</b>
Inglés	35	78

**ANEXO 5: PERFIL DEL CARGO. BASES DE CONCURSO PÚBLICO PARA PROVEER EL CARGO DE DIRECTOR/A DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL**

	Descripción	Factor de ponderación
Liderazgo y gestión de personas	Capacidad para potenciar una cultura escolar productiva en un clima organizacional de respeto, confianza, colaboración, orden y estructura, articulando sus habilidades con las del equipo, motivando para el logro de objetivos desafiantes, entregando retroalimentación y reconociendo los logros, trabajando a la par y en terreno para gestionar los cambios. Implica hacer partícipes a otros actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones, asumir la responsabilidad por los resultados y tomar medidas difíciles, modelando conductas en los miembros de su equipo y concretizando instancias para el desarrollo de sus competencias y potencial.	25%
Gestión y logro	Capacidad para diseñar, planificar e implementar acciones administrativas y pedagógicas alineadas con las directrices estratégicas, imprimiendo en la gestión un fuerte foco en el aprendizaje y una cultura de altas expectativas. Implica evaluar de manera sistemática y rigurosa los resultados obtenidos, así como realizar un manejo eficiente y previsor de los recursos, controlando la gestión, identificando oportunidades y optimizando procesos con foco en la calidad y mejora continua	25%
Relación con el entorno y redes	Capacidad para identificar, construir y fortalecer relaciones de cooperación y confianza con actores internos y externos a la organización, aunando voluntades para lograr los propósitos del Proyecto Educativo. Implica la habilidad de comunicarse de manera abierta, clara y congruente, respetando puntos de vista diferentes, fomentando la convivencia y también la capacidad para defender posturas, negociar y resolver conflictos.	10%
Visión estratégica e innovación	Capacidad para asumir y compartir una visión global del proyecto educativo, atendiendo a objetivos, valores y estrategias vinculadas. Implica evaluar de manera flexible y rigurosa los problemas, así como los recursos administrativos y pedagógicos con que se cuenta para brindar soluciones eficientes. Requiere anticipar escenarios y comprender la incidencia de factores externos (locales y nacionales) sobre su gestión, identificando, promoviendo e implementando soluciones creativas acordes al contexto y realidad institucional, incentivando la investigación, actualización e innovación como medios para lograr un desempeño de excelencia.	10%

Manejo de crisis y contingencia	Capacidad para identificar y administrar situaciones de presión, contingencia y conflictos, creando soluciones oportunas y acordes a los valores y objetivos del proyecto educativo. Implica la capacidad para establecer límites y promover mecanismos de colaboración en la resolución de conflictos.	15%
Conocimientos técnicos	Contar con conocimientos en el ámbito educacional escolar y/o experiencia en gestión. Contar con experiencia en el aula. Poseer experiencia en cargos de dirección, coordinación o jefatura. Contar con manejo de herramientas de planificación, metodologías de enseñanza-aprendizaje, normas y regulaciones vigentes en el ámbito educativo.	15%