



Pontificia Universidad Católica de Chile

Facultad de Educación

Programa Magíster en Educación

ESTUDIO DE CASO
PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DEL EQUIPO DIRECTIVO QUE FAVORECEN EL CLIMA
LABORAL Y LA SATISFACCIÓN PROFESIONAL DOCENTE DE UN COLEGIO MUNICIPAL EN
LA COMUNA DE LA PINTANA: UN DESAFÍO EN CONTEXTOS DE PANDEMIA.

POR

RICHARD FABIAN LORA GIL

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Dirección y Liderazgo Educativo

Profesora Guía

Ingrid Olbrich Guzmán

Enero 10 de del 2022

Santiago de Chile

©2022, Richard Lora Gil

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

RESUMEN

Diversos estudios han precisado en la influencia que tiene el liderazgo en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, existe poca evidencia sobre cómo los equipos directivos han logrado construir espacios favorables para docentes en contextos de crisis. En el presente estudio se describen las ventajas y desventajas de trabajar en contexto vulnerable y con una limitada conectividad que dificulta el desarrollo y la aplicación de estrategias pedagógicas efectivas, cómo es el clima laboral, en qué medida ocurre el agobio laboral y qué prácticas de liderazgo fueron efectivas para lograr reducir el estrés laboral producido como consecuencia de la pandemia durante el 2020 y 2021. Para ello, se realizó un estudio de caso de enfoque cualitativo y de naturaleza empírica, como técnica de recolección de datos se aplicó el análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Entre los principales hallazgos, se encontró que la falta de una organización clara y un aumento importante en el trabajo administrativo acarreó consecuencias en la salud mental y física de los docentes. Respecto del liderazgo, se encontró que se promueve una visión estratégica que no es explícita para los docentes. Se concluyó que el equipo de gestión fomenta la innovación pero con un foco pedagógico poco preciso que garantice el cumplimiento de los programas curriculares.

PALABRAS CLAVE

Liderazgo, pandemia, educación.

ABSTRACT

Several studies have specified leadership influence on learning results. Nevertheless, there is few evidence about how the management team have achieved to build friendly spaces for teachers in crisis contexts. The current study describes the advantages and disadvantages of working in school located in a vulnerable context with limited conectivity that difficults the development and the application of effective pedagogical strategies, how the work climate is, the extent to which labor burden occurs and which leadership practices were effective in reducing teachers work stress produced as a consequence of pandemic during the year 2020 and 2021. Therefore, it was developed a qualitative approach study case and empirical nature. as a data collection technique Documentary analysis and Semi-structured interviews were applied. Among the main findings, it was found that the lack of clear organization and a significant increase in administrative work, had consequences on the mental and physical health of teachers. Regarding to the leadership, it was found that promotes leadership with a strategic vision that is not explicit to teachers. It was concluded that the management team fosters innovation but there is no clear pedagogical focus that guarantees the fulfilment of curricular programmes.

KEYWORDS

Leadership, pandemic, education

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
I. INTRODUCCIÓN	5
II. ANTECEDENTES CONTEXTUALES	6
III. MARCO TEÓRICO	12
3.1. TELETRABAJO Y ESTRÉS PROFESIONAL DOCENTE	15
IV. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	18
V. PREGUNTA PROBLEMA	20
VI. OBJETIVO GENERAL	20
6.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
VII. IMPACTO DE LOS EQUIPOS EN EL LOGRO LOS APRENDIZAJES	20
VIII. METODOLOGÍA	22
8.1. GENERACIÓN DE DATOS	22
8.2. RESGUARDO DE DATOS	23
8.3. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO	23
8.4. CRITERIOS DE RIGOR	23
8.5. PLAN DE ANÁLISIS	24
8.6. CRITERIOS ÉTICOS	24
IX. RESULTADOS	25
X. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	39
XI. CONCLUSIONES	42
XII. REFERENCIAS	45
XIII. ANEXOS	50

I. INTRODUCCIÓN

En muchos estudios el liderazgo se define como la gestión para la solución de casi todos los problemas y en las instituciones educativas esto no son la excepción. El liderazgo de los equipos de gestión directiva y de los docentes imprime en la comunidad escolar un sello específico, una imagen de la institución hacia su entorno (Delgado, 2005), un estilo propio de enseñanza, de gestión de recursos y de cómo ocurren los procesos de convivencia escolar al interior del establecimiento (MBD, 2015). En síntesis, el liderazgo educativo se podría definir como la forma de dinamizar a la comunidad escolar en función de un proyecto compartido. En circunstancias de crisis, en donde las restricciones impiden la presencialidad en las escuelas, la respuesta de los líderes educativos y en especial los equipos de gestión deben ser capaces de transmitir respuestas y transmitir energía, movilizar ideas y proponer soluciones que mantengan el foco en el logro de los objetivos institucionales a pesar de las condiciones del contexto (Delgado, 2005).

En el presente estudio se da a conocer brevemente como está constituido el sistema educativo chileno en términos estructurales, su composición social y las oportunidades de acceso a la educación que tienen los niños, jóvenes y adultos, de modo que se pueda apreciar mejor las denominadas desigualdades, por qué surgen y sus consecuencias a lo largo de los años. Asimismo, los avances logrados que han contribuido a minimizar estas brechas y si realmente han logrado tener un impacto significativo. Lo anterior se describe, no sólo desde las políticas públicas implementadas sino que además cómo han afectado o favorecido a los docentes quienes en definitiva son los responsables directos del logro de los aprendizajes. De esta manera se explica cómo la distribución de recursos financieros ventajas o desventajas comparativas entre comunas y cómo se ven reflejados estos recursos en la inversión social de cada sector para sus pobladores y posteriormente en las escuelas de cada comuna.

De esta manera, a través de la revisión de distintos informes como el de la Tesorería General de la República en 2019 y estudios como los de Hernández (2020), se describe cómo es la recaudación y la composición social de las comunas más vulnerables y el impacto que tiene en las familias del sector y en los estudiantes que asisten a las escuelas más vulnerables.

Además de que esta distribución de recursos produce continuamente una segregación de familias que quedan rezagadas continuamente en los sectores de menores ingresos, el impacto que estaba teniendo la pandemia en todo el mundo a inicios del 2020, que obligó al cierre de los establecimientos educativos para evitar la propagación del Virus Sars Cov2 (Covid-19), obligó a implementar el uso de recursos tecnológicos para dar continuidad a los aprendizajes en modalidad de enseñanza a distancia; lo que a su vez se tradujo en serios problemas para escuelas ubicadas en estos sectores de alta vulnerabilidad y con escasos recursos de conectividad.

En condiciones de crisis, la baja conectividad, la poca preparación de los docentes, en el uso de herramientas tecnológicas, un compromiso escaso de los apoderados y orientaciones mínimas sobre cómo continuar con los aprendizajes en un contexto altamente complejo en medio, sin duda tienen un impacto importante en el clima laboral y la satisfacción profesional de los docentes, que se vieron obligados a continuar con los aprendizajes sin capacitación alguna en metodologías de educación a distancia y con apoderados con baja escolaridad y escaso conocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En estas circunstancias, el liderazgo implica estar dispuesto a entregar respuestas que generen tranquilidad a los docentes. El liderazgo directivo está llamado a repensar los procesos en momentos de mayor incertidumbre, a consolidar las relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar, comprometiéndose en su conjunto a enfrentar los nuevos desafíos y seguir impartiendo educación de modo que se mantenga la misión de guiar y facilitar los aprendizajes a pesar de las restricciones y las bajas posibilidades de interactuar de manera directa con los estudiantes (Cortez, 2020).

A partir de lo anterior, este estudio propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué impacto tienen las prácticas de liderazgo del equipo directivo en la gestión del clima laboral y la satisfacción profesional de los docentes?

Del mismo modo, se busca conocer y describir las prácticas de liderazgo efectivas para lograr reducir el estrés laboral docente producido como consecuencia del confinamiento y la pandemia, las ventajas y desventajas de trabajar en un contexto altamente vulnerable, en qué medida ocurre el agobio laboral en este establecimiento y cómo es el clima laboral entre docentes.

II. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

A finales de 1970 se introdujo en Chile, un sistema económico y educacional que quedó fijado en la Constitución Política de 1980 y que ha sido ampliamente cuestionado por el gremio de profesores que a través de diversas movilizaciones han reclamado cambios fundamentales al sistema educacional, ya que este sistema según Reyes, et al., (2020) ha sido regulado a través de la incorporación de diversas leyes como la Ley 20.370, Ley General de Educación en 2009, la Ley 20.529 a través de la cual se creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en 2011, Ley 20.845, Ley de Inclusión, promulgada en 2016, la Ley 20.903 promulgada en el año 2016 a través de la cual se creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y por último, la Ley 21.040 de la Nueva Educación Pública promulgada en 2017 pero que aún con esto, se pide que existan modificaciones realmente sustanciales ya que luego de más de treinta años de imposición y legitimación de un enfoque radicalmente mercantil y liberal principalmente en el campo educativo, frente a los nuevos procesos sociales que se encuentra viviendo Chile, el desafío es entonces, no solo tener claridad de cuáles deberían ser los nuevos principios, derechos y garantías en materia de educación que surge de las demandas sociales sino que además se deberá atender a su viabilidad de acuerdo con las transformaciones sociales y culturales de la sociedad moderna. (Reyes, et al., 2020).

Los cambios propuestos no han logrado reparar los perjuicios causados a la educación desde 1980, sino que han sido cambios paliativos que no han resuelto el problema de raíz y adicionalmente, según Reyes, et al., (2020) el agobio laboral docente, no ha disminuido como consecuencia de la implementación de las leyes antes mencionadas, sino que por el contrario, ha ido en aumento.

Aunque en los últimos años los esfuerzos por lograr mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas en el país han sido significativos, lo cierto es que siguen siendo insuficientes. Entre otros elementos de recaudaciones para ingresos comunales se considera en este estudio al Fondo Común Municipal (FCM), y de acuerdo con este, en comparación con otros municipios de la Región Metropolitana; La Pintana tiene serios problemas en la recaudación de ingresos que permitan mejorar las condiciones de sus habitantes. Las grandes empresas que pagan sus patentes prefieren hacerlo en las comunas que se encuentran al sector oriente de la Región Metropolitana, lo cual genera mayor inequidad. Una de las mayores fuentes de ingresos que tiene el municipio, se debe al FCM (Fondo Común Municipal) establecido en la Constitución Política en su artículo 122, lo cual es un mecanismo de redistribución solidaria de los ingresos propios entre las municipalidades del país, de modo que un 60% (65% para los municipios de: Providencia, Las Condes y Vitacura) de lo recaudado irá al FCM para ser redistribuido a todas las comunas del país. En este punto no se determina discreción en la distribución de los recursos, sin embargo, en el desglose de esta normativa se puede encontrar que las recaudaciones por conceptos como Ingresos Permanentes, entre los que se pueden incluir, entre otras cosas; las rentas de inversiones, impuesto territorial, derecho a aseo, publicidad, multas, permiso de circulación, patentes comerciales y concesiones y otros ingresos que, para el caso de ingresos por concepto de pago de contribuciones suele ser desigual ya que depende de la realidad socioeconómica de los contribuyentes que habitan en cada comuna. Este fenómeno, no es nada nuevo ya que es una realidad que se observa desde hace décadas y pese a ser tangible, no ha tenido una reforma estructural (Hernández, 2020).

Según el estudio realizado por Hernández (2020), La Pintana es un municipio que no cuenta con las herramientas legales para competir con otras comunas que hacen mayores recaudaciones. En esta comuna por ejemplo, el 78% de las personas no paga contribuciones; esto se debe a que la mayoría de las viviendas que se han construido están por debajo de los \$33 millones de pesos, ya que son viviendas sociales, mientras que comunas como Vitacura o Las Condes se paga un porcentaje superior al 98% por concepto de contribuciones (Hernández, 2020).

Si bien es cierto, a grandes rasgos no se observa injerencia del Gobierno Central respecto de la recaudación de impuestos de cada comuna ya que las tasas aplicables están fijadas en la ley, es importante alertar sobre este fenómeno que de no tener un cambio de raíz en su estructura legal, seguirá perjudicando a las comunas que generan menores recaudaciones impidiéndoles mejorar las condiciones de sus habitantes y perpetuando las condiciones de desigualdad (Hernández, 2020).

De acuerdo con el informe de recaudación y distribución de impuesto territorial, realizado por la Tesorería General de la República en 2019, la comuna de La Pintana se ubica en el cuarto lugar como una de las comunas que tiene mayor participación en la distribución de recursos a través del

FCM, pero en contraste también se ubica en esta misma posición como una de las comunas que menos recaudación obtiene por concepto de contribuciones, una de las fuentes esenciales en el presupuesto municipal, lo que en un principio podría traducirse como favorable debido a los ingresos del FCM, a su vez deja en evidencia que las otras fuentes de ingreso de recaudación a través de las cuales se podría generar mayor inversión social son considerablemente insuficientes en comparación con otras comunas de la misma región que recaudan mucho más (Tesorería General de la República, Abril de 2019).

La comuna de La Pintana tuvo su origen en las conocidas poblaciones "callampas" surgidas debido a la erradicación de familias en condiciones de extrema pobreza apartadas hacia los asentamientos periféricos que desbordan del gran Santiago durante el siglo veinte. Según los censos realizados entre 1970 y 1982, la comuna de La Pintana aumentó de 35.603 a 73.573 habitantes, con una tasa de crecimiento anual acumulativa de 6,23%, lo cual corresponde a 2,27 veces la del Gran Santiago en el mismo tiempo, registrando el mayor volumen de radicaciones hasta la fecha. Ya en 1984, el 52,56% de la población vivía en campamentos de radicación, con la cifra más elevada del Gran Santiago, apenas seguida por Renca y Peñalolén, con un 25,11% y un 22,26% según el censo de este mismo año. Mientras esto ocurre, entre 1982 y 1984, se habían reportado un aumento del 59% en las denuncias por asalto y robos con agresión perpetrados principalmente por jóvenes de 14 a 18 años. Mientras tanto necesidades básicas como el transporte, educación, vivienda, comunicaciones, economía, alimentación y oportunidades de trabajo se visualizaban con fragilidad por los pobladores quienes veían con gran insatisfacción su condición en comparación con otras comunas (Gurovich, 1990).

En principio, la reubicación de pobladores hacia otras localidades permitió que logran superar en parte sus penurias habitacionales y sanitarias, pero ofreciendo un apoyo escaso que condujo al deterioro de las condiciones urbanas, limitó drásticamente sus posibilidades ocupacionales y sus oportunidades de acceso a los bienes y servicios, perjudicó irreversiblemente los grupos sociales con poca capacidad económica, escasos recursos y por lo tanto una mínima capacidad de acción. Esta reubicación se consagró en el aislamiento de miles de familias, padres y apoderados con bajas expectativas; que hoy viven en hacinamiento en viviendas que se encuentran muy por debajo de los estándares residenciales y que ahora se encuentran enmarcados en un contexto social discriminado por su historia, descomposición institucional, violencia, y degradación (Gurovich, 1990).

Según el Censo realizado en 2017, se estima que la población El Castillo, ubicada en esta comuna; cuenta con 31.007 habitantes aproximadamente, entre los cuales 2.853 son niños y niñas entre 0 y 5 años que corresponden a un 9,2% de la población, 4.530 personas entre 6 y 14 años que corresponderían a un 14,6%, 20.727 de personas que se encuentran entre los 15 y 64 años y que

corresponden a un 66,8% de la población y 2.126 adultos mayores de 65 o más años que corresponden a un 6,9% de la población total (INE, 2017).

De acuerdo con el Ministerio de Educación, un total de 6.652 niños y niñas se encuentran matriculados en las escuelas del sector y 352 de ellos, corresponden a la matrícula de la escuela seleccionada para este estudio. (Mineduc, 2020). Con respecto a la población adulta, el 67,1% de los hogares presentes en el Registro Social de Hogares, se encuentra entre el 0% y 40% más vulnerable según tramo de Calificación Socioeconómica. (Ministerio de Desarrollo Social, 2020), y según Censo 2017, sólo un 8.8% de los y las jefes de hogar cuentan con escolaridad. Por otra parte, con relación a conectividad y redes de Internet, La Pintana lidera entre las comunas con menor conectividad en la Región Metropolitana, reportando sólo el 13,5%. Y respecto a su situación habitacional, se encuentra entre las comunas que presentan un alto porcentaje de viviendas con problemas de hacinamiento con un 13% según SIEDU, 2017.

A lo largo de la historia de Chile, en varias oportunidades en la región Metropolitana se han creado varias formas de segregación urbana que han producido distanciamientos sociales que han alejado hacia la periferia a las poblaciones más pobres y con baja participación política separándolas del resto bajo condiciones que están provistas de un escaso acceso a servicios públicos, hacinamiento y baja conectividad; condición que por lo demás, es un agravante considerando los efectos de la pandemia y la necesidad de realizar las clases de manera virtual. Un estudio realizado por la Subsecretaría de Telecomunicaciones en 2020 reveló que de las 346 comunas que existen en todo el territorio nacional en Chile, 23 de ellas se encuentran en situación crítica respecto servicios como internet. (Cerro Navia, Lo Espejo, San Ramón, Lota, Hualpén, Hualqui, Los Ángeles, Maule, Padre de las Casas, Constitución, Paine, Villarrica, Melipilla, San Carlos, Ovalle, San Vicente, Chillan Viejo, Rengo, Vallenar, Linares, San Antonio, Alto Hospicio y la Pintana).

Del estudio realizado por la Subsecretaría de Telecomunicaciones (2020) se presentan particularmente 3 casos de comunas en situación crítica:

1. Chillan Viejo: cuenta con 3 operadores, ha presentado un 9,7% del crecimiento y sólo el 34,6% de hogares cuentan con banda ancha fija.
2. Hualqui: cuenta con 3 operadores, ha presentado un 2,9% del crecimiento y sólo el 42,2% de hogares cuentan con banda ancha fija.
3. La Pintana: cuenta con 3 operadores, ha presentado un 8,1% del crecimiento y sólo el 31% de hogares cuentan con banda ancha fija.

De acuerdo con el informe realizado por la Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social y Familia, la comuna de La Pintana se encuentra en el ranking N.º 1 de la Región Metropolitana de Santiago en 83,03% con relación al índice de prioridades sociales. (IPS Comunas 2019).

Para conocer a fondo esta realidad se seleccionó una de las escuelas de la Comuna de La Pintana, ubicadas en el sector El Castillo, de dependencia Municipal con un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del 95% y una matrícula total de 333 alumnos, en donde se imparte educación desde prekínder hasta octavo año básico y que cuenta con 18 profesores, 7 profesionales de la educación en el Programa de Integración Escolar y 3 Profesionales a cargo del área de Convivencia Escolar.

En los informes académicos reportados por la Agencia de la Calidad sobre los Resultados Educativos de los últimos años de 2013 a 2019, reportaron una tendencia similar en los resultados SIMCE indicando que: El grupo socioeconómico de 8° básico del establecimiento educativo de este estudio es: **Bajo**

El reporte de los resultados en las pruebas SIMCE demostró que:

1. **El puntaje Simce en Lengua y Literatura:** 8° básico de 2013 a 2019 en promedio es de 199, reportando el puntaje más alto en 2013 con 220 puntos, seguido por 2017 con 212 puntos y como referencia en 2019 con 183 puntos, éste último con una diferencia significativa de 39 puntos por debajo del puntaje nacional el cual es de 220 según grupo socioeconómico similar.
2. **El puntaje Simce en Matemáticas** 8° de básico de 2013 a 2019 en promedio es de 221, reportando el puntaje más alto en 2013 con 234 puntos, seguido por 2015 con 228 puntos y como referencia en 2019 con 210 puntos, éste último con una diferencia significativa de 24 puntos, el último año por debajo del puntaje nacional el cual es de 234 según grupo socioeconómico similar.
3. **El puntaje Simce en Historia, Geografía y Ciencias Sociales** 8° de básico de 2014 a 2019 en promedio es de 202 en 2014 y 204 en 2019 con una diferencia de 2 puntos, éste último con una diferencia de 27 puntos el último año por debajo del puntaje nacional el cual es de 231 según grupo socioeconómico similar.

Este mismo informe también evidencia los resultados en los **Indicadores de Desarrollo Personal y Social** (IDPS) de 8° básico los cuales son los siguientes datos:

1. El puntaje en **autoestima académica y motivación escolar** 8° básico entre 2014 y 2019 en promedio es de 69 puntos, reportando el puntaje más alto en 2015 con 73 puntos, seguido por 2017 con 72 puntos y como referencia: 2019 con 63 puntos, éste último con una diferencia significativa de 13 puntos el último año por debajo del puntaje nacional el cual es de 76 según grupo socioeconómico similar.
2. El puntaje en **clima de convivencia escolar** 8° básico entre 2014 y 2019 en promedio es de 66 puntos, reportando el puntaje más alto en 2017 con 72 puntos, seguido por 2014 con 67 puntos

y como referencia: 2019 con 61 puntos, éste último con una diferencia significativa de 13 puntos el último año por debajo del puntaje nacional el cual es de 78 según grupo socioeconómico similar.

3. El puntaje en **participación y formación ciudadana** 8° básico entre 2014 y 2019 en promedio es de 68 puntos, reportando el puntaje más alto en 2017 con 70 puntos, seguido por 2015 con 68 puntos y como referencia en 2019 con 68 puntos, éste último con una diferencia significativa de 12 puntos el último año por debajo del puntaje nacional el cual es de 80 según grupo socioeconómico similar.

4. El puntaje en **hábitos de vida saludable** 8° básico entre 2014 y 2019 en promedio es de 65 puntos, reportando el puntaje más alto en 2017 con 69 puntos, seguido por 2015 con 68 puntos y como referencia en 2019 con 59 puntos, éste último con una diferencia significativa de 15 puntos el último año por debajo del puntaje nacional el cual es de 74 según grupo socioeconómico similar.

De acuerdo con los resultados del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, la escuela obtuvo entre 2013 y 2019 los siguientes resultados¹:

Tabla N°1: Resultados SIMCE. Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)

Categoría 2017	Categoría 2018	Categoría 2019
		MEDIO-BAJO²
INSUFICIENTE¹	INSUFICIENTE	

Nota: Para los resultados de cada categoría se utilizaron datos del año anterior, (SAC).

De acuerdo con los resultados anteriores, la escuela se ubicó en la categoría Insuficiente en 2013, seguidamente presentó un aumento significativo en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) en 2014 subiendo a Medio-Bajo, posteriormente bajó a la categoría de desempeño Insuficiente la cual mantuvo durante cuatro años consecutivos entre 2015 y 2018 y a continuación en el último informe del 2019 presentó aumento significativo en los Indicadores de Desarrollo Personal y social que permitieron subir de categoría a Medio-Bajo.

Respecto a los resultados SIMCE, la escuela presenta un alto porcentaje en el Nivel de Aprendizaje Insuficiente. Por otro lado, se refleja un aumento en los IDPS en los años 2014 y 2019 los cuales

¹ Categoría de Desempeño: Insuficiente: "Esta categoría agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados muy por debajo de lo esperado, en las distintas dimensiones evaluadas en el proceso de análisis, considerando siempre el contexto social de los estudiantes del establecimiento (SAC)".

² Categoría de Desempeño: Medio-Bajo: "Los establecimientos que se encuentran en esta categoría muestran que sus estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado en aspectos académicos o de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desarrollan" (SAC).

miden el autoestima académico y motivación escolar, el clima de convivencia escolar, la participación y formación ciudadana y los hábitos saludables. Lo que invita a indagar sobre las prácticas efectivas de liderazgo que permitieron mejorar los resultados en Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

III. MARCO TEÓRICO

En los últimos treinta años varios países en América Latina y el Caribe, entre ellos Chile, han experimentado un crecimiento importante en la implementación de nuevas políticas públicas que buscan ser más justas en la búsqueda de la reducción de la pobreza (Bellei et al., 2013). Es importante reconocer los cambios ocurridos en las últimas décadas en aspectos institucionales, cobertura, modelos de evaluación, modalidades de financiamiento, escolaridad, retención, creación de programas y redes de apoyo, actualización de nuevas políticas en favor de la educación pública, entre otros (Brunner, 2015), han significado una importante inversión con el fin de mejorar las condiciones de millones de niños, niñas, jóvenes y adultos en toda la región. Reconocer este gran avance no significa desconocer que todavía existe una gran brecha entre la oferta educacional y el acceso a una educación de calidad.

La calidad en educación se entiende, como la forma en la que la sociedad prescribe a las instituciones, sus procesos, procedimientos, su infraestructura, capital cultural, organización, historia y logros académicos. Sin desconocer que estos avances han sido particularmente importantes, aún nos preguntamos: *¿por qué todavía existe una gran deuda en materia de educación?* El desafío central persiste en proveer mejores recursos para el aprendizaje en escuelas que atienden a niños, niñas y jóvenes provenientes de familias con menores ingresos (Bellei et al., 2013).

El informe realizado por la OCDE en 2009, sobre las políticas públicas en educación en Chile, señala explícitamente que el sistema escolar chileno está conscientemente estructurado por clases sociales. Este informe declara con bastante exactitud, cómo las familias ubicadas en sectores de pobreza prácticamente mantienen esta condición a lo largo del tiempo. De acuerdo con la literatura (Banco Mundial, 2015, Martínez. et, al. 2012.), *“salvo algunas excepciones; quien nace pobre, no dejará de serlo”*. Una afirmación que contempla desilusión y que nos conduce a cuestionarnos *¿Cuál es el camino para cambiar esta condición?* Aunque la educación conlleva a beneficios de movilidad generacional, muchas familias con menores ingresos que desean enviar a sus hijos a estudiar en colegios con mejores oportunidades de aprendizaje forzosamente deben optar por no tomar esta decisión ya que las opciones de financiamiento a las que pueden optar no se encuentran al alcance de sus posibilidades. Por otro lado, pese a que no hay duda de que las distintas subvenciones que reciben los colegios (Ley °2 de 1998, Ley 20.248, Decreto 170) se han creado con el objetivo de mejorar las condiciones de desigualdad promoviendo el acceso a la educación, lo cierto es que en Chile persisten problemas significativos frente al acceso a la educación de calidad en los sectores más desfavorecidos (Banco Mundial, 2015). Lo cual indica que la educación de calidad es

escasamente accesible para los sectores con menores ingresos, apenas costeable para las familias de clase media y desproporcionalmente accesible para las familias con mayores recursos, convirtiendo los ingresos económicos en un factor altamente segregador que finalmente se ve reflejado en una considerable desigualdad en los resultados de aprendizaje. (Martínez. et, al, 2012). En materia de equidad, Chile se ubica como uno de los países de la OCDE que cuenta con mayores índices de segregación escolar, junto a la excolonia portuguesa Macao–China, que ocupa los últimos lugares. (Bellei et al., 2003). Considerar acceder a una educación en escuelas con mejores resultados académicos es un costo que por lo demás, suele estar fuera del alcance de cientos de familias a lo largo del país. Es importante reconocer que en un esfuerzo por brindar educación para todos los niños y niñas del país, el Estado de Chile ofrece oportunidades de estudio como un derecho a través de la subvención escolar. Sin embargo, está lejos de asumir el costo de una educación igualitaria y universal debido a que muchas veces esta segregación está asociada también al capital cultural y económico de los padres y a la administración de los recursos según la dependencia administrativa de cada escuela.

El informe de la OCDE (2009) dejó en evidencia que el sistema escolar chileno no ha logrado buenos resultados académicos en las poblaciones cuyo capital cultural se encuentra por debajo de la media principalmente en escuelas particulares subvencionadas y municipales las cuales representan el 92% de la matrícula. Éstas últimas concentran la mayor población de estudiantes provenientes de familias con menores ingresos económicos y más bajo capital cultural (Martínez. et, al, 2012), lo cual tiene un impacto importante en los resultados académicos y de convivencia escolar de acuerdo con los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

En el informe de Martínez et al., 2012, se describe entre otras cosas, cómo están determinados los ingresos per cápita en Chile y la desigualdad entre las escuelas municipales y privadas, y cómo las escuelas municipales a diferencia de las escuelas con mejores resultados académicos -exceptuando algunas escuelas municipales- están obligadas a recibir todo tipo de estudiantes sin excepción. Circunstancia que favorece a las escuelas privadas en relación con los resultados académicos, principalmente porque aunque deban admitir a estudiantes sin excepción (Ley 20.845), esto no significa que las familias estén en condiciones de sostener en el tiempo el costo de esta educación. Por otro lado, aunque esta variable no explica por completo los resultados alcanzados por los estudiantes en las pruebas SIMCE en las escuelas ubicadas en sectores con alta vulnerabilidad, sí tiene relación con las escuelas, sus antecedentes, contexto socioeconómico y el capital cultural de los apoderados y de los alumnos.

El apoyo y compromiso de los padres y apoderados es un punto de partida que muchas veces es determinante en la formación de los estudiantes y esto no sucede de manera universal entre escuelas ubicadas en sectores más favorecidos que las escuelas ubicadas en sectores con menores ingresos per cápita (Martínez. et, al, 2012).

El capital cultural de los apoderados es clave en la formación de los estudiantes. Si bien es cierto, en Chile, en los últimos años se han logrado mejorar los índices de escolaridad y disminuir la tasa de analfabetismo, se considera que aún no se ha logrado alcanzar el nivel adecuado de competencias en los aprendizajes. Según la información que entrega el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), los mejores resultados académicos suelen concentrarse en los sectores y las familias con mejores ingresos económicos y con un capital cultural mayor, y los resultados más bajos suelen estar asociados a familias que provienen de entornos con menores recursos y una baja escolaridad. Esta relación lleva a concluir que los resultados de aprendizaje se deben a las condiciones de origen y es poco lo que se puede hacer al respecto (Bellei et al., 2003). Sin embargo, en este mismo estudio, Bellei (2003) da cuenta de aquellas escuelas que, encontrándose en el mismo contexto social con altos índices de pobreza, violencia y con una población adulta con baja escolaridad, se han logrado poner por encima de estas condiciones de vulnerabilidad y han logrado mejorar sus resultados de aprendizaje, lo cual en gran parte se debe a la gestión que realiza el equipo directivo a cargo de la organización educativa.

En los estudios de Volante (2010), citando a Leithwood et al., 2006, p. 9; Robinson et al., 2008, sobre la influencia que tienen los equipos directivos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se identifican prácticas relacionadas principalmente con la planificación, organización y evaluación. Se destacan entre otras, la definición de metas focalizadas, el monitoreo constante de los procesos pedagógicos al interior de las escuelas y el impacto del liderazgo instruccional en los logros académicos. Al mismo tiempo, esta misma investigación sugiere que tal impacto es más bien indirecto e influencia principalmente en la organización y en los equipos que la componen. De manera que aunque la influencia del liderazgo instruccional no está directamente relacionada con el logro académico de los estudiantes sí está alineada con los equipos de trabajo que al interior del establecimiento promueven la consecución de logros académicos mediante un liderazgo instruccional compartido. (Marks & Printy, 2003, citados en Volante, 2010). Tal influencia indirecta incide también en otros aspectos de la organización potenciando positivamente variables como el clima organizacional, la promoción de altas expectativas y la convivencia escolar y como consecuencia una mejora en los aprendizajes de los estudiantes. (Firestone & Riehl, 2005 citados en Volante, 2010).

El liderazgo del equipo directivo es decisivo en todos los estamentos de la institución educativa, por ello, conocer y describir cómo influyen tales prácticas de liderazgo es clave para visibilizar el impacto que estas prácticas tienen sobre el clima laboral y la satisfacción de los profesores de esta escuela y por lo tanto en los aprendizajes de sus estudiantes.

Aunque claramente la desigualdad e inequidad en la calidad de la educación es una condición desfavorable para las escuelas que se encuentran ubicadas en sectores vulnerables, el propósito de esta investigación no es la de definir estas circunstancias como la razón de ser de los bajos resultados académicos sino de describir cómo pese a esto, los equipos directivos de las escuelas logran encontrar alternativas para sobresalir manteniendo un clima laboral adecuado y construyendo

e implementando una visión estratégica compartida, desarrollando capacidades profesionales, generando mejores espacios y oportunidades de aprendizaje y liderando procesos de convivencia y participación escolar (MBDLE, 2015).

El equipo directivo tiene la responsabilidad de proporcionar una visión estratégica a la organización educativa, promover el bienestar de los equipos profesionales y de todos los estudiantes, garantizar el rigor y cumplimiento de los programas, asegurar planes de estudio y evaluaciones que sean culturalmente relevantes, y maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes manteniendo un clima profesional adecuado para los distintos equipos de trabajo. (Hamilton, Stecher y Yuan, 2008).

En circunstancias de crisis, la planificación de los procesos se produce de una manera distinta pero indudablemente debe ocurrir. Ejercer un liderazgo planificado permite anticiparse al menos de tal manera que sea posible genera mayor confiabilidad de los involucrados en los procesos educativos. Planificar en concordancia y coherencia con los objetivos de aprendizaje alineados a la misión del establecimiento educativo genera mayor adherencia en los actores educativos internos y externos de la organización. En tiempos de crisis donde existe mayor incertidumbre, la planificación permite anticiparse al menos de un modo minimice el impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto, que el liderazgo es fundamental para lograr una planificación que apunte a fortalecer el foco principal de la escuela. y proteja la continuidad de los procesos y afrontar los desafíos de una manera organizada acorde que promueva, aún en tales circunstancias, la continuidad del cumplimiento de los planes y programas (Mesa Social Covid-19, 2020).

3.1. TELETRABAJO Y ESTRÉS PROFESIONAL DOCENTE

Debido a la pandemia, la gran mayoría de escuelas en todo el mundo debieron decretar el cierre temporal de los establecimientos, medida que obligó a que la mayor parte de los estudiantes tuvieran que trasladarse al formato de enseñanza y aprendizaje a distancia o desde casa. Según el artículo publicado por Murillo y Duk (2020), esta situación acarreó consigo consecuencias extremadamente negativas, principalmente en aquellas escuelas que debido al cierre del establecimiento se vio interrumpido el aprendizaje ya que sin las condiciones de presencialidad, no cuentan con los recursos de conectividad suficiente para llevar a cabo las clases a distancia. Encontrándose con problemas como: falta de preparación de los padres para el uso de plataformas de enseñanza a distancia, falta de recursos económicos y tecnológicos en casa para conseguir satisfacer las demandas de las clases en línea (Murillo & Duk, 2020) y profesores que declararon no contar con las competencias suficientes o no haber recibido capacitación para el uso de las TIC o trabajar en establecimientos que no facilitaron recursos para realizar el trabajo remoto (computador, escritorio, silla, conexión a internet, etc.) (*Encuesta: Engagement y Agotamiento en las y los docentes de Chile, 2020*).

Un aspecto interesante del ejercicio profesional docente es saber que éste se desenvuelve en medio de dos sensaciones sumamente importantes: satisfacción y estrés. Estos escenarios emocionales suelen acompañar al profesorado durante toda su carrera pareciendo ser inherente a la labor en sí misma. No hay que desconocer que el estado de satisfacción de un profesional puede tener un impacto trascendental en su desempeño. Aunque hace varias décadas se han realizado investigaciones que dan cuenta de los procedimientos empleados para disminuir la ansiedad de los profesores, tales investigaciones no han sido concluyentes, han sido ambiguas o algunas veces inclusive contradictorias (Polaino-Lorente, 1982).

Para comprender mejor este fenómeno es importante aclarar algunas diferencias entre la ansiedad y el estrés; el estrés, por un lado, puede surgir como consecuencia de un cambio negativo imprevisto, como la pérdida de un trabajo, un divorcio repentino o el anuncio de una enfermedad; generalmente asociado a situaciones amenazantes o necesidad de supervivencia. Así entonces, el estrés se relaciona principalmente con situaciones provocadas por el entorno mientras que la ansiedad, es un concepto mayormente relacionado a situaciones como inquietud, nervios, preocupación, temor o incluso pánico y se asocia sobre todo a situaciones que están por ocurrir (Polaino-Lorente, 1982). Es importante hacer una segunda apreciación: cualquier persona es propensa a sufrir estrés o ansiedad ocasionalmente de manera aleatoria y no se reduce únicamente al sector profesional docente. Sin embargo, sobre este sector respectivamente, resulta alarmante la vinculación que existe entre el estrés, y el trabajo docente. El nivel de tensión suele ser constante debido al compromiso que implica desarrollar esta labor, en donde pueden encontrarse síntomas relacionados con la frustración por el incumplimiento de metas personales y profesionales, angustia por el cumplimiento de tareas a tiempo, zozobra por la sobrecarga laboral, depresión o sentimiento de culpa al no contar con tiempo suficiente para poder dedicar más tiempo a la vida personal y familiar debido a la naturaleza y exigencias de otras funciones fuera del horario laboral (Polaino-Lorente, 1982). Bajo esta sensación de desgaste y fatiga se suelen desarrollar síntomas asociados al Síndrome de Burnout (Delgado, 2003).

Gran parte de las tareas de los profesores suelen desarrollarse fuera del horario laboral; planificaciones de clases, elaboración de material de estudio, calificación de exámenes, entre otros. Labores que no sólo no son remuneradas, sino que además no son reconocidas socialmente (Delgado, 2003), y a pesar de nunca haber logrado soluciones definitivas a estas circunstancias, antes de la pandemia del Covid-19, el agotamiento de los profesores ya era un asunto conocido, diagnosticado y estudiado por diversas organizaciones, pero nunca había alcanzado el impacto alarmante que demuestran los estudios más recurrentes. De acuerdo con recientes investigaciones como la desarrollada por la Fundación Chile sobre el *engagement* y *agotamiento en las y los docentes de Chile en 2020*, al comparar los resultados obtenidos se encontró que el promedio de

agotamiento es drástico y preocupantemente superior a lo visto el año anterior en 2019 en donde al comparar los resultados se logró concluir que los docentes reportaron un promedio de engagement menor lo que reflejó el impacto negativo del aislamiento forzado y adaptación a una modalidad de enseñanza online debido a la pandemia, provocando un alto nivel de presión para los docentes a causa del estrés y la incertidumbre respecto a la situación doméstica propia y de sus alumnos, el avance de la pandemia, las dificultades del aislamiento y la salud de su entorno (Fundación Chile, 2020).

Desear continuar con los aprendizajes en una escuela ubicada en un sector con altos índices de vulnerabilidad, donde existen evidentes restricciones de movilidad por la precariedad de la infraestructura urbana, una pésima y limitada conectividad a internet para poder llegar a los estudiantes a través de la virtualidad tiene un costo significativamente importante en la salud mental y profesional de los profesores, ya que son estos últimos los que quedan en medio como los responsables de los aprendizajes debiendo trabajar en un sistema educativo agudamente segregador e injusto que además impone reglas bajo una lógica mercantil que no ofrece mejores condiciones laborales ni en las escuelas, ni para los habitantes de las poblaciones vulnerables en las que trabajan (Carrasco, 2007).

Tal como ya se mencionó, en esta comuna la recaudación para ejecutar programas sociales es menor en comparación con otras comunas que generan mayores contribuciones, además debe lidiar con problemas de violencia y microtráfico; situaciones que permean en la realidad de los estudiantes con los que trabajan. Adicionalmente, deben demostrar buenos resultados académicos de acuerdo con los estándares de evaluación nacional como el SIMCE, quedando frecuentemente en categorías bajas en comparación a otras comunas con mejores ingresos, mayor apoyo profesional, menores tasas de vulnerabilidad, menores problemas de violencia, microtráfico y con programas sociales realizables y de mayor impacto. Sin embargo y aún con todo lo anterior, cuando los resultados no son los esperados en comunas ubicadas en contextos vulnerables como La Pintana, es culpa del profesorado (Reyes, et al., 2020).

La crisis sanitaria ha tenido no impacto en todos los aspecto sociales, económicos y educativos. Es por esto por lo que el liderazgo informado y los líderes de los equipos deben estar informados, de tal manera que sean una fortaleza en sus equipos de trabajo y fomenten confiabilidad y seguridad en sus comunidades (Mesa Social Covid-19, 2020).

IV. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

A finales del año 2019, cuando se reportó la aparición de un virus conocido como SARS Cov2, se notificó como un potente virus que podría afectar a toda la población mundial. Nadie imaginó el impacto que tendría principalmente en las poblaciones más vulnerables. Tan pronto el virus pasó de ser una epidemia para convertirse en un virus mortal conocido como Covid-19 que logró expandirse a proporciones mundiales llegando inclusive a América Latina. Entre duda e incertidumbre cada gobierno comenzó a tomar diversas medidas, reacciones y plazos de acción distinto frente a la impotencia y perplejidad de lo desconocido. Se tomaron medidas como: confinamientos, cierres de establecimientos de alta aglomeración de personas y medidas sanitarias de cuidado personal para evitar así la propagación del virus (Bringel, 2020). Particularmente en América Latina, se estima que el impacto de la pandemia COVID-19 ha significado un retroceso en las medidas adoptadas frente a los altos índices de desigualdad en América Latina y por el contrario, la pobreza multidimensional y la desigualdad social se ha exacerbado aún más (Martínez & Poblete, 2021).

Para evitar la propagación del virus, se recomendó el cierre de los establecimientos educacionales, la aplicación de cuarentenas y confinamientos. De manera que, para que los establecimientos educativos pudieran continuar con los aprendizajes deberían hacerlo desde la virtualidad asegurando la continuidad al proceso educativo. En Chile, por ejemplo, hasta el inicio del año 2020, no se contaba con un marco regulatorio que indicara cómo debían trabajar los profesores desde sus hogares y en qué condiciones legales, o modalidad o amparo sobre las condiciones en las cuales continuarían trabajando, ahora desde sus casas. Luego, a pocas semanas del inicio de los confinamientos, a través del Gobierno Nacional se expidió la Ley 21.220, que modificó el Código Del Trabajo en materia de trabajo a distancia, conocida como “Ley de Teletrabajo”. Esta Ley buscaba fijar y regular las condiciones de los trabajadores cuando estos se encontrasen prestando sus servicios desde su domicilio, u otro lugar o lugares distintos del establecimiento con el cual hubieran contraído una relación laboral. Lamentablemente, la denominada “Ley de Teletrabajo”, no consideró al gremio de profesores dentro de la normativa; debido a que los docentes son contratados mediante Estatuto fijado en la Ley 19.070 y no por Código del Trabajo, según el Dictamen entregado por la Contraloría General el 5 De Mayo De 2021. De tal manera que el gremio profesional docente se vio en la obligación de darle continuidad a la enseñanza en las condiciones que le fuera posible desde sus hogares de acuerdo con las circunstancias provistas de forma individual sin ninguna regulación ni garantías para continuar con su responsabilidad profesional. Esto llevó a que los docentes tuvieran que someterse a unas condiciones que poco a poco comenzaron a tener un impacto importante en su salud mental.

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de la encuesta de Engagement y Teletrabajo en Contexto Covid-19 realizado por la Consultora de Capital Humano la Fundación Chile en abril 2020,

se logró conocer que durante la pandemia, el estado de activación positiva, caracterizado por el entusiasmo y la sensación de satisfacción con el trabajo, reveló un nivel alarmante en comparación con años anteriores. Encontrándose un nivel de satisfacción promedio desde el 2014 entre un 18% y 16% hasta el 2019 relativamente, pero con una fuerte caída de un 6% en el último estudio realizado en el 2020. Según este estudio, quienes tienen un mayor nivel de engagement tienden a mostrar mejores resultados, al mismo tiempo los bajos niveles de engagement podrían tener una importante implicación en la productividad laboral. También se encontró que altos niveles de agotamiento debido a la sobrecarga laboral podría llevar a expresar sintomatología asociada al Síndrome del Burnout. De acuerdo con la encuesta realizada cerca de un 40% de las personas señalaron estar cumpliendo sus tareas laborales de peor forma que antes debido al agotamiento. Al teletrabajo de los docentes, se suman las dificultades propias del confinamiento, la presencia de niñas o niños en el hogar, lo cual genera una sobrecarga relacionada al cuidado de menores y las tareas asociadas mientras que al mismo tiempo, estos se deben mantener ocupados cumpliendo su labor profesional, realizando clases en comunas con una baja conectividad, con serios problemas de infraestructura; grupos de apoderados viven en hacinamiento y que además no cuentan con un capital cultural que les ayude a incorporarse adecuadamente al uso de herramientas y usar recursos informáticos para el desarrollo de las actividades curriculares de los estudiantes.

Los docentes deben además de realizar sus clases deben entregar planificaciones, atender a estudiantes y apoderados fuera del horario e incluso fines de semana, mientras cumplen con otra serie de tareas administrativas sin ninguna pronunciación legal que los respalde al respecto (*Encuesta Engagement y Teletrabajo en Contexto Covid-19, Consultora de Capital humano Fundación Chile, 2020*).

Tal como se ha evidenciado, las conexiones a internet en los contextos de mayor vulnerabilidad son escasa y por lo tanto esto no asegura las condiciones adecuadas para conseguir continuar con los aprendizajes de manera virtual. En este sentido, el liderazgo toma mayor relevancia debiendo responder a tales demandas que resultan de la suspensión de actividades presenciales para adaptarse a las condiciones inéditas de la enseñanza remota manteniendo el foco en los aspectos curriculares (Mesa Social Covid-19, 2020).

Se espera que este trabajo investigativo no solo aporte al cuerpo de conocimientos teóricos con prácticas al alcance de escuelas ubicadas en sectores de alta vulnerabilidad, siendo conscientes de que, aunque las necesidades son infinitas y los recursos escasos, asumir cabalmente este escenario de desigualdad pero con altas expectativas de cambio, posibilita generar ambientes adecuados, recolección, organización y verificación de datos, planificación e implementación de estrategias, monitoreo de procesos, revisión y evaluación de procedimientos de manera sistemática para tomar mejores decisiones que puedan mejorar el clima laboral y la satisfacción profesional de los docentes.

V. PREGUNTA PROBLEMA

¿Qué prácticas de liderazgo resultan efectivas para la gestión de clima laboral y la satisfacción profesional de los Docentes?

VI. OBJETIVO GENERAL

Describir las prácticas de liderazgo efectivas para lograr mejorar el clima laboral y la satisfacción profesional en contextos de pandemia en una escuela de Educación Básica con Altos índices de vulnerabilidad en la Comuna de La Pintana.

6.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar los obstáculos, oportunidades y aspectos a mejorar del trabajo docente de los profesores jefes en contextos de pandemia
- b) Describir las prácticas directivas detectadas al interior del establecimiento educativo que favorecen el clima laboral de los docentes.
- c) Caracterizar aquellas prácticas de liderazgo del equipo directivo relacionadas con la ansiedad y el agobio laboral que viven los profesores en contextos de pandemia.

VII. IMPACTO DE LOS EQUIPOS EN EL LOGRO LOS APRENDIZAJES

Los buenos resultados académicos están relacionados con un buen clima de convivencia escolar. En un contexto como El Castillo, en la Comuna de La Pintana, las relaciones respetuosas, no discriminatorias y de sana convivencia escolar, son importantes nociones de calidad de la educación (Bellei et al., 2013).

Para lograr las metas propuestas, en la escuela debe existir una visión conjunta entre cada elemento de la organización educativa, la cual debe funcionar como un sistema integrado y anidado a otros (Grant, 2014), desde lo que se enseña en la sala de clases; el objetivo, las instrucciones y actividades que se realicen, deben responder a una planificación que a su vez debe tener relación con los planes y programas que se plantean al interior de la escuela y en el Proyecto Educativo Institucional, los cuales una vez más, deben estar alineados a las propuestas pedagógicas que emanan desde el Ministerio de Educación. Este sistema abierto y anidado (Grant, 2014), requiere de buenas prácticas en la gestión del liderazgo instruccional para lograr resultados efectivos.

Ejercer un liderazgo instruccional con un enfoque pedagógico es clave para cumplir eficazmente con los objetivos curriculares. Para ello es importante escoger adecuadamente a quienes harán parte del equipo de gestión, lo cual es una decisión completa en la cual se está propenso a cometer errores si no se tiene información o experiencia previa (DiPaola & Hoy, 2015), más aún frente a los distintos desafíos que enfrenta una institución educativa inmersa en un contexto de alta vulnerabilidad (Volante & Nussbaum, 2002).

Aun así, la creación de equipos de trabajo es fundamental. Naturalmente, el director no debe ejercer este rol sólo y aislado, sino que, por el contrario, debe encontrar colaboradores que demuestren compromiso frente al cumplimiento de los objetivos del establecimiento, promoviendo un liderazgo distribuido en el que encargados de cada área puedan tomar decisiones y que en conjunto con el equipo directivo, se pueda analizar y evaluar los distintos factores que influyen en las propuestas de manera que permita mantener el equilibrio entre las exigencias del contexto y las necesidades u oportunidades de aprendizaje ofrecidas al interior de la escuela, como también las dificultades que puedan surgir de su implementación de nuevas estrategias.

Se propone que las estrategias consideradas o implementadas conserven el foco en los aprendizajes. Determinando claramente el orden de roles y funciones que promuevan una cultura escolar que fomente el crecimiento e involucre a todos (Hoy y Hoy, 2013), con acciones que garanticen el cumplimiento de los programas curriculares que aseguren y garanticen las oportunidades de aprendizaje (MBDL, 2015), del mismo modo, fomentar positiva entre pares, padres y apoderados que favorezca el clima al interior de la organización. La comunicación permite conocer de mejor manera las necesidades al interior de la escuela y permite al equipo estar informado, generar nuevas ideas y conocer propuestas para resolver problemas (Fisher, 1974).

Mantener una buena comunicación al interior de la escuela también permite detectar errores y tomar mejores decisiones acertadas (Blau y Scott, 2003). La comunicación ayuda a monitorear de mejor manera cada uno de los procesos, saber qué sucede y detectar aquellas debilidades que se puedan estar presentando.

Para una escuela ubicada en un sector de alta vulnerabilidad el contexto puede influir enormemente en lo que ocurre en su interior de un modo u otro, por lo tanto, es importante reconocer que la escuela es un sistema integrado a otros sistemas que evalúan los procesos que suceden al interior de la escuela; programas de gobierno, programas municipales, evaluaciones estandarizadas entre otros. Lograr buenos resultados en los aprendizajes depende mucho de la forma en que se logre influenciar en cada uno de los equipos profesionales, estimulando el cumplimiento de las metas y para ello, el equipo directivo debe tener claro la importancia de las redes de apoyo con una estructura formal, con acciones claras que se convierten en un recurso importante en la mejora educativa (Harris, 2008).

Formar equipos de trabajo implica una decisión importante que influye sobre el curso de acción de la organización. Quienes cumplen el rol de líderes en estos equipos, deben tener la capacidad de influir sobre las creencias de los integrantes de cada área con el fin de promover cambios (Northouse,

2004). De tal manera que elegir correctamente a los líderes que conducirán el curso de estos equipos, es una decisión que requiere un análisis consensuado (Kahneman, 2011), en donde se deben evaluar las aptitudes que contribuyen al logro de los objetivos de la escuela.

Finalmente, la labor directiva requiere de habilidades en gestión administrativa, influenciar en la organización, crear y definir equipos con roles y funciones específicas, tener objetivos y metas claras acordes a las demandas de las organizaciones externas; locales, regionales y nacionales, promover la mejora continua, sujetos a los ejes principales, admitiendo cierta flexibilidad en donde se puedan generar cambios innovadores que permitan adaptarse a las nuevas realidades, conservando el foco principal de la organización educativa; generar más y mejores oportunidades de aprendizajes.

VIII. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, buscando levantar información acerca del fenómeno y las prácticas observables según Hernández, Fernández y Baptista, (2014), Taylor y Bogdan (1987). Se desarrolló un estudio de caso como un caso único de naturaleza empírica, considerando las condiciones contextuales, ubicación de la escuela y con el propósito de observar las prácticas de liderazgo del nuevo equipo directivo que se caracterizó por describir las prácticas de liderazgo del equipo directivo y la percepción del grupo social estudiado según Stake (1994).

8.1. GENERACIÓN DE DATOS

Para el desarrollo de esta investigación, se consideró el análisis documental y la aplicación de entrevistas como método de recolección de información, a través de este último instrumento se lograron recopilar datos que pudieran dar cuenta de la realidad institucional de la escuela, las prácticas de liderazgo del equipo de directivo, las condiciones laborales de los docentes y los obstáculos y oportunidades del contexto educativo.

Para ello se elaboró un guion temático con preguntas orientadoras con el fin de guiar la entrevista en torno a los objetivos de la investigación permitiendo a su vez que cada entrevistado pudiera comunicar su percepción de acorde al objetivo del estudio. Luego, se realizó una codificación a través del Software Atlas.ti mediante la cual se crearon categorías asociadas a códigos que permitieran clasificar y ordenar aspectos claves del estudio y expresados en frecuencias.

De acuerdo con Taylor & Bogdan (1992), el escenario ideal para desarrollar adecuadamente una investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos.

Las entrevistas permitieron recolectar información sobre la percepción que tienen los profesores respecto a su labor y cómo perciben las prácticas de liderazgo que realiza el equipo directivo para disminuir la ansiedad y agobio laboral durante la pandemia. La secuencia y duración de las conversaciones se registró con la mayor precisión posible, describiendo detalladamente el escenario

dónde y cómo se producen. (Taylor & Bogdan, 1992), Los registros de la información recolectada se transcribieron mediante procesadores de texto.

8.2. RESGUARDO DE DATOS

Durante el desarrollo de esta investigación se garantizó la confidencialidad y la privacidad de los participantes. Las notas tomadas no tienen nombres ni identificarán información sobre los individuos o la organización, respetando así la confidencialidad tanto de las personas como de la organización (Taylor & Bogdan, 1992).

8.3. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Para este estudio se recolectó información de la experiencia de los profesores jefes, fortalezas y debilidades de continuar con el aprendizaje en contextos de pandemia, medios de atención y vínculo con estudiantes, posibilidades de conectividad de los grupos/cursos, cumplimiento de actividades administrativas dentro y fuera del horario laboral, satisfacción y/o agobio por labores administrativas. Por su parte, el equipo directivo dio cuenta de la implementación de sus prácticas a través de la entrevista y su experiencia durante la pandemia en la entrega y cumplimiento de tareas a los profesores como el logro y la satisfacción profesional, entre otros aspectos relacionados a los objetivos de la investigación. (Hernández, et. al., 2014). Para ello, finalmente la muestra para este estudio correspondió a:

Tabla N° 2: Participantes:

EQUIPO DE GESTIÓN DIRECTIVA	PARTICIPANTE	CARGO
Docente Directivo 1	Docente 1	Profesor Jefe
Docente Directivo 2	Docente 2	Profesor Jefe
Docente Directivo 3	Docente 3	Profesor Jefe
	Docente 4	Profesor Jefe
	Docente 5	Profesor Jefe

Elaboración propia.

8.4. CRITERIOS DE RIGOR

Según Martínez (2011), la subjetividad humana no puede dejarse de lado en la investigación cualitativa, por lo cual hay que dar cuenta de ello. Para esto, se recurrió al principio de transferibilidad y reflexividad con lo cual se espera dar mayor sustento a los hallazgos de este estudio.

En las entrevistas se consideró la presencia o ausencia de elementos significativos relacionadas al problema de investigación, de tal manera que durante la codificación se lograron encontrar frecuencias ponderadas en las categorías según su intensidad hasta lograr una saturación sin desestimar ningún dato por muy contradictorio que pudiera ser. (Andréu, 2002). Con esto, se cumplió con los criterios de credibilidad, transferibilidad, o consistencia y conformabilidad, según Lincoln y Guba (1985) citados en Calderón (2002).

8.5. PLAN DE ANÁLISIS

La información recolectada se procesó a través de la codificación abierta, axial y selectiva según Bonilla & López (2016), a través de softwares como Atlas.ti, respetando la citación de las fuentes. Este proceso se realizó mediante una correcta reducción de los datos según su disposición y transformación, obteniendo resultados verificables de acuerdo con la frecuencia de los códigos.

Para efectos del análisis del contenido, se consideró situar los datos dentro del contexto en el cual ocurrieron las situaciones, considerando la técnica propuesta por Denzin (1978) citado en Cornejo (2012), para lo cual se compararon distintas miradas hacia el fenómeno de estudio a partir de la examinación de las fuentes de información seleccionadas. Se determinaron reglas para la codificación según Andréu, (2002), las categorías creadas permitieron tener un mejor entendimiento del contexto de acuerdo con el problema de investigación.

8.6. CRITERIOS ÉTICOS

Se contó con el consentimiento de los participantes para las entrevistas realizadas según Noreña, et al. (2011), dando a conocer previamente el objetivo de la investigación, sus derechos y responsabilidades, considerando la confidencialidad y buen trato, manteniendo en el anonimato su identidad y conservando su privacidad a fin de que aquello no afectara en ningún sentido su moral, responsabilidades profesionales o institucionales. Se espera que los resultados de las entrevistas no generen ningún perjuicio o daño institucional, profesional o personal debido a la información recabada, ya que los hallazgos no serán utilizados con fines distintos a los que inicialmente se proyectaron, velando así por la calidad del estudio (Noreña, et al., 2011).

Las entrevistas se realizaron de modo que cada participante se sintió en un ambiente confortable y hasta donde las condiciones sanitarias así lo permitieron respetando los tiempos de intervención evitando interrupciones abruptas permitiendo que cada entrevistado expresara libremente sus opiniones y percepciones respecto al fenómeno estudiado (Noreña, et al., 2011).

Al emplear la grabación de audios o videos, se antepuso la confidencialidad, el respeto y manteniendo el anonimato de los participantes publicando sólo aquella información recabada que cuenta con su consentimiento en relación con el objetivo del estudio. Posterior a la escritura del

informe final, las grabaciones, entrevistas, bases de datos, documentos y archivos confidenciales, quedaron resguardados teniendo el investigador acceso exclusivo y destruyéndose cuando dicha información ya no fue necesaria (Noreña, et al., 2011).

IX. RESULTADOS

Para la presentación de resultados se realizó una codificación a través del Software Atlas.ti a través de la creación de categorías asociadas a códigos relacionados con claves del estudio y expresados considerados según su frecuencia tal se presentan en las siguientes tablas:

Tabla N°3: Contexto social.

CATEGORÍA	CÓDIGO	FRECUENCIA
Contexto social	Desventajas y obstáculos	36
	Ventajas y oportunidades	24
	Percepción del Equipo Directivo	14

Elaboración propia.

Tabla N°4: Satisfacción Profesional, Clima Laboral.

CATEGORÍA	CÓDIGO	FRECUENCIA
Clima Laboral	Clima Laboral	38
	Acciones para mejorar el clima	13
	Acciones que perjudican el clima	15
	Influencia del director en el clima	2
Satisfacción Profesional	Agobio Laboral	38
	Estrés Laboral	38
	Estrategias Implementadas para reducir el estrés	18
	Bienestar profesional	24

Elaboración propia.

Tabla N°5: Enseñanza y aprendizaje.

CATEGORÍA	CÓDIGO	FRECUENCIA
Enseñanza y aprendizaje	Enseñanza y aprendizaje en Pandemia	84
	Estrategias implementadas durante la virtualidad	19
	Acompañamiento Presencial	44

Elaboración propia.

Tabla N°6: Percepción del Equipo Directivo.

CATEGORÍA	CÓDIGO	FRECUENCIA
Percepción del Equipo Directivo	Percepción ED Clima Laboral	22
	Percepción ED Agobio laboral	13
	Percepción ED Estrés laboral	14
	Percepción ED Estrategias para reducir el estrés	11
	Percepción ED Bienestar Profesional	18
	Percepción ED Acompañamiento	8

Elaboración propia.

Tabla N°7. Liderazgo.

CATEGORÍA	CÓDIGO	FRECUENCIA
Liderazgo	Liderazgo del Director	85
	Desarrollo Profesional Docente	15
	Gestión de Recursos	17

Elaboración propia.

Cada categoría se encuentra organizada en códigos, orientados según el objetivo general y expresados según su frecuencia. Para la elaboración de los resultados se consideraron principalmente aquellos códigos que expresaron mayor frecuencia de manera que pudieran representar y ejemplificar la realidad del contexto educativo acorde a los objetivos específicos del estudio. En adelante, cada categoría se encontrará organizada y presentada de manera concordante según su relación con las categorías principales para una mejor comprensión discursiva de los resultados.

CONTEXTO SOCIAL

En primer lugar, se da cuenta de los obstáculos, oportunidades del contexto social en el que se encuentra ubicada la escuela. A partir del relato de los docentes entrevistados se encontró que la labor de los docentes efectivamente se desarrolla en un contexto social complejo que dificulta el desarrollo de su labor profesional:

“Es un contexto donde vemos drogadicción, padres que están privados de libertad y eso influye en la asistencia a clases, en el aprendizaje, en el apoyo de los niños, en el apoyo emocional, en el apoyo pedagógico” (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“El bajo nivel académico de los apoderados... la falta de responsabilidad de los apoderados, falta de compromiso... no tienen el apoyo de la casa” (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

“Este es un contexto altamente vulnerable, en donde hay altos niveles de violencia de todo tipo; física, psicológica, no existen espacios urbanos adecuados, existe hacinamiento, apoderados involucrados en situaciones ilegales... es un desafío trabajar aquí” (Entrevista Directivo 3. Octubre, 2021).

Del mismo modo, se indagó sobre las ventajas y oportunidades del contexto en el que se encuentra ubicada la escuela. Al respecto, los participantes en su mayoría aludieron que el vínculo con los estudiantes y mantener las altas expectativas es parte fundamental para lograr los aprendizajes claves de estudiantes inmersos en un contexto complejo y de alta vulnerabilidad pero que permite a los docentes tener nuevas perspectivas sobre la forma de enseñar:

“Me gusta mucho trabajar acá... Por el vínculo con los niños” (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“Es un lugar en el que te puedes desarrollar como profesor” (Entrevista Docente 3, Octubre, 2021).

“Es un lugar que te permite innovar... que te permite crecer... una de las ventajas es la cercanía que uno logra con los estudiantes por el contexto en que ellos viven... aquí lo emocional es lo primero... a las familias no les importa mucho lo pedagógico, buscan más el resguardo” (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

Aún con lo anterior, la escuela debe responder a los estándares de evaluación nacional indistintamente de su ubicación y condiciones contextuales, de acuerdo con la percepción del equipo directivo:

“La ventaja más grande que hay acá es sentirse privilegiado de estar en un ambiente en el cual tú puedes aportar a estudiantes y familias que la sociedad se ha encargado de dejar fuera del proceso educativo de buena calidad... Un docente que trabaja aquí siempre va a aprender... aquí debe tener capacidad de cambio, capacidad de adaptación... no solamente deben dedicarse a sus clases sino que además aprenden a ser líderes... este contexto nos permite aprender y

formarnos en áreas que en otros contextos difícilmente pudiera desarrollarse, te enfrentas constantemente a una realidad distinta a la tuya, en donde tienes que ser flexible, tolerante, empático, entonces desarrollas aristas que como ser humano en otros contextos no se potencian” (Entrevista Directivo 3. Octubre, 2021).

“No es una escuela que por estar en este sector sea medida distinta a las demás; nos miden igual que el resto. Además tenemos que lidiar con otros problemas; la cantidad de informes que te piden los programas que trabajan asociados al SENAME, uno se da cuenta la cantidad de niños que tiene por juzgado de familia, por situaciones de vulnerabilidad de ellos, que son responsabilidad de las familias pero que afectan a la escuela” (Entrevista Directivo 2. Octubre, 2021).

CLIMA LABORAL

Sobre el clima laboral los participantes declararon encontrarse en un clima favorable que se produce de manera innata entre docentes sin mayor influencia de prácticas de liderazgo generadas por parte del equipo directivo que apunten a mejorar el clima laboral:

“El clima laboral entre pares es maravilloso”. (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“El clima laboral es bueno. Muy bueno entre los colegas... el clima laboral surge por las afinidades entre colegas... Siempre estamos trabajando colaborativamente, se han generado vínculos” (Entrevista Docente 3. Octubre, 2021).

“Super bueno. No se generan grupos de rivalidades por el estilo, es un grupo que te permite trabajar, existe **mucho compañerismo, nos ayudamos en distintas situaciones, super bien el clima laboral acá”** (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

De esta manera, de acuerdo lo encontrado en las entrevistas realizadas, se encontró poca evidencia de acciones concretas realizadas por el equipo directivo que apunten a la mejora del clima laboral: **“Ninguna. Las acciones las hemos generado nosotros, ellos no han intervenido”** (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“Creo que lo único que se ha hecho instancias particulares que tienen que ver con otras situaciones, 18 de septiembre, fechas en las que se reúne el personal, pero no, para los docentes no se han realizado acciones en concreto” (Entrevista Directivo 1. Octubre, 2021).

Por otro lado, entre las acciones que se perciben como perjudiciales, se encontró que la exposición sobre el desempeño del trabajo individual genera malestares entre los profesionales:

“Cuando exponen a que ciertos profesores que cumplen con las actividades y otros no. Eso puede generar inconformidad entre los profesores, ha generado fricciones entre los profesores” (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“A veces mandan listas con colores según el desempeño de cada profesor y eso lo expusieron, hubo profesores que se sintieron muy mal” (Entrevista Docente 3. Octubre, 2021).

“En algunos momentos se han expuesto nombres de algunos profesores que no han cumplido y se han expuesto libremente en una reunión, eso ha generado molestia en algunos, ha generado también una cierta molestia, siento que no debiese ser así” (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

Sobre cómo incide el director en el clima laboral se encontró poca evidencia al respecto. El relato de los profesores da cuenta de un clima laboral favorable pero con poca influencia del director:

“El Director incentiva bastante la limpieza, ordenarnos, tener todo organizado. Esas cosas permiten tener un buen clima laboral, eso influye positivamente, eso permite tener y mejorar el clima laboral”. (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

“El clima laboral entre los docentes es innato, no se produce por una acción por parte del equipo de dirección, el clima se produce acá porque hay amistades y ganas de trabajar en equipo, el equipo directivo jamás nos ha dicho deben reunirse y organicen tal cosa, no....De nosotras nace el buen clima y la comunicación, no porque el equipo directivo haya gestionado o estipulado algo, o intervenido en algo... Él en el clima no influye, el clima de nosotros es independiente” (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

Respecto del clima laboral, en general la percepción del equipo directivo coincide con el relato de los profesores. Se concuerda que es un clima favorable, con buena relación profesional entre pares:

“Considero que es un clima laboral medianamente bueno” (Entrevista Docente Directivo 1. Octubre, 2021).

“Creo que ellos no necesitan muchas acciones porque ellos tienen un muy buen trato entre ellos. Es un buen trato constante... yo veo que los profes sí tienen muy buena relación entre ellos, no he visto discusiones, ni peleas, ellos se apoyan mucho”... “El clima entre directivos, lo definiría como respetuoso. Más que todo de trabajo”. (Entrevista Docente Directivo 2. Octubre, 2021).

SATISFACCIÓN PROFESIONAL

Sobre la satisfacción profesional y el trabajo docente, los profesores declararon mayormente sentirse: cansados, agobiados y con mucha carga administrativa debiendo ocupar tiempo fuera de su horario laboral para poder cumplir con las responsabilidades profesionales durante el 2021 y primer semestre del 2021:

“Muy agobiada, mal, tomé hasta terapia, hasta ese punto.... Me he sentido agobiada, sobre todo este año... en un momento, muy mal... Al borde de decir: me quiero alejar del colegio, no quiero y no es por el curso, es por el tema del trabajo administrativo, el primer semestre de este año (2021), nos pedían una cosa, otra, eso es lo que me tiene agobiada... cosas fuera de tu horario, porque además uno también es mamá y si a eso le sumas toda la carga labora, es difícil, es super complicado” (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“Este año (2021), agotada, cansada. Es uno la que se tiene que adecuar a los tiempos... al final la mayoría del trabajo de la escuela lo termino haciendo en mi casa porque aquí no tengo tiempo para hacerlo, el tiempo no lectivo o colaborativo lo ocupo para las clases.” (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

“A veces son tareas, tareas que mandan... El año pasado, en 2020, nos enviaban correo todo el tiempo hasta la noche.... me sentí muy colapsada, por la clases virtuales que uno tenía que hacer” (Entrevista Docente 3. Octubre, 2021).

“Finalizando el primer semestre del 2020 ya me sentía sobrepasada... Sentía que no había un control del horario, un día por ejemplo terminábamos en vez de las cinco y media, terminábamos a las seis y media de la tarde en reuniones” (Entrevista Docente 4. Octubre, 2021).

“En un momento durante la pandemia (2020), sentí un agobio, un cansancio laboralmente fuerte por llamados muy tardes por los apoderados, abordando algunas situaciones personales... Tener que ocupar tiempo fuera de mi horario laboral... de parte del equipo directivo me generó agobio el solicitar trabajos de un día para otro, tener que trabajar después de mi horario laboral y se exigía eso, me causó agobio y me generó un poco de molestia” (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

Sobre percepción del Equipo Directivo sobre el agobio laboral docente, estos expresaron conocer la situación aunque enuncian pocas acciones que apunten a disminuir el agobio:

“Yo me tengo que ajustar a lo que demanda el Ministerio... hay que estarle pidiendo constantemente a los profesores todos estos insumos... y obviamente los profes por esa situación se agobian... **Creo que los profesores se sienten cansados , a veces incomprendidos, también frustrados**” (Entrevista Docente Directivo 3. Octubre, 2021).

“**Están muy cansados y yo estoy cansada junto con ellos...** para el director la forma de trabajo está bien, la exigencia es mínima ...**la gente está muy cansada y yo lo noto...dentro de la comuna han sido los únicos profes que han estado de principio a fin trabajando todos los días, todo el tiempo viniendo presencial entonces hay un desgaste innegable**” (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“Yo siento que ellos vienen contentos, les gusta estar en la escuela. tienen lazos entre amigos, lo pasan bien...**Siempre están un poco jugados por los niños, pero por otro lado veo una frustración porque no tienen logros**” (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

Sobre el estrés laboral, se encontró que los docentes durante el primer año de la pandemia en 2020 manifestaron haber sufrido: incertidumbre, angustia y estrés derivado principalmente de la sobrecarga laboral:

“**Antes de vacaciones de invierno estaba muy mal, me sentía pésimo, tuve que hacer un proceso muy largo para poder encontrar este equilibrio emocional, para poder estar bien, de hecho nunca me había pasado**” (Entrevista Docente 1 Octubre, 2021).

“**Con mucha carga laboral, con mucha exigencia tanto administrativa como académica, de trabajo, de todos lados, una carga así espantosa, yo nunca en mi vida había vivido tanto estrés laboral**” (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

“**Yo encontraba que era demasiado**, por ejemplo yo me levantaba temprano pero me acostaba tarde tratando de hacer las clases, de buscar materiales... de repente cosas que te pedían llenar... **era demasiado**” (Entrevista Docente 4. Octubre, 2021).

“**Se generó en mí un cansancio en ese momento durante el confinamiento**, no querer contestar más, tener que estar contestando por WhatsApp, **me sentí sobrepasado...tener que estar contestando correos hasta tarde de la noche**” (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

Por su parte, la percepción del equipo directivo empatiza con el relato de los docente respecto del cansancio generado durante el confinamiento y el teletrabajo que conllevó a importantes consecuencias de salud de los profesionales:

“Se ha trabajado desde el liderazgo, desde recursos, desde la convivencia escolar, se ha ido mejorando algunas prácticas de convivencia, todo esto genera que a **estas alturas haya un cansancio y eso lo notamos todos, todos estamos cansados**” (Entrevista Docente Directivo 3. Octubre, 2021).

“Algunos que están igual que yo, pagando médico para poder seguir aquí, cosa que no parece en lo absoluto” (Entrevista Docente Directivo 1. Octubre, 2021).

Sin embargo, a pesar del amplio consenso que existe sobre las consecuencias generadas por el exceso de trabajo, se encontró poca evidencia de la implementación de estrategias que ayudaran a disminuir el impacto en la salud de los profesionales:

“Ninguno. Al contrario, aumenta” (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

“Se dan oportunidades para trabajar con el programa de Habilidades Para la Vida, esto nos permite trabajar cada cierto tiempo... Se la juegan con días de vacaciones o algunas situaciones que podemos tomar para estar un poco más tranquilos” (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

“Ninguna estrategia implementada de manera formal... sería irresponsable plantear que hemos hecho alguna estrategia para trabajar el estrés laboral... Sólo bajar un poco el nivel de exigencia frente a algunos tiempos en situaciones en las cuales nosotros podamos mejorar” (Entrevista Docente Directivo 3. Octubre, 2021).

“En convivencia estamos trabajando por grupos, aparte de las actividades que hace el programa de Habilidades Para La Vida que fue un fracaso este año” (Entrevista Docente Directivo 2. Octubre, 2021).

“No se ha abordado el tema del estrés, más que con cosas pequeñas. Que en el fondo no son significativas... **En concreto estrategias no se ha implementado**” (Entrevista Docente Directivo 1. Octubre, 2021).

Sobre el bienestar profesional de los docentes, se encontró que es poco fomentado por parte del equipo directivo de forma equitativa entre todos los profesionales:

“A ellos no les importa si yo estoy bien o mal, a ellos les importa que yo cumpla con mi trabajo... Si el profesor está bien o mal que se las arregle sólo” (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“Me siento abandonada... Como que nos dejan hacer lo que queramos... no tengo los lineamientos... nadie se detiene a preguntar cómo estás o cómo te sientes, o tu familia cómo está, ese tipo de cosas no me gustan” (Entrevista Docente 3. Octubre, 2021).

“Siento que soy un aporte acá en el colegio, ellos me lo hacen sentir, me lo han dicho y eso me permite trabajar de mejor forma... A ellos les importa que yo esté bien” (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

Por otro lado, la percepción del equipo directivo es diametralmente distinta al respecto de lo comentado por los profesores:

“No hay una exigencia en cuanto a lo administrativo... lo que se busca es que el docente haga su clase pero que la haga bien... A mí no me interesa solamente lo profesional, me importa también lo humano” (Entrevista Docente Directivo 3. Octubre, 2021).

“El bienestar de los profesores es importante para mí, pero no sé si es tan importante para el resto del equipo directivo” (Entrevista Docente Directivo 1. Octubre, 2021).

“En lo personal sí. Desde mi rol sí es importante saber cómo están, en qué situación están, en qué les puedo ayudar... es mi deber estar informada de ellos, a veces sólo con escucharlos”. (Entrevista Docente Directivo 2. Octubre, 2021).

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Respecto de la continuidad de los aprendizajes durante el confinamiento se encontró que los avances logrados fueron escasos principalmente debido a las condiciones contextuales, entre las que se destaca: el poco conocimiento de los apoderados en el uso de herramientas digitales, la asistencia intermitente y un ambientes poco favorables para el desarrollo de las clases virtuales:

“Veníamos con ese vacío de un año académico de los niños ... me di cuenta de que estaban con niveles académicos muy bajos... había mucha asistencia intermitente... mucho ausentismo crónico, eso ha perjudicado el aprendizaje de los niños” (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

“En virtualidad los papás no se conectaban, no tienen la cultura de conectarse, no tienen un espacio, no tienen un computador, un escritorio, no tienen la cultura de apagar la televisión” (Entrevista Docente 3. Octubre, 2021).

“Teníamos que hacer las clases desde nuestras casas y había bulla que uno no podía controlar: la calle, el ladrido de los perros, buses, etc., **que perjudicaba un poco lo que tenían que hacer”** (Entrevista Docente 4. Octubre, 2021).

“Ha sido muy complicado porque tenemos un retraso importante en el aprendizaje de los estudiantes.... **uno tratando de buscar otras estrategias y no ver un avance significativo... Siento una frustración al no ver el resultado que yo espero ver”** (Entrevista Docente 5 Octubre, 2021).

“Nuestros apoderados, que no tienen los aparatos de tecnología, son analfabetos, muchos de ellos no saben leer. Y nos toca trabajar desde esa realidad” (Entrevista Docente Directivo 3. Octubre, 2021).

“Todas las circunstancias de la pandemia siento que afectó en lo emocional. Angustia, se sentían muy presionados, muy agotados, se extenuaban y había hasta una sensación de no saber si lo estaban haciendo bien o mal” (Entrevista Docente Directivo 3. Octubre, 2021).

Sobre el acompañamiento docente, no se encontró evidencia de estrategias consistentes o considerablemente relevantes para que los docentes pudieran desarrollar de mejor manera su labor profesional durante los meses de confinamiento en 2020:

“Sólo nos indicaron qué asignaturas debíamos hacer, pero el programa Zoom lo tuve que aprender sola. Tuvimos apoyo el año pasado de la persona que estaba a cargo de informática, pero igual **nace desde nosotros, no de ellos”** (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

“De parte del equipo directivo no hubo alguna estrategia. Durante la pandemia no hubo nadie que viera mis clases.... Nada. **A nosotros nos dijeron: “hagan clases virtuales” y listo...** nadie te monitoreo si tenías que hacer clases o no... **No hubo un apoyo,** nosotras como profesoras íbamos compartiendo estrategias, gamificación, juegos en línea, actividades, etc.” (Entrevista Docente 3. Octubre, 2021).

“Dentro de lo que es el equipo directivo, generar un acompañamiento masivo, alineado o estructurado no... en el 2020 hubo una persona encargada de la virtualidad y se podían hacer cosas pero ya no contamos con esa persona” (Entrevista Docente Directivo 3. Octubre, 2021).

“Estuvimos harto al debe cuando estuvieron en cuarentena porque ahí cada cual tuvo que arreglélas con lo que tenía... **siento que los apoyamos poco en la virtualidad. Pero apoyos, solamente de recursos, pero estrategias no”** (Entrevista Docente Directivo 1. Octubre, 2021).

“El equipo directivo implemento un protocolo para las clases y facilitó equipos tecnológicos, el equipo directivo ordenó pero fueron los profesores los que tomaron la iniciativa de iniciar con las clases virtuales” (Entrevista Docente Directivo 2. Octubre, 2021).

Sobre las estrategias implementadas aprendizajes durante el confinamiento donde se debió continuar con los aprendizajes desde la trabajar desde la virtualidad, no se encontró mayor evidencia de lineamientos claros propuestos por el equipo directivo para monitorear el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el 2020:

“Ninguna estrategia. Cada uno hacia lo que estimaba conveniente con su curso... **en el 2020 el equipo directivo, no entregó nada.** Cada uno se las arregló como pudo... antes cuando estábamos en la casa **no teníamos ningún orden”** (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“La virtualidad prácticamente ha sido de cada uno... **la mayoría se las arregló como pudo...** yo cuando empecé con las clases virtuales porque yo quise hacer clases virtuales, **en ningún momento nos pidieron hacer clases virtuales”** (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

“Ninguna estrategia. Nada... A mí me pasaron un computador de aquí y solamente nos dijeron los tiempos que tenía que durar la clase” (Entrevista Docente 3. Octubre, 2021).

“Muchos profesores tuvimos que pagar para poder tener una cuenta Zoom, contratar un plan para poder mejorar su Internet y poder hacer nuestras clases...**cada uno lo asumía y la dirección no ofreció mucho en esa área”** (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

“Se les pedía que cumplieran con lo que se les pedía, pero también era importante que estuvieran bien. Sin embargo, **siento que los apoyamos poco en la virtualidad. Apoyos solamente de recursos, pero estrategias no** (Entrevista Docente Directivo 1. Octubre, 2021).

“Creo que la mejor estrategia que se hizo fue fijar horarios y tratar de que todos estén presentes, pero eso fue después de que **cada profesor buscó la forma de conectarse con sus estudiantes”** (Entrevista Docente 3. Octubre, 2021).

Por otra parte, se han logrado implementar estrategias durante la presencialidad, no obstante estas aún siguen siendo insuficientes y requieren de mayor organización y diálogo entre los equipos:

“Ahora en presencialidad, el profesor encargado de apoyo profesional docente me ha dado estrategias, me ha dado actividades, me ha acompañado sin juicio” (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“Muy poco el apoyo... han venido a verme dos veces a mi sala y una vez virtual este año, pero nunca he sentido que de parte de ellos me den ayuda para hacer mi trabajo” (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

“Siento que nuestra UTP es muy lejana... Nos da ideas pero nada más... Ella trabaja prácticamente sola, el profesor de apoyo pedagógico está más ligado al área de Inspectoría. No hay comunicación entre ellos” (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

“Hay un seguimiento, el profesor de acompañamiento viene, trabajamos con los estudiantes, me entrega estrategias y hacemos un trabajo en conjunto... pero más que nada eso, como escuela no se ha hecho” (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

“Como equipo estamos con mucho trabajo administrativo... la idea era que existiera un lineamiento en el cargo de apoyo profesional docente, pero no hay una lógica, no hay un orden, se le solicita dejar evidencias, pero tienen una forma muy antigua de hacerlo, yo no sé qué hace porque no me lo dice” (Entrevista Docente Directivo 1. Octubre, 2021).

La percepción que tiene el equipo directivo es diversa entre sí y poco consistente sobre la necesidad de coordinar y realizar acompañamiento, monitoreo y retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

“Los acompañamientos que nosotros hemos hechos como equipo directivo han sido mínimos, en primer lugar porque te come todo el trabajo administrativo y segundo no están todas las competencias” (Entrevista Docente Directivo 3. Octubre, 2021).

“A veces se quedan mucho en la falta de autocapacitación y se quedan en la idea de que el otro te tiene que dar; me tienen que capacitar, me tienen que acompañar en sala para ver si yo lo estoy haciendo bien, pero tampoco está esa iniciativa de capacitarse para hacerlo por su propia cuenta” (Entrevista Docente Directivo 1. Octubre, 2021).

“El profesor de acompañamiento docente trabaja con todos, pero poner más énfasis en el primer ciclo, que son los que no hemos tenido mayores logros” (Entrevista Docente Directivo 2. Octubre, 2021).

El liderazgo propuesto en el establecimiento se define como un liderazgo transformacional. Para algunos se percibe como un liderazgo impositivo en el logro de los objetivos, pero para otros es una figura alentadora que fomenta el liderazgo del profesor en el aula. En ambos casos, existe un amplio consenso en que este liderazgo permite amplia autonomía en el desarrollo del trabajo profesional de cada docente:

LIDERAZGO

“El Director, lo que se propone, lo ha logrado...En la infraestructura, el material pedagógico, que no nos falte nada en la sala... en todas esas cosas, él lo ha manejado super bien, no tengo nada que decir” (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“Siento que él con sus acciones presiona... A él le gusta que el trabajo bien hecho, pero el trabajo bien hecho tiene un costo... Él tiene un liderazgo presionador... te conduce al logro de sus objetivos presiona no con palabras, sino con su lenguaje no verbal” (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

“Siento que el liderazgo del director está disfrazado... es capataz, pero está disfrazado de un liderazgo participativo, nos quiere hacer creer que todos participamos en el liderazgo pero en realidad es sólo él” (Entrevista Docente 3. Octubre, 2021).

“No es un director que imponga cosas, es un director que te permite trabajar y también se suma a lo que uno está haciendo... no lo he sentido impositivo, es un director que hace que los demás caminen hacia su objetivo” (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

“Es un liderazgo transformador, un liderazgo que busca movilizar, un liderazgo que confía en que cada persona tiene un rol... también un liderazgo exigente que busca que la persona asuma la responsabilidad” (Entrevista Docente Directivo 3. Octubre, 2021).

“Está el discurso de que la gente se sume de manera voluntaria, porque va entendiendo la idea, porque se va haciendo parte de la idea, pero él igual busca cumplir con sus objetivos a como dé lugar a veces por encima de los tiempos de las personas, los espacios no laborales, él genera esa sensación de que él va a lograr las cosas a como dé lugar más allá de las condiciones... la forma, si corresponde o no corresponde, porque todo está justificado en beneficio de los niños y frente a eso nadie puede oponerse, porque si tú te opones a algo que va en beneficio de los niños tienes un dilema moral y finalmente se sientes obligado a hacerlo... en el equipo directivo no somos un equipo cohesionado.. el director asume que todos podemos cumplir con nuestras responsabilidades más allá de lo personal” (Entrevista Docente Directivo 1. Octubre, 2021).

En cuanto a las acciones propuestas por el Director y el Equipo de Gestión en su conjunto que promuevan el Desarrollo Profesional Docente, no se encontró evidencia consistente que permitiera reconocer estrategias, programas u organización establecida al interior del establecimiento:

“No. Este liderazgo no lo promueve. Como mucho nos mandan un correo diciendo: ingresen a esta plataforma que les puede servir, pero muchas veces hay que pagar en esos cursos, a veces no hay tiempo, ni recursos” (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“Lo promociona pero no de la mejor forma, nos mandan correos de cursos para que uno se perfeccione... **siento que no lo hacen, sólo proponen cosas a través de los correos**” (Entrevista Docente 2. Octubre, 2021).

“Ellos a veces nos comparten algunos cursos, nos dan información, invitaciones” (Entrevista Docente 3. Octubre, 2021).

“Como tal no hay. Porque **no hay capacitaciones.** Se ha pedido, se ha mandado a través del PME pero no se ha desarrollado” (Entrevista Docente Directivo 3. Octubre, 2021).

“No. Lo he intentado, pero no lo he logrado. Para mí es muy importante el tema del desarrollo profesional docente, lo tengo muy claro. Pero **no he logrado armar el papel, tengo sólo la idea**”. (Entrevista Docente Directivo 1. Octubre, 2021).

Respecto de la gestión de recursos, se encontró que el equipo directivo ha implementado estrategias claras y favorables en la adecuación de espacios de trabajo con mejoras sustancialmente importantes en la infraestructura y la disponibilidad de materiales educativos para los docentes:

“Recursos de infraestructura está todo dado, en la infraestructura, el material pedagógico, no nos falta nada en la sala” (Entrevista Docente 1. Octubre, 2021).

“Ahora tenemos espacios super agradables para poder generar aprendizajes super agradables tanto en el patio como en la sala de clases. En algún momento no se tenía y ahora que se tienen” (Entrevista Docente 5. Octubre, 2021).

“Hoy en día hay recursos. Los profesores tienen materiales, bonitos espacios. En cuanto a recursos estamos bien, **cada profesor cuenta con los recursos necesarios para poder hacer una clase distinta, acceso a material didáctico y recursos tecnológicos**” (Entrevista Docente Directivo 1. Octubre, 2021).

“En estos momentos ellos cuentan con un data en cada sala, internet, un computador, parlantes, a nivel de recursos cuentan con todo, recursos tecnológicos, y espacios, patios dispuestos para que puedan realizar sus clases más entretenidas” (Entrevista Docente Directivo 2. Octubre, 2021).

En el siguiente título, se dan a conocer los principales hallazgos de la presente investigación destacando principalmente las desventajas, y oportunidades del contexto en donde se encuentra ubicada la escuela y cómo impactó en el trabajo a distancia, como es el clima laboral de acuerdo con los resultados de las entrevistas, cómo se desarrolló el trabajo profesional docente desde inicios de la pandemia en marzo 2020 y hasta mediados del 2021 y qué acciones adoptó el equipo directivo frente a lo anterior.

X. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir de los hallazgos, se logró encontrar que el contexto en que se encuentra ubicada la escuela impacta de manera significativa en los resultados de aprendizaje. Para ello, se analizaron documentos tales como: resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (2019) y los resultados SIMCE, los cuales consideran el nivel de vulnerabilidad, ingresos del hogar y años de escolaridad de los apoderados y padres. Los resultados de esta medición consideran escuelas con características similares, sin embargo, de acuerdo con el relato de los docentes y directivos del establecimiento, el contexto en que se desempeñan es mucho más complejo que las variables consideradas para este estudio. De acuerdo con los entrevistados, incide significativamente: el capital cultural, el bajo compromiso de los apoderados, el poco apoyo ofrecido a los estudiantes fuera del establecimiento, situaciones de violencia permanente en las poblaciones entre otros aspectos cuyo impacto ciertamente se ve reflejado en los resultados de aprendizaje de las pruebas estandarizadas.

En este estudio se confirma que lo explicitado por la OCDE (2009) y demostrado en los estudios de Bellei et al., en 2013, donde se describe la segregación del sistema educativo chileno. Se logró evidenciar que hasta hoy tales desigualdades persisten y se asentaron aún durante la pandemia, reafirmando la investigación realizada por Carrasco (2007). El impacto de la pandemia en los sectores más vulnerables produjo un importante retraso en los aprendizajes de manera mucho más significativa que en otros sectores con mejor acceso a redes y conectividad, debido al confinamiento y pocas habilidades en el uso de las tecnologías de los apoderados del establecimiento educativo tal como lo demostró Martínez. et, al., (2012) y el Banco Mundial (2015).

Sobre el clima laboral se encontró que los docentes, en general, sienten que trabajan en un contexto educativo agradable y satisfactorio. Desde el equipo directivo se promueve el buen uso de los espacios comunes, sin embargo, el buen clima se origina mayormente por el vínculo y la buena relación que existe entre pares y por lo tanto el compromiso que tiene cada docente con su labor, con la escuela en la que trabajan y la preocupación sienten por el logro de los aprendizajes de sus estudiantes de tal modo que permanentemente dan lo mejor de sí con el propósito de lograr las metas que se proponen, aun en contextos de crisis. (Majluf & Hurtado, 2011).

Respecto de la enseñanza y aprendizaje en este mismo contextos de pandemia, en este estudio de caso se logró ratificar la investigación de Murillo & Duk realizada en 2020 en donde el impacto del confinamiento generó serios problemas para la continuidad de los aprendizajes en esta escuela, ya que al encontrarse en un sector con muy bajas posibilidades de conectividad y apoderados con baja escolaridad, las clases en línea resultaron ser prácticamente irrealizables. Por otro lado, aunque en los estudios de Volante (2010), se propone que la organización y planificación del equipo directivo es clave para la consecución de logros académicos, de acuerdo con los resultados, hay evidencia que no se logró de manera clara y ordenada en este establecimiento educativo debido a la falta de implementación de estrategias del equipo directivo, para continuar la labor docente en contextos de pandemia y sobre todo durante los meses de confinamiento resultaron en una sobrecarga laboral. Aunque indudablemente la pandemia ocurrió de manera fortuita e inesperada, de acuerdo con los resultados encontrados desde el equipo directivo se debieron definir metas focalizadas, realizar un monitoreo constante de los procesos de aprendizaje y establecer espacios de evaluación de los procesos al interior del establecimiento que fueran conversadas con los docentes para determinar la mejor ruta de acción de acuerdo con las circunstancias.

Volante (2010) propone que alinear los equipos de trabajo al interior del establecimiento incide positivamente en el clima organizacional y en el logro de los aprendizajes. No obstante, aunque esta investigación sugiere estrategias a implementar en un contexto completamente regular en un año escolar, se considera que tiene mayor relevancia cuando en momentos de mayor incertidumbre los equipos necesitan metas claras que permitan bajar la ansiedad y el estrés producido como consecuencia de la pandemia. Pero de acuerdo con los hallazgos, en esta escuela la falta de una organización clara y un aumento importante en las obligaciones laborales acarrió consecuencias extremadamente negativas en la salud mental y física, producto del constante aumento del trabajo administrativo, confirmándose un escenario que provocó un agobio y estrés laboral docente con síntomas asociados al Síndrome de Burnout, tal como lo describen las investigaciones desarrolladas por Polaino-Lorente en 1982 y Delgado en 2003. Por otro lado, no se encontró evidencia sobre acciones específicas implementadas por el equipo directivo que permitirán reducir el estrés laboral generado como consecuencia de la pandemia.

Respecto del liderazgo, se encontró que el equipo directivo fomenta un liderazgo que cuenta con una visión estratégica poco explícita para los docentes. Si bien es cierto, se fomenta la innovación, las buenas relaciones y la confianza hacia el equipo de gestión y entre los distintos equipos para el cumplimiento de los objetivos esperados, de acuerdo con los resultados no se cuenta con un foco pedagógico que garantice el cumplimiento de los programas curriculares debido a que se evidenció una excesiva libertad en la enseñanza con poco o nulo seguimiento y monitoreo de los procesos de aprendizaje. Esto de alguna manera contrasta con lo propuesto por Hamilton, Stecher y Yuan (2008), debido a que el Director del establecimiento ejerce un liderazgo transformador que permite a los docentes desempeñarse con libertad en cada una de sus áreas correspondientes, lo que genera una sensación de bienestar ampliamente reconocida por los profesionales y que va continuamente en el cumplimiento de objetivos en cuanto al cumplimiento de metas estratégicas y de gestión de recursos, ofreciendo a los docentes espacios de enseñanza adecuados y pertinentes acordes a las necesidades de sus estudiantes, pero que por otro lado, carece ampliamente de procesos pedagógicos claros que permitan la observación, monitoreo, seguimiento, evaluación y retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan al interior del establecimiento educativo.

Vale la pena mencionar que dentro de las limitaciones de este estudio se encuentra en primer lugar, la dificultad de no haber podido verificar resultados de pruebas estandarizadas más recientes que pudieran dar más información respecto de los aprendizajes logrados durante la gestión del actual equipo directivo, debido a que las pruebas estandarizadas tipo SIMCE no se aplicaron debido a los últimos acontecimientos como el estallido social en 2019 y posteriormente la llegada de la pandemia al territorio nacional en marzo del 2020, y que hasta el momento en que fue desarrollada esta investigación, aun no se han vuelto a implementar. En segundo lugar, la elección de la unidad de observación y análisis seleccionada la cual proporciona la mayor riqueza de información posible de acuerdo con los objetivos y la pregunta de investigación podría encontrarse dentro del subsector *muestreo por conveniencia* (Martínez, 2011). Según Teddlie (2007), debido a que la selección de los participantes no se realizó bajo ninguna consideración estratégica más allá de la condición de profesor jefe o directivo según los objetivos de estudio.

Por último, se releva la importancia de indagar sobre el Manual de prácticas para Equipos de Liderazgo Instruccional, las 9 claves ELI, en el cual Volante y Müller (2017) proponen prácticas concretas de liderazgo instruccional que pueden implementar los equipos educativos y que apuntan directamente a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, validando la experiencia colectiva. De esta forma, a través de dichas prácticas, se espera que los equipos directivos generen contextos beneficiosos para el aprendizaje y desarrollo profesional docente. Algunas de estas prácticas son:

1) Construir Equipos de Liderazgo Instruccional (ELI): equipo que comparte un propósito y está dispuesto a realizar las actividades para alcanzarlo. No constituye una unidad jerárquica, por lo que participan director/a, Jefe/a de UTP, coordinador académico, docentes y asistentes de la educación involucrados en las iniciativas de mejora. Luego de la conformación de este equipo ELI, se deben de manera conjunta construir un cronograma o agenda ELI.

2) Establecer una visión compartida en torno a la enseñanza y el aprendizaje: desarrollo de una visión común y consensuada del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en la institución educativa. Permite establecer metas y expectativas compartidas. Es promovida por el director/a del establecimiento y el equipo ELI.

La implementación de prácticas de liderazgo efectivas que permiten realizar un breve diagnóstico con el cual establecer metas en común con acciones claves que respondan a las necesidades de los docentes para el logro de los aprendizajes. Si bien es cierto, la implementación de estas estrategias no logrará soslayar los problemas estructurales del contexto social, si son necesarios para fortalecer el área pedagógica del establecimiento educativo el cual de acuerdo con los resultados encontrados se evidencian profundas debilidades.

XI. CONCLUSIONES

En este estudio de caso se describieron las prácticas de liderazgo efectivas que favorecieran el clima laboral y la satisfacción profesional en contextos de pandemia en una escuela de Educación Básica con Altos índices de vulnerabilidad en la Comuna de La Pintana, identificando los obstáculos, oportunidades y aspectos a mejorar del trabajo docente, caracterizando aquellas prácticas de liderazgo del equipo directivo relacionadas con el agobio laboral.

En el desarrollo del estudio se encontró que las mayores dificultades que enfrentan los docentes para desarrollar su trabajo son el contexto social, el bajo capital cultural de los apoderados y la baja conectividad de internet que presenta el sector en donde se encuentra ubicada la escuela, siendo esta última la más compleja de resolver en un contexto de alta vulnerabilidad y problemas multifactoriales. A pesar de ello, la afectividad y el vínculo entre docentes y estudiantes es un factor enriquecedor que incide de manera positiva en la satisfacción profesional de los docentes que trabajan en el establecimiento.

Entre los aspectos a mejorar, se propone fortalecer la capacitación profesional docente de forma continua de tal manera que en conjunto con el equipos directivos se reflexiones sobre lo que significó para cada estamento experimentar este escenario de crisis y cómo se abordó la incertidumbre de tal

manera que se establezcan nuevas propuestas que permitan responder de mejor manera al contexto social en el que se desempeñan con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados.

Respecto de las prácticas de liderazgo detectadas al interior del establecimiento educativo que favorecen el clima laboral de los docentes, en este estudio no se logró dar cuenta de aquello debido a que de acuerdo con los resultados encontrados éste se produce de manera positiva entre los docentes sin una influencia significativa por parte del equipo directivo. De acuerdo con el relato de los docentes, la preocupación del equipo directivo se concentra principalmente en otros aspectos como la adecuación de espacios, favorecer la entrega de materiales y abordar los procesos de gestión.

En relación con las prácticas de liderazgo del equipo directivo relacionadas con el agobio laboral que viven los profesores en contextos de pandemia, tal como se discutió, el equipo directivo no sólo no tiene acciones claras que apunten a reducir el estrés laboral docente, sino que además promueve acciones que generan mayor ansiedad, estrés y agobio en los profesionales.

Es necesario mencionar que se conoció poca evidencia sobre las acciones propuestas por el equipo directivo para promover el acompañamiento docente durante el confinamiento. Por otra parte, durante la presencialidad la evidencia parece más consistente en este sentido y se presentan mayores acciones propuestas para generar acompañamientos pero que requieren una mayor coordinación y monitoreo. Cabe mencionar además, que de acuerdo con lo anterior, la Unidad Técnica Pedagógica representa una de las áreas con mayores debilidades en la organización, ya que no se evidenciaron acciones concretas que apuntaran a la observación monitoreo, evaluación y retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, se destaca un buen manejo en los recursos administrativos y financieros del establecimiento educativo provistos a través de la subvención escolar. A través de este liderazgo se logró la adecuación y recuperación de nuevos espacios de aprendizaje, implementación recursos tecnológicos modernos y mejoras esenciales en la infraestructura del establecimiento además de contar con recursos pedagógicos atinentes a las necesidades de los docentes, no obstante se debe hacer énfasis en que esta gestión se traduzca continuamente en mejores oportunidades y logros de aprendizaje para los estudiantes.

Respecto de la gestión de recursos, se encontró que el equipo directivo ha implementado estrategias claras y favorables en la adecuación de espacios de trabajo con mejoras sustancialmente importantes en la infraestructura y la disponibilidad de materiales educativos para los docentes.

En este sentido, se hace relevante la creación de estrategias pertinentes que respondan a las necesidades de los docentes, si bien existe autonomía en este estamento, se recomienda su acompañamiento continuo tal como lo declara el Marco para la Buena Dirección, donde se propone

que los equipos directivos guíen, dirijan y gestionen eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, alcanzando un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes, acompañando, evaluando y retroalimentando sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores y profesoras, preocupándose a su vez de asegurar la calidad de la implementación curricular y de cada uno de los procesos formativos tomando decisiones basados en evidencia y ajustando las estrategias de enseñanza y la gestión pedagógica de manera continua y oportuna (MBD, 2015).

Por último, se destaca enormemente la labor profesional docente en este momento sin precedentes en la historia reciente, quienes demostraron una rápida adaptación, liderando y generando confianza en los estudiantes, respondiendo a las circunstancias que siempre fueron cambiando continuamente, llegando a adaptarse de una forma responsable y comprometida para responder a las necesidades del contexto desarrollando prácticas de liderazgo innovadoras en circunstancias de crisis, logrando inspirar y generar tranquilidad y confianza en toda la comunidad escolar. (Behrstock., et., al. 2021)

XII. REFERENCIAS

- Andréu J., (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- ATLAS.Ti (s.f.). (versión 9.1.7) [software]. <https://atlasti.com/>
- Bringel, B. (2020). *Mucho más que un "cacerolazo": resistencias sociales en tiempos de pandemia*. En B. Bringel & G. Pleyers (Eds.), *Alerta global: políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia* (pp. 181-188). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm027x.21>
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M., Raczyński, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de educación - Unicef.
- Bellei C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., Abarca, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago, Ediciones del Imbunche.
- Behrstock. E., Brookins, P. Payne, G. (2021) *Teacher Leadership In Uncertain Times: Recommendations From Board - Certified Teachers For School , District And State Leaders*.
- Bonilla-García, Miguel Ángel, & López-Suárez, Ana Delia. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada*. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Brunner, J. J. (2015). *Un análisis de política de la política educacional*. *Debate Universitario*, 3(6), 7-15.
- Banco Mundial (2015). *Hacia un sistema de costeo de la educación terciaria en Chile*. Análisis y Recomendaciones.
- Blau, P. M., & Scott, W. R. (2003). *Formal organizations: A comparative approach (2nd ed.)*. Stanford, CA: Stanford Business Books.

- Carrasco Rozas, A. (2007). *Mejoramiento Escolar En Contextos De Pobreza: Problematizando Supuestos*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5),291-299. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025036>
- Calderón C., (2002). *Criterios De Calidad En La Investigación Cualitativa En Salud* (lcs).
- Contraloría General de la República (2020). Oficio n° 1.365/inc/2020. *Modifica el Código del Trabajo en materia de trabajo a distancia y Teletrabajo, no es aplicable a los docentes regidos por la Ley n° 19.070*.
- Cortez, M. (2020). *Liderazgo escolar positivo: Una respuesta clave en tiempos de COVID-19*. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/05/LIDERAZGO-ESCOLAR-POSITIVO.pdf>
- Cornejo, C. (2012). *Estigma territorial como forma de violencia barrial: El caso del sector El Castillo*. Revista INVI, 27(76), 177-200. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582012000300006>.
- Delgado, M. L. (2005). *El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales*. Revista Española de Pedagogía, 63(232), 367–388. <http://www.jstor.org/stable/23766325>
- DiPaola, M., Wayne K. Hoy, (2015). *Leadership and school quality* . Edited by Michael F. A Volume In Research And Theory In Educational Administration.
- Delgado Vásquez, A. (2003). *El síndrome del Burnout en profesores de educación secundaria de Lima Metropolitana*. Revista De Investigación En Psicología, 6(2), 26–47. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v6i2.5149>
- Encuesta Engagement y Teletrabajo En Contexto Covid-19. Por *Circular Hr*. La Consultora De Capital Humano De Fundación Chile (2020).
- Fisher, B. A. (1974). *Small group decision-making: Communication and the group process*. New York: McGraw-Hill.
- Grant, L. W., & Gareis, C. R. (2014). *Formative assessment*. In L. Meyer (Ed.). Oxford Bibliographies in Education. New York, NY: Oxford University Press.
- Gurovich W, A. (1990). *La Pintana: la ciudad Interminable*. Revista INVI, 5(9).

- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Yuan, K. (2008). *Standards-based reform in the United States: History, research, and future directions*. Santa Monica, CA: RAND. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2009/RAND_RP1384.pdf
- Harris, A. (2008). *Leading innovation and change: Knowledge creation by schools for schools*. *European Journal of Education*, 43(2), 219–228.
- Hernández (2020), *Discrecionalidad en la distribución de recursos a los municipios, Análisis de la legislación y de los presupuestos municipales*. Asesoría Técnica Parlamentaria BCN.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6a. ed.)*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2013). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools*. Boston, MA: Pearson.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2002). *Theory and Research in Educational Administration*. Information Age Publishing, Greenwich, CT.
- Informe Instituto Nacional de Estadística (2017), Biblioteca del Congreso Nacional. *Reportes comunales, la Pintana, reportes estadísticos*, Informe: 2017.
- Informe Resultados de Educativos, Agencia de la Calidad: 2016, 2017, 2018, 2019. Página de consulta: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/categoria-de-desempeno>.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York, NY: Farrar, Strauss, and Giroux.
- Martínez Aránguiz N., Poblete Vásquez, M., (2021). *Una mirada general a los ajustes conceptuales y de mediciones de la pobreza en el contexto de la pandemia*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Martínez N., et al., (2020). *Pobreza y COVID-19 Una mirada general a los ajustes conceptuales y de mediciones de la pobreza en el contexto de la pandemia*. Informe CEPAL-UNESCO.
- Martínez, N., Irina A., Castro, L., Fernández, G., Goldstein, E., Mardones, F., Muñoz, A., Militza, S., (2012). *Retrato de la desigualdad en Chile*. COMÚN & K Producciones Ltda.

- Martínez – Salgado, C. (2011). *El muestreo en investigación cualitativa*. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mineduc. (2015) *Marco para la Buena Dirección*, https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Murillo, F., J, & Duk, Cynthia. (2020). *El Covid-19 y las brechas educativas*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice (3d ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Capítulo 1, 7.
- Noreña, A., Alcaraz, N., Moreno R., Guillermo, J., Rebolledo., Dinora. (2011). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- OECD. (2009). *Higher Education to 2030: Globalisation (Vol. 2)*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Ortega U, Tamara. (2014). *Criminalización y concentración de la pobreza urbana en barrios segregados: Síntomas de guetización en La Pintana, Santiago de Chile*. *EURE (Santiago)*, 40(120), 241-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000200012>
- Polaino-Lorente, A. (1982) *El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su control y manejo*, revista española de pedagogía.
- Reyes L., et al., (2020) *Educación y democratización en tiempos de crisis*. Alcances contemporáneos de la experiencia de la Unidad Popular.
- Superintendencia de Educación, (2016). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad*. <https://www.supereduc.cl/conoce-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/>
- Stake, R. (1994). Case Studies. En N.K. Denzin y Y.S.Lincoln (Dir.). *Handbook of qualitative research* (pags. 236 – 247). Londres: Sage.
- Tesorería General De La República de Chile, (2019). *Informe de Recaudación y Distribución de Impuesto Territorial, principales componentes del Fondo Común Municipal y su Distribución*.

Taylor, S.J. Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós, España, 1992-Pág-100 -132.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. DOI 10.1177/1558689806292430

XIII. ANEXOS

ANEXO 1.

GUIÓN TEMÁTICO: Entrevista a Profesores:

1. Clima Laboral

CATEGORÍA	PREGUNTA
CENTRAL	
Clima Laboral	1. ¿Podría describirme cómo se siente actualmente en su trabajo?
	2. De acuerdo con el contexto en que se encuentra ubicado el colegio, ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de trabajar en esta institución educativa?
	3. ¿Cuáles considera usted que son las ideales para desarrollar su trabajo? De las condiciones antes mencionadas con cuales cuenta actualmente?
	4. ¿Se ha sentido agobiado laboralmente? ¿Por qué?
	5. ¿Cómo considera el clima laboral de la institución educativa en la que trabaja?
	6. ¿Qué acciones ha promovido el equipo directivo para mejorar el clima laboral de los docentes?
	7. ¿Qué acciones no han contribuido a el clima laboral de los docentes ? ¿Podría mencionar algunos ejemplos?
	8. ¿Cree su bienestar profesional es importante para el equipo directivo? ¿Por qué?
	9. ¿Cree que el equipo directivo promociona su desarrollo profesional? ¿De qué manera?

2. Liderazgo Directivo

CATEGORÍA	PREGUNTA
CENTRAL	
Liderazgo Directivo	1. ¿Cómo influye el liderazgo del director en el clima laboral? ¿Cómo describiría el liderazgo del Director?
	2. ¿Cómo ha sido el liderazgo de equipo directivo en la implementación de estrategias para que los profesores pudieran trabajar desde la virtualidad durante la pandemia? ¿Cree que han sido estrategias pertinentes? ¿Por qué?
	3. ¿Qué ha significado continuar con los aprendizajes durante la pandemia? ¿Cómo fue variando el trabajo con el tiempo? ¿Qué apoyos ha ofrecido el equipo directivo?
	4. ¿De qué manera el equipo directivo implementa estrategias que ayudan a reducir el estrés laboral? Mencione cuáles. ¿Cree que han sido suficiente? ¿Por qué?

ANEXO 2.

GUIÓN TEMÁTICO: Entrevista a Directivos

1. Clima Laboral

CATEGORÍA	PREGUNTA
CENTRAL	
<u>Clima Laboral</u>	1. ¿Cómo considera el clima laboral de la institución educativa en la que trabaja?
	2. ¿Cómo percibe que se sienten los docentes actualmente en su trabajo?
	3. De acuerdo con el contexto en que se encuentra ubicado el colegio, ¿Cuáles cree usted que sean las ventajas y desventajas de trabajar en esta institución educativa?
	4. ¿Cree usted que los docentes tienen con las condiciones adecuadas para desarrollar su labor profesional? ¿Qué dificultades podría mencionar?
	5. ¿Qué estrategias ha implementado para reducir el estrés laboral docente generado como consecuencia de la pandemia?
	6. ¿Qué acciones ha implementado para mejorar el clima laboral de los docentes ? ¿Cuáles son esas acciones?
	7. ¿El bienestar profesional de los profesores es importante para el equipo directivo? ¿Por qué?
	8. ¿Ha facilitado instancias a los docentes para su desarrollo profesional? Mencione cuáles.

2. Liderazgo Directivo

CATEGORÍA	PREGUNTA
CENTRAL	
<u>Liderazgo Directivo</u>	1. ¿Cómo describiría el liderazgo del Director?
	2. ¿Qué estrategias se han implementado para que los profesores trabajen desde la virtualidad? ¿Cree que han sido estrategias pertinentes? ¿Por qué?
	3. ¿Cómo cree usted que se han sentido los profesores durante la pandemia? ¿Qué apoyos ha ofrecido el equipo directivo?
	4. ¿Cree usted que el equipo directivo implementa estrategias que ayudan a reducir el estrés laboral? ¿Como cuáles?