

**CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR**



ACUERDO DE RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR  
EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA  
DE 20 DE MAYO DE 2015

***LA EXPERIENCIA EN GESTIÓN DE DIRECTORES ELEGIDOS POR ALTA  
DIRECCIÓN PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN MUNICIPAL DE TALCA,  
CHILE***

**TESIS**

que para obtener el grado de:

Doctora en Educación

presenta

**María Luisa Collarte Inzunza**

Director de tesis:

**Cristian Ernesto Castañeda Sánchez**

**La experiencia en gestión de directores elegidos por alta dirección  
pública en la educación municipal de Talca, Chile.**



**TESIS**

Que para obtener el grado de:

**Doctora en Educación**

Presenta:


**María Luisa Elsa Elena Collarte Inzunza**


**Aprobada por:**


  
\_\_\_\_\_  
Dr. Cristian E. Castañeda Sánchez  
Presidente

21 de noviembre de 2023

\_\_\_\_\_  
Fecha

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Maciel García Fuentes  
Secretario

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Nibaldo E. Benavides Moreno  
Vocal

  
\_\_\_\_\_  
Dr. David A. Ornelas Gutiérrez  
Coordinador Académico

*A todos los directores y directoras  
comprometidos con la educación pública*

## **Agradecimientos**

Agradecer en primer lugar a la universidad CETYS por haber permitido mi ingreso al programa de doctorado en calidad de alumna extranjera, especialmente al Dr. David Ornelas Gutiérrez y Dra. Melanie Montes Silva, por su eterna disposición, comprensión y trato amable.

Agradezco a mi director de tesis, Dr. Cristian Ernesto Castañeda Sánchez, por su valiosa guía académica y por haber generado una relación de confianza que me permitió avanzar con autonomía y finalmente concluir esta investigación.

A los doctores que participaron en las jornadas semestrales de evaluación de avance de tesis, la revisión y observaciones realizadas fueron de gran utilidad para mejorar el trabajo, Dra. Karla Diaz López, Dr. Maciel García Fuentes, Dr. Jorge Sánchez López y Dr. David Ornelas Gutiérrez. Asimismo, a los sinodales, Dr. Nivaldo Benavides Moreno y Dr. Maciel García Fuentes.

A todos los profesores que tuve el honor de conocer en sus cátedras y seminarios, y que me permitieron seguir aprendiendo de diversos temas relacionados con la educación. A mis compañeros virtuales del doctorado, por hacerme sentir una más del curso, pese a la distancia.

A los cinco directores de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Talca, quienes bajo los seudónimos, Clara, Rita, Paz, Juan y Pedro, entregaron generosamente su tiempo para aportar desde su mirada, la experiencia como directores, sin ellos, este estudio no habría sido posible.

A mi esposo, Orlando Alfaro Hurtado, por apoyarme en esta aventura, a mis hijos, por comprender la necesidad permanente de su madre de seguir aprendiendo, especialmente a mi hijo, Sebastián Alfaro Collarte, por realizar la ardua tarea de transcribir las entrevistas.

## **Resumen**

El presente documento es una investigación cuyo objetivo central es: describir la experiencia que han vivido los directores elegidos por Alta Dirección Pública (ADP), al asumir por dos períodos, el cargo en establecimientos municipales de Educación Básica y Educación Media de la comuna de Talca en la Región del Maule, Chile.

Se pretende referir la experiencia de cinco directores en el concurso ADP, como, de su gestión directiva atendiendo la normativa legal existente, atribuciones e instrumentos de gestión obligatorios, así como, las prácticas de liderazgo y autopercepción de sus competencias directivas.

El enfoque teórico conceptual para abordar y analizar el problema se enmarca en las perspectivas de liderazgo pedagógico orientado a la mejora educativa. Con respecto al diseño metodológico, se realizó un estudio de casos colectivo bajo el enfoque de investigación cualitativa, mediante la técnica de entrevista semiestructurada, para indagar sobre las trayectorias profesionales, vivencias en el sistema municipal y expectativas frente al futuro traspaso de la educación comunal al nuevo Sistema de Educación Pública en Chile.

La información recabada se analizó mediante Análisis Cualitativo de Contenido (ACC), tanto inductivo como deductivo, lo cual, arrojó que, los directores participantes en la investigación consideran que tienen las competencias necesarias para liderar un establecimiento educacional, sin embargo, perciben que las habilidades emocionales requieren mayor capacitación por la complejidad de la educación pública y para manejar el estrés que produce la burocracia del sistema municipal, esto último, es lo que les impide realizar innovaciones orientadas a la mejora educativa.

*Palabras Clave:* concurso ADP, liderazgo, competencias directivas

## ÍNDICE

Introducción .....	1
<b>Capítulo 1: Planteamiento del Problema .....</b>	<b>2</b>
1.1. Problematización.....	2
1.1.1 Municipalización y Segregación Escolar.....	2
1.1.2 Movilizaciones Estudiantiles.....	8
1.1.3 Directores y la Nueva Educación Pública .....	14
1.2 Pregunta de Investigación .....	17
1.3 Objetivos de Investigación.....	18
1.4 Supuesto de Investigación .....	19
1.5 Justificación del estudio.....	20
<b>Capítulo 2. Estado del Arte y Antecedentes Teóricos .....</b>	<b>26</b>
2.3. Estudios sobre Liderazgo Pedagógico .....	51
2.4. Gestión Educativa y Gestión Escolar para la Mejora Educativa .....	96
2.5 Mejora Educativa .....	109
2.5 Planificación Institucional.....	113
<b>Capítulo 3. Estructura del Sistema Educativo y Contexto de la Dirección Escolar en Chile .....</b>	<b>123</b>
3.1. Estructura Regional en Chile.....	123
3.2 Sistema Educativo en Chile.....	128
3.3 Sistema Educativo Región del Maule .....	139
3.3.1 Educación Municipal de Talca .....	142
3.4. Políticas Educativas y Programas.....	147
3.5 Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE).....	150
3.6 Concurso Alta Dirección Pública (ADP) para Directores Escolares .....	158
3.7. Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) .....	169
3.7.1 Implementación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) .....	173
3.7.2 Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 (ENEP) .....	177
3.8 Instrumentos de Gestión directiva.....	180

3.9 Concepción de Calidad Educativa en Chile.....	185
3.10. Directores en Chile y Política de Fortalecimiento Liderazgo Directivo .....	191
3.10.1 Programas Fortalecimiento del Liderazgo Directivo .....	197
<b>Capítulo 4. Metodología de Investigación .....</b>	<b>204</b>
4.1 Enfoque, Paradigma y Método del Estudio .....	204
4.2. Técnicas e Instrumentos.....	208
4.2.2 Instrumento de Recopilación de Datos .....	210
4.3 Participantes.....	211
4.4. Análisis de los datos .....	214
<b>Capítulo 5. Resultados .....</b>	<b>218</b>
<b>Capítulo 6. Análisis y Discusión .....</b>	<b>294</b>
6.1. Dimensión I. Conocimiento y Habilidades para el Cargo de Director.....	294
6.2. Dimensión II. Instrumentos de Gestión Escolar .....	322
6.4. Dimensión IV. Municipalidad y Gestión Directiva.....	353
6.5. Dimensión V. Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).....	364
Referencias.....	413
Anexo 1. Leyes promulgadas posterior a los movimientos estudiantiles 2006 y 2011 .....	441
Anexo 2. Guía de preguntas entrevista semiestructurada .....	444
Anexo 3. Categorías, códigos y hallazgos Dimensión I .....	450
Anexo 4. Categorías, códigos y hallazgos Dimensión II .....	453
Anexo 5. Categorías, códigos y hallazgos Dimensión III .....	455
Anexo 6. Categorías, códigos y hallazgos Dimensión IV.....	458
Anexo 7. Categorías, códigos y hallazgos Dimensión V.....	459
Anexo 8. Jerarquización de códigos .....	460

**FIGURAS**

Figura 1. Competencias Básicas para Liderar	405
---	-----

**TABLAS**

Tabla 1. N° establecimientos y matrícula total país, según dependencia administrativa, año 2022	140
Tabla 2. Matrícula escolar por niveles en Chile, año 2022	142
Tabla 3. Resultados SIMCE 2018, promedio país, en Lectura y Matemática	144
Tabla 4. N° establecimientos, matrícula total y docentes en la región del Maule, año 2022	148
Tabla 5. Matrícula escolar por niveles región del Maule, año 2022	148
Tabla 6. Matrícula y N° establecimientos municipales por niveles, Talca	152
Tabla 7. Resultados históricos SIMCE 4° Básico Establecimientos Municipales Talca	153
Tabla 8. Resultados históricos SIMCE 8° Básico Establecimientos Municipales Talca	153
Tabla 9. Total concursos ADP de directores escolares en Chile al 2020	168
Tabla 10. Dimensiones y categorías	219
Tabla 11. Características de los directores participantes	221
Tabla 12. Características de los establecimientos	221
Tabla 13. Sesiones entrevistas directores	222
Tabla 14. Dimensión I. Categoría 1. Códigos y definiciones	229
Tabla 15. Dimensión I. Categoría 2. Códigos y definiciones	233
Tabla 16. Dimensión I. Categoría 3. Códigos y definiciones	239
Tabla 17. Dimensión I. Categoría 4. Códigos y definiciones	244
Tabla 18. Dimensión II. Categoría 1. Códigos y definiciones	253
Tabla 19. Dimensión II. Categoría 2. Códigos y definiciones	257
Tabla 20. Dimensión II. Categoría 3. Códigos y definiciones	260
Tabla 21. Dimensión III. Categoría 1. Códigos y definiciones	263
Tabla 22. Dimensión III. Categoría 2. Códigos y definiciones	271
Tabla 23. Dimensión III. Categoría 3. Códigos y definiciones	275



Tabla 24. Dimensión IV. Categoría 1. Códigos y definiciones	281
Tabla 25. Dimensión IV. Categoría 2. Códigos y definiciones	284
Tabla 26. Dimensión IV. Categoría 3. Códigos y definiciones	286
Tabla 27. Dimensión V. Categoría 1. Códigos y definiciones	288
Tabla 28. Dimensión V. Categoría 2. Códigos y definiciones	289
Tabla 29. Dimensión V. Categoría 3. Códigos y definiciones	292

## Introducción

Este trabajo se presenta en capítulos, apartados y subapartados, estructurados de la siguiente forma:

El primer capítulo, aborda el problema que motivó la investigación, se problematiza, a través, del análisis de las movilizaciones estudiantiles ocurridas en Chile, en los años 2006 y 2011, como la segregación escolar y el rol de directores escolares.

En el segundo capítulo, se presenta el estado del arte del tema del presente estudio, como, asimismo, antecedentes teóricos sobre competencias directivas, investigaciones, tanto internacionales como nacionales, sobre liderazgo educativo y conceptos de gestión educativa.

En el tercer capítulo, se presenta la estructura del sistema educativo chileno, tanto a nivel nacional como, de la Región del Maule y de la comuna de Talca. Se abordan algunas políticas educativas y programas desarrollados en Chile, en torno a directores escolares y calidad educativa.

En el cuarto capítulo, se expone el enfoque y diseño metodológico adoptado para recabar los datos empíricos, como su justificación y sustento teórico. Se detalla información de los participantes y los instrumentos de recopilación de la información.

En el quinto capítulo, se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo, luego de un proceso de análisis cualitativo de contenido, identificando hallazgos y definiendo los códigos encontrados en los textos transcritos de las entrevistas.

En el sexto capítulo, se presenta el análisis y discusión de los hallazgos de cada una de las dimensiones y categorías, como la triangulación teórica con la literatura revisada. Finalmente, se exponen en las conclusiones, la respuesta a la pregunta general de investigación, una síntesis de la teoría expuesta, las aportaciones y limitaciones del estudio como recomendaciones.

## Capítulo 1: Planteamiento del Problema

En el presente capítulo, se describe el planteamiento del problema de investigación, el cual, se expone en cinco subapartados: la problematización del objeto de estudio; las preguntas; objetivos; supuesto de investigación y la justificación del problema.

### 1.1. Problematización

En este apartado, se expone los núcleos de la problematización, iniciando con la municipalización de los establecimientos públicos y la segregación escolar; se reseña el aumento de la inmigración en el sistema escolar chileno; los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011 y su repercusión en la normativa educacional chilena. Además, se aborda el liderazgo pedagógico de los directores de establecimientos municipales frente al futuro traspaso a la Nueva Educación Pública (NEP) y, por último, el concepto de calidad en la educación, por ser foco en el debate educacional y político. Los puntos mencionados influyen directa o indirectamente en la función y gestión de los directores de establecimientos educacionales públicos.

#### 1.1.1 Municipalización y Segregación Escolar

En Chile, los establecimientos educacionales públicos fueron traspasados desde el Estado a las Municipalidades en 1981, como parte de la política educacional del régimen militar que gobernó entre los años 1974 y 1990, con un afán de descentralizar la administración educacional y descomprimir al Ministerio de Educación (MINEDUC), sin embargo, la función directiva sufrió un desprestigio durante la dictadura por asignar cargos vitalicios sin concursabilidad y por no contar con directrices nacionales de parte de las autoridades de turno (Waissbluth y Pizarro, 2014; Núñez et al.,2010). En 1980 se emitió un *Manual de Consulta* con indicaciones para el traspaso de servicios públicos a las Municipalidades, incluidos escuelas y liceos, los cuales, debían estar bajo

la administración del alcalde, este se transformaba en sostenedor de la educación en su respectiva comuna. “La Municipalidad se obliga a prestar el servicio educacional en forma continua, racional y permanente, de acuerdo con las normas legales vigentes” (Ministerio de Hacienda, 1980, p. 45). Al MINEDUC se le confirió la misión de fiscalización, y la Municipalidad debió asumir los costos de la mantención de los centros educativos con una subvención estatal sujeta a la matrícula y asistencia por alumno. Los establecimientos municipales que al momento del traspaso representaban un 80% de la matrícula nacional, disminuyó en promedio, un 2% anual (Paredes y Pinto, 2009).

Briones et al., (1984), indicaron que el modelo organizacional impuesto por la dictadura privilegiaba la privatización, lo que también afectó al sector de la educación. En 1979, el gobierno militar postuló las bases para el sistema educativo en el documento *Directiva Presidencial sobre Educación Nacional*, donde uno de los lineamientos fue dar a los privados la posibilidad de administrar establecimientos de educación escolar con una subvención otorgada por el Estado, pues la educación privada se concebía como una oferta educacional mejor que la pública. Se reforzó la idea de un Estado negligente para justificar los ejes de la reforma educacional que realizó el régimen militar, los cuales son: estado subsidiario; expansión del sector privado; supremacía de la libertad de enseñanza (Falabella, 2015).

La coalición política de partidos por la democracia, llamada Concertación, se formó como oposición a la dictadura, gobernaron a Chile por 20 años, desde 1990 hasta 2010. Estos gobiernos democráticos continuaron con el mismo modelo de educación implementado en el régimen militar, reemplazando el Estado Docente<sup>1</sup> por un Estado Subsidiario permitiendo la proliferación de un

---

<sup>1</sup> Se entiende por *Estado Docente* cuando el Estado es el principal sostenedor de la educación y gratuidad escolar iniciado con la Ley de Instrucción Primaria de 1860 en Chile. Con la promulgación de la obligatoriedad de la educación primaria en 1920, se consolidó el Estado Docente. La dictadura del gobierno militar (1973-1990) abrió la posibilidad

mercado educativo, donde los privados paulatinamente captaron la matrícula de una educación municipal que se deterioraba con los años (Falabella, 2015). Esto lo refrendó García-Huidobro (2011), al afirmar que se mantuvo el modelo como institucionalidad heredada en los distintos niveles del sistema educativo, favoreciendo así, la diferencia de clases. El autor valoró positivamente las políticas implementadas por la Concertación, como el aumento en la cobertura, especialmente en Educación Secundaria y Superior, y el aumento en resultados de evaluaciones externas del Programa de Evaluación Internacional (PISA) que aplican países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)<sup>2</sup>, sin embargo, estos logros se empañaban con la segregación escolar y la desigualdad existente.

Con la facultad que otorgó el régimen militar a los privados para administrar la educación, entre los años 1990 y 2010, los establecimientos particulares subvencionados aumentaron casi al doble, de 2.694 a 5.680, atendiendo al 50% de la matrícula total. En contraposición, el sector municipal que en dos décadas disminuyó un 17% con 550 establecimientos menos, albergando a un 42% de la población estudiantil. Para el año 2022, la matrícula municipal sumada a la de los Servicios Locales de Educación Pública disminuyó un 13% y la del sector particular subvencionado tuvo un incremento de un 6,5% (SIIT, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile).

En 1993, el gobierno de la Concertación inició el financiamiento compartido para los centros educativos particulares subvencionados, lo cual, permitió a los padres aportar económicamente para la educación de sus hijos, lo que favoreció el aumento sostenido de los establecimientos particulares subvencionados, permitiendo el lucro y la creación de incentivos

---

que los privados administraran el servicio educativo con subvención estatal por alumno acorde a la demanda, transformándose a un Estado Subsidiario (Cox, 2003).

<sup>2</sup> Chile pertenece a la OCDE desde 1993, siendo el segundo país latinoamericano en ingresar a esta organización seguido de México (Ministerio de Relaciones Exteriores)

tributarios para que empresas privadas donaran a la educación (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012; Centro de Estudios Mineduc, 2002; Falabella, 2015; Ley 18.768, 1988; Paredes y Pinto, 2009). Cabe mencionar que, en Chile entre 1970 y 2014, la población en edad escolar disminuyó, los menores de 14 años se redujeron casi a la mitad, más acelerado que el promedio de los países de la OECD, sin embargo, la población inmigrante entre 2006 y 2013 subió de 1% a 2% (OECD, 2017).

El Instituto Nacional de Estadística (INE) de Chile, define como “persona extranjera residente a aquellas personas nacidas en el extranjero, residentes habituales en Chile o que han solicitado un permiso de residencia en el país” (INE, 2020, p.2). Para el año 2021 la cifra de personas extranjeras residentes en Chile, es decir, inmigrantes, fue cerca de un millón y medio de personas, un 8% aproximado de la población chilena, la mayoría provenientes de Venezuela (30%), Perú (17%), Haití (12%), Colombia (12%) y Bolivia (9%), con un incremento de 14% respecto al año 2018, el mayor porcentaje de inmigrantes se concentra en la Región Metropolitana. La Región del Maule tiene 41.173 inmigrantes, lo que representa un 2,8% de población extranjera en Chile al año 2021. La comuna de Talca, residencia preferida por los inmigrantes, registra 14.731 que implica un aumento desde el año 2018 de un 17% (INE, 2022).

En el 2020, más de 178.806 estudiantes inmigrantes estaban en el sistema escolar chileno, y en la Región del Maule los alumnos extranjeros eran 5.548 un 2,5% de la matrícula total. Más del 50% de los niños y jóvenes extranjeros estudiaba en establecimientos municipales. Este incremento de matrícula favoreció al sector municipal al recibir mayor subvención estatal, lo que compensó la disminución de un 7% de la matrícula en los mismos años mencionados, por ello, sumando la población escolar migrante, se registra un mínimo repunte en la educación pública desde el año 2017 (Servicio Jesuita a Migrantes, SJM, 2020). Actualmente existe incertidumbre

respecto al fenómeno de migración en Chile, puesto que, en octubre del 2019 se registraron acontecimientos graves de desórdenes públicos en el llamado *estallido social*, lo que, sumado a la pandemia Coronavirus del año 2020, puede desincentivar el proceso migratorio (Servicio Jesuita a Migrantes, SJM, 2020). La creciente inmigración afecta al sistema educativo chileno y, por ende, a la gestión de los directores de establecimientos educacionales, pues los niños y jóvenes inmigrantes “tienen el derecho fundamental de acceso a la educación” (Ministerio Relaciones Exteriores, 2005, art. 30).

Los establecimientos educacionales, al estar bajo el alero municipal, quedan al arbitrio del nivel sociocultural y económico de cada comuna. Algunas de las razones de la desigualdad del servicio educativo en Chile es la segregación existente, tanto económica, residencial como escolar, pues los alumnos que viven en comunas vulnerables asisten a establecimientos gratuitos administrados por el Municipio. Esta realidad es refrendada por Rodríguez (2001), quien definió la segregación residencial, como la falta de interacción de grupos por la separación geográfica donde habita, lo que, “promueve en forma simultánea la reproducción intergeneracional de la riqueza y de la pobreza” (p.10).

La segregación residencial tiene como consecuencia la segregación escolar, la cual, afecta en tres dimensiones según Bellei, Valenzuela y De Los Ríos (2010), una es la calidad y riqueza de la experiencia formativa de los alumnos, por ser la escuela un espacio de socialización; otra, es la igualdad de oportunidades en el logro escolar y, la tercera dimensión se refiere a la dificultad en la implementación de políticas educacionales por el contexto vulnerable. La OECD (2017, p.213) indicó que “disminuir la segregación de los estudiantes por nivel socioeconómico debiese ser un objetivo relevante en la búsqueda de una educación de mayor calidad y equidad”, pues sentenció que Chile es el país con mayor desigualdad de los que conforman la OECD, lo que atenta a su

desarrollo y crecimiento y, por ende, a la educación, la cual, debiese ser con equidad y calidad para que las personas dependan menos del Estado y sean menos vulnerables frente a crisis económicas.

La inequidad en los sistemas educativos no es propia de Chile, como lo afirmaron Murillo y Garrido (2017), en un estudio realizado para analizar la relación entre educación privada y segregación escolar por razones socioeconómicas en América Latina. Los autores recalcaron que la inequidad educativa es una realidad que también ocurre en Latinoamérica, producto de las sociedades desiguales existentes. Indicaron que la segregación escolar por desigualdad socioeconómica se comenzó a estudiar en el siglo pasado, surgiendo numerosas investigaciones en distintos países del continente que reafirmaron esta realidad, sin embargo, en América Latina ha sido abordado en forma incipiente. Plantearon que la segregación económica induce a que las familias con menos recursos se agrupen en determinadas escuelas, principalmente en establecimientos públicos, en contraposición, aquellos estudiantes de familias con mayores ingresos económicos asisten a escuelas privadas, fenómeno creciente en América Latina, incluso registró un promedio mayor que la OCDE, siendo Chile el país de Latinoamérica que presentaba mayor incremento de la matrícula escolar privada, como contraste, se mencionó a México que tiene el 90% de sus estudiantes en escuelas públicas. Los autores aludieron al incremento de la oferta privada a que “el imaginario social está instalado en la idea de que los centros privados ofrecen una educación de mayor calidad que los de titularidad pública” (Murillo y Garrido, 2017, p. 729).

El traspaso de los establecimientos públicos a los municipios, con la consecuente desigualdad de ingresos de cada comuna, afectó notablemente el servicio educativo que recibían los alumnos, acentuando la segregación escolar y generando un escenario complejo de alta vulnerabilidad y desigualdad social, lo que constituye un desafío para los directores de



establecimientos escolares públicos. Estos factores fueron detonantes para que la voz de los estudiantes se hiciera sentir en movilizaciones que marcaron un hito en la historia de la educación en Chile.

### **1.1.2 Movilizaciones Estudiantiles**

García-Huidobro (2011), afirmó que “en Chile se ha llegado a este récord mundial de segregación por la combinación de dos fenómenos interrelacionados: la instalación y crecimiento del financiamiento compartido y el deterioro del prestigio de la educación pública municipal” (p.4). El autor indicó que en Chile existe la percepción de una relación directamente proporcional entre precio y calidad, por lo tanto, como la educación municipal es gratuita, se tiende a naturalizar que el servicio educativo entregado esté por debajo de los establecimientos particulares donde se debe aportar con gasto privado. Semejante opinión manifestó Donoso et al. (2015), al indicar que “en el sistema de educacional chileno se ha asentado la idea de que la educación pública es una opción de segundo y de tercer orden, solamente para aquellos estudiantes que no tienen otra alternativa” (p. 55).

Los estudiantes escolares con menos recursos económicos visualizan lejana la posibilidad de acceder a otros establecimientos, teniendo que permanecer en el sistema municipal, aunque no estén satisfechos con la educación que se les otorga. Esto repercute en la igualdad de oportunidades de los estudiantes, quienes deberían diseñar su proyecto de vida, independiente de su condición de origen. Asimismo, limita la movilidad social de los educandos, al no poder desplazarse en la estructura socioeconómica de la sociedad, quedando insertos a perpetuidad en el círculo de la pobreza, acentuando la segregación social y futura competencia en el mercado laboral.

En Chile, desde hace décadas e incluso en la actualidad, existe el desafío imperante de ofrecer una educación gratuita de calidad en los establecimientos escolares municipales y de

educación superior, demanda que la ciudadanía ha impuesto en la agenda de gestión de los gobiernos de turno, independiente de la ideología política. Este descontento no es el único en materia de educación, generando numerosas movilizaciones estudiantiles, las que han estado presentes de forma importante en la historia de Chile, especialmente en el ámbito universitario. Se ha instalado en Chile como mecanismo de movilizaciones sociales, el disputar políticamente para lograr mejoras y atender a las demandas ciudadanas, especialmente en el sector estudiantil, destacando las movilizaciones de los años 2006 y 2011, las que provocaron importantes cambios en el sistema educativo chileno (Rifo, 2013; Valdebenito, 2011).

En la movilización estudiantil del año 2006, a diferencia de las anteriores, el estudiante secundario fue protagonista, se le denominó *revolución pingüina*, debido al color negro y blanco del uniforme de las alumnas. Se agregaron a este movimiento profesores, familias y actores del ámbito político, todos unidos en una misma petición, mejorar la educación que se entrega en los establecimientos escolares municipales del país, donde estudiaban en forma gratuita más de un millón de alumnos, un 35% de la matrícula escolar nacional (Centro de Estudios Mineduc 2019; Rifo, 2013).

Donoso et al. (2015), afirmaron respecto a la revolución pingüina,

quedaron al descubierto disgustos e insatisfacciones en la sociedad chilena respecto a las oportunidades generadas por el sistema educativo y, sobre todo, con los resultados alcanzados a partir de 1990, debido al tipo de mercado educativo impuesto desde 1981. El modelo educacional chileno se sostuvo con ligeras modificaciones durante el período democrático, sin reformas significativas (p. 44).

Producto de esta movilización, la presidenta Bachelet, en su primer período de gobierno (2006-2010), conformó en el año 2006, un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la

Educación, cuya misión era reflexionar sobre la situación educacional en Chile para entregar recomendaciones y sugerencias orientadas a la mejora educativa en las escuelas y liceos del país, sin importar su origen social, económico o cultural. El Consejo se conformó y sesionó en forma reactiva a la movilización, compuesto por 81 personas, desde parlamentarios, expertos, y diversos actores del sistema educacional chileno, con una diligencia destacable, entregó por única vez, un informe a seis meses de ocurrida la movilización (Consejo Asesor Presidencial, CAP, 2006). Garcia-Huidobro (2009), refiriéndose a la revolución pingüina, consideró que,

Es un caso raro de movimiento social en el cual los actores principales, los portadores de su contenido y los conductores de sus acciones, fueron las organizaciones de estudiantes secundarios. Se trató, además, de una movilización de profundo sentido político cuando era común afirmar la desafección de los jóvenes a la política (García-Huidobro, 2009, p. 205).

El mismo autor reconoció consecuencias positivas de esta movilización, como la conformación del Consejo Asesor Presidencial, comisión que entregó importantes recomendaciones producto de un análisis riguroso del sistema educativo chileno con la participación de la ciudadanía; instaló temas de relevancia, como la capacidad de las municipalidades para la gestión de la educación comunal; el sentido mercantil de la educación y el equilibrio que debiese existir entre la libertad de enseñanza y la diversidad de oferta educativa. Asimismo, en la Cuenta Pública del MINEDUC (2010), se consideró la revolución pingüina, indicando que la manifestación estudiantil del año 2006 instaló el apremio de cambiar las normas que regían al sistema educativo y que permanecían incólumes desde la dictadura militar, y se lograron modificar, producto de un proceso de diálogo social y político. Cabe mencionar que, la coalición democrática a la fecha de la revolución pingüina llevaba 16 años gobernando.

Rifo (2013), atribuyó a la movilización estudiantil, la abolición de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada en el año 1990, la cual, se sustituyó en el año 2009 por la Ley General de Educación (LGE), sin embargo, la satisfacción no llegó a los estudiantes, pues se continuó con dinámicas instaladas en la antigua ley. Similar opinión de Donoso et al. (2015), quienes afirmaron que las propuestas de gobierno no respondían a las demandas estudiantiles, dejando “en evidencia la escasa sintonía existente entre las leyes propuestas de política educativa gubernamental y las grandes demandas ciudadanas” (p. 53). Por ello, en el año 2011, los estudiantes volvieron a movilizarse, esta vez con más fuerza y mayor convocatoria, buscaban cambios en lo político, económico y pedagógico, legalizando el conflicto para establecer sus demandas, donde el gobierno de turno reaccionó con modificaciones legales que no transformaron en esencia el sistema educativo. Rifo (2013), afirmó que algunos sectores de la política nacional han incursionado en el mundo universitario, influyendo en el análisis político procurando incentivar las movilizaciones. “Es menester recalcar que las Juventudes Comunistas, si bien tienen un rol institucional, su vinculación como fuerza política del estudiantado ha seguido proliferando por sobre la problemática del resto de los partidos institucionales” (p. 231).

García-Huidobro (2011), afirmó respecto a la movilización del año 2011 que convocó a secundarios y universitarios, exigían solución a varias demandas, algunas más allá de la esfera estudiantil, como la nacionalización del cobre y la conformación de una asamblea constituyente. Las peticiones presentadas por los dirigentes estudiantiles, apuntaban a gratuidad en la educación superior con reestructuración de becas y créditos; cambios en el sistema de selección a la educación superior; existencia de una educación técnica del Estado; contar con una tarjeta anual de transporte público, sin embargo, el autor identificó demandas transversales, tales como: mejorar la educación

pública, traspasarla al Ministerio de Educación y poner fin al lucro, en definitiva, García-Huidobro (2011) concluye que “lo que se critica y se pide cambiar es la lógica de funcionamiento del sistema educacional chileno, su estructura y modo de regulación mercantil” (p. 7).

García-Huidobro (2011), consideró que las demandas comunes de ambas movilizaciones, desembocaron en importantes cambios a la legislación chilena, donde el concepto de mercado con posibilidad de lucro no era aceptado por la ciudadanía y, el reclamo de los estudiantes por tener educación pública de calidad, se convirtió en una obligación moral para el Estado por ser garante constitucional del derecho a la educación de los ciudadanos chilenos, el cual, debe cumplir con su rol regulador y fiscalizador. En respuesta a la movilización del 2011, el gobierno del presidente Piñera logró un Gran Acuerdo Nacional (GAN), denominado *Políticas y propuestas de acción para el desarrollo de la educación chilena*, donde se ofreció más y mejores becas para la educación terciaria; perfeccionar el sistema de selección a las universidades; se crearon dos nuevas instituciones para velar por la fiscalización y calidad de la educación, la Superintendencia de Educación y la Subsecretaría, ambas de Educación Superior.

Fleet (2011), aseveró que, por la masificación de la educación universitaria en Chile, se integraron jóvenes de la denominada clase media, lo que permitió el arribo de nuevas ideas y enfoques de vida, permeando a los jóvenes de estratos socioeconómicos más pudientes “este acceso masivo es el que ha proporcionado la plataforma del movimiento y ha puesto en evidencia la comunidad de intereses, incluso en un sistema de educación escolar y superior segmentado y heterogéneo como es el chileno” (p. 5). El movimiento estudiantil criticaba fuertemente el modelo educativo imperante y tensionaba al ejecutivo para realizar cambios, en medio de una crisis de legitimidad política por considerar que la educación no lograba la movilización social de los

estudiantes más vulnerables, “ni igualdad ni integración, sino que más bien ha sido el principal mecanismo para perpetuar la división de la sociedad” (Fleet, 2011, p.2).

Por su parte, Valdebenito (2011), planteó que, se ha evidenciado a lo largo de la historia que las mejoras son producto de las demandas que realizan los ciudadanos en las movilizaciones sociales, dado que, son quienes conocen realmente sus necesidades más imperiosas. “Este mecanismo se ha replicado en la realidad educativa chilena, siendo necesario el surgimiento de los movimientos estudiantiles del 2006 y 2011, de manera que las respectivas autoridades comiencen a tomar en cuenta las demandas efectuadas” (p. 2). Ambos presidentes de Chile que gobernaban en los años que ocurrieron las respectivas movilizaciones, Michelle Bachelet (2006-2010) y Sebastián Piñera (2010-2014), reaccionaron con un profuso trabajo legislativo, procurando realizar acciones, para destrabar el malestar de la ciudadanía por la educación recibida y las condiciones para ejercerla. Los gobernantes establecieron como prioridad en su agenda de gestión, la calidad y equidad en educación, por la fuerza de los estudiantes, quienes se han constituido en uno de los actores clave como fuerza social crítica, incluso, influyendo en la estabilización o ingobernabilidad del gobierno imperante.<sup>3</sup>

Las demandas estudiantiles para mejorar la educación pública fueron analizadas por las autoridades parlamentarias y de gobierno, destacando la importancia de los líderes pedagógicos en el sistema de educación municipal pues, son quienes deben implementar los cambios que provienen del ejecutivo y, se constituyen en los actores claves para mejorar la tan ansiada calidad en la educación.

---

<sup>3</sup> Algunas de las leyes promulgadas por ambos gobernantes y que se relacionan con la educación pública se presentan en el Anexo 1

### 1.1.3 Directores y la Nueva Educación Pública

Con el complejo escenario de la educación municipal en Chile y la urgente necesidad de satisfacer a los estudiantes, como a sus familias, para que se les entregara una educación de calidad, surgió la esperanza en uno de los actores claves del sistema educativo, los directores de los establecimientos educacionales.

Waissbluth y Pizarro (2014), presentaron una reseña legislativa sobre el nombramiento de los directores de establecimientos educacionales públicos. Los autores mencionaron que, durante la dictadura en Chile, los directores eran nombrados en sus cargos de forma vitalicia, posteriormente en 1981, se promulga la Ley N°19.070 denominada *Estatuto de los Profesionales de la Educación*, la cual, especificaba la concursabilidad de los directores de establecimientos municipales, proceso liderado por los propios municipios designando a una comisión calificadora que le presenta al Alcalde una terna de candidatos para ser elegidos por un período de 5 años, quienes debían “tener estudios de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional” (Ley N°19.070, 1981, art. 31). Un año después con el Decreto N°453 se integró a los jefes de los Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM) al mismo proceso de concursabilidad. En el año 1997, bajo la Ley N°19.532, el alcalde de la comuna, con la aprobación del Consejo Municipal podía llamar a concurso para los cargos de directores vitalicios quienes no habían sido considerados en la antigua ley. En el año 2005, la Ley N°20.006, permitió llamar a concurso a todos los directores y jefes DAEM del sistema municipal, sin exclusión alguna, hasta llegar a la Ley N°20.501 del año 2011, donde la selección de los directores se transformó en un proceso técnico con apoyo del Servicio Civil y el Consejo de Alta Dirección Pública (CAP).

Por la revolución pingüina y previo a la promulgación de la Ley N°20.501, el Consejo Asesor Presidencial del año 2006 entregó importantes recomendaciones. Una de las que se desea destacar,

dada la naturaleza del presente trabajo, son las referidas a la gestión administrativa de los centros educativos municipales y sus procesos de nombramiento:

El proceso de selección de directores de las unidades educativas debe realizarse a través de un concurso que resguarde la transparencia y asegure la calidad humana y técnica de los seleccionados para cumplir sus funciones como líderes pedagógicos. Sin embargo, algunos consejeros consideran que el actual proceso de selección de directores de establecimientos municipales no ocurre siempre en condiciones de imparcialidad (CAP, 2006, p. 197).

El Consejo recomendó al MINEDUC que se estableciera un proceso concursable de selección y contratación de los directores, con evaluación de desempeño ajustado al Marco de la Buena Dirección, documento generado por el Ministerio de Educación en el año 2005 y actualizado el 2015, donde se declaran dominios y criterios para el quehacer directivo, conscientes de la necesidad de profesionalizar el rol de los directores de establecimientos subvencionados por el Estado (CAP, 2006). En la Ley N.º 20.501, de Calidad y Equidad en Educación, se estipuló que los directores de centros educativos municipales y Jefes DAEM, deberían ser elegidos por Alta Dirección Pública (ADP), a cargo de la Dirección Nacional del Servicio Civil y el Consejo de Alta Dirección Pública, a través de las coordinaciones zonales, estableciéndose un convenio por desempeño, donde se estampaba el compromiso de cumplir metas para el establecimiento educacional respectivo, pudiendo caducar el contrato de los directores si el sostenedor constataba que dichas metas no se lograron (Ley N°20.501, 2011).

La selección por ADP, recluta directores para que sean los líderes que contribuyan a los procesos de cambio hacia la mejora de sus instituciones educativas municipales, donde se atiende a la población estudiantil con mayor índice de vulnerabilidad, sin embargo, los directores de los establecimientos escolares dependientes de las municipalidades están sujetos al sostenedor de



turno, es decir, alcalde o jefe DAEM, por lo que, es importante indagar respecto a la autonomía que poseen para liderar sus proyectos educativos e implementar innovaciones institucionales, así como, para administrar los recursos humanos y financieros, que les permita desarrollar una planificación estratégica orientada a la mejora educativa. Esto implica, entre otras cosas, contratar profesionales para los establecimientos educacionales municipales que cuenten con las competencias directivas adecuadas para conducir las respectivas comunidades educativas hacia la consecución de mejores resultados de aprendizaje, disminuyendo la brecha de logro de aprendizaje entre los establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y municipales.

El MINEDUC constató la necesidad de implementar diversos programas de formación para fortalecer las competencias directivas y de los docentes, es así como, se estableció un *Plan de Formación de Directores* mandatado por el Decreto N°44 del 2011; en el año 2016 se promulgó la Ley 20.903, denominada *Desarrollo Profesional Docente*; en el año 2017 se creó un programa de inducción para directivos que se desempeñaban en establecimientos subvencionados y en el año 2017, se promulgó la Ley 21.040, con la que se crea el Sistema de Nueva Educación Pública, que establece el retorno de los establecimientos municipales al Estado, conocida como la *desmunicipalización*, dejando de ser administrados por los Municipios. En este sistema los DAEM dejan de existir y se constituye una administración más amplia, reuniendo comunas y establecimientos, lo que requiere con mayor urgencia contar con verdaderos líderes autónomos y con nuevas competencias (Ley N°21.040, 2017).

La implementación de los Servicios Locales Educación Pública (SLEP), no ha estado exenta de dificultades, especialmente en lo que se refiere a la instalación y gestión administrativa, como lo reflejó el estudio realizado por Uribe et al. (2019), sin embargo, existe una alta expectativa que la educación pública mejore con esta nueva estructura del sistema educativo. Por otra parte, la

Cuenta Pública (DEP, 2021), hizo énfasis en los avances en gestión pedagógica y destaca el modelo de *formador de formadores*, con programas de actualización tanto a docentes como directivos. Se implementaron diversas herramientas para el trabajo colaborativo en red con foco en los aprendizajes.

Al implementarse esta nueva ley, los directores necesitan contar con competencias adecuadas para desarrollar proyectos planificados de innovación institucional orientados a la mejora educativa y, asimismo, el jefe DAEM, facilitar el traspaso de sus escuelas y liceos al nuevo sistema de educación pública para seguir avanzando en el camino hacia la calidad en la educación de sus estudiantes. El concepto de calidad requiere de un consenso entre todos los actores del sistema educativo para converger en el mismo sentido, idealmente con un acento en la mejora de los aprendizajes de los alumnos que están insertos en contextos de mayor vulnerabilidad, para lograr la movilidad social de los que estudian en establecimientos municipales o en los servicios locales, y son los líderes pedagógicos a quienes se les asigna esta ineludible e importante misión.

Considerando lo expuesto, se puede apreciar que la gestión directiva en el ámbito municipal es compleja, por lo que, se requiere indagar respecto a la experiencia que han tenido directores que han permanecido en sus cargos por dos períodos consecutivos, comprender cómo los directores pueden enfocarse en un liderazgo pedagógico orientado a la calidad educativa, en un sistema público con predominancia de estudiantes con alta vulnerabilidad, por ello, se plantea en el siguiente apartado objetivos y preguntas relacionadas con los factores que influyen en el contexto presentado.

## **1.2 Pregunta de Investigación**

El planteamiento del problema se sintetiza en la siguiente pregunta general de investigación:

¿Cómo ha sido la experiencia de gestión orientada a la mejora educativa de los directores elegidos por Alta Dirección Pública luego de dos periodos en establecimientos municipales de la comuna de Talca, Chile?

De la anterior surgen las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuál es la opinión de los directores respecto del concurso de Alta Dirección Pública?
2. ¿Cuál es la autopercepción de los directivos respecto de su desempeño teniendo como referente las competencias y funciones directivas del Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE)?
3. ¿Cuál es la coherencia entre el perfil de director requerido en el proceso de selección por Alta Dirección Pública (ADP), el MBDLE y el Servicio Local de Educación Pública (SLEP)?
4. ¿Cuáles son las prácticas que los directores realizan para la mejora escolar, relacionadas o no, con los instrumentos de gestión básicos exigidos por el MINEDUC?
5. ¿Cuáles son las atribuciones que el municipio otorga al director para ejercer sus funciones, enfocado en procesos de cambio institucional, para la mejora educativa y movilidad social de sus estudiantes?
6. ¿Cuáles son las expectativas de los directores frente al futuro traspaso del sistema educativo municipal a los SLEP?

### **1.3 Objetivos de Investigación**

Considerando las preguntas de investigación planteadas, emerge el objetivo general y objetivos específicos

Analizar la experiencia de gestión orientada a la mejora educativa de los directores elegidos por Alta Dirección Pública luego de dos periodos en los establecimientos municipales de la comuna de Talca, Chile

1. Conocer la opinión de los directores respecto del concurso de Alta Dirección Pública
2. Describir la autopercepción de los directivos respecto de su desempeño teniendo como referente las funciones directivas del Marco de la Buena Dirección.
3. Determinar la correspondencia entre el perfil de director requerido en el proceso de selección por ADP, el MBDLE y el requerido para los SLEP.
4. Describir las prácticas que los directores realizan para la mejora escolar, relacionadas o no con los instrumentos de gestión básicos, exigidos por el MINEDUC.
5. Identificar las atribuciones que otorga el municipio al director, para ejercer sus funciones enfocado en procesos de cambio institucional en sus respectivos establecimientos.
6. Identificar las expectativas de los directores de los establecimientos municipales de Talca, frente al futuro traspaso del sistema educativo municipal a los SLEP.

#### **1.4 Supuesto de Investigación**

Flick (2007), indicó que las hipótesis o supuestos no siempre están al principio de la investigación cualitativa y pueden modificarse en el transcurso de esta. Además, el investigador cualitativo debe abandonar sus creencias y presunciones para recoger la información, por lo que, plantear un supuesto puede resultar contradictorio, sin embargo, al formularlo se debe tener la flexibilidad del caso para que no influya en la interpretación de los hallazgos encontrados. El supuesto para el presente estudio es:

*Los directivos de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Talca, elegidos por alta dirección pública, cuentan con las competencias directivas suficientes*

*para el desempeño de sus funciones, sin embargo, la gestión institucional orientada a la mejora educativa y sus iniciativas orientadas en este aspecto, se ven condicionadas por otras prioridades que tiene la administración municipal en su gestión comunal, como por la burocracia de la normativa existente que atenta contra el foco en el mejoramiento de aprendizajes de sus alumnos y alumnas.*

### **1.5 Justificación del estudio**

En Chile la matrícula en los establecimientos municipales ha disminuido en los últimos años, emigrando los alumnos a los establecimientos particulares pagados o de financiamiento compartido, decisión que muchas familias han adoptado con la esperanza de encontrar una mejor calidad en el servicio educativo que reciben. Sin embargo, no todos los padres y apoderados pueden costear una educación pagada, debiendo permanecer en el sistema educacional municipal gratuito, aunque no estén satisfechos con la educación que se les entrega a sus hijos. Esta realidad a futuro se debería resolver en nuestro país, dada la promulgación de un conjunto de leyes orientadas a otorgar equidad y calidad en la educación pública, como la Ley N°20.845 del año 2015, llamada Ley de Inclusión, la cual, gradualmente pondrá fin al copago por parte de las familias, se termina con la selección de los alumnos e imposibilita lucrar a los sostenedores de establecimientos particulares subvencionados con la entrega del servicio educativo.

La Ley General de Educación (2009), confiere al Estado un rol garante de la educación, por ello, continúa invirtiendo especialmente en el sector municipalizado y de servicios locales de educación pública, lo que se ve refrendado en las reformas tributarias que pretenden aportar cuantiosos recursos para la educación, con el objetivo de entregar calidad en el servicio educativo, y así, revertir los magros resultados en los logros de aprendizaje, especialmente de aquellos niños pertenecientes a las familias con menor ingreso y capital sociocultural. Las políticas, leyes y

programas implementados, no logran destrabar las dificultades que manifiestan los principales actores del sistema educativo municipal y, al parecer, el debate es escaso frente a la calidad de la educación que se entrega en los diversos planteles educativos, principal razón del descontento de los alumnos y sus familias. Por ello, es tan importante el rol que ejercen los directivos de las escuelas, implementando las directrices emanadas del MINEDUC, Bolívar (2010) afirmó al respecto:

Si dichas medidas no han tenido su reflejo adecuado en un mejoramiento sustantivo de la calidad de la educación se debe a que los directivos no ejercen un liderazgo pedagógico. Esto requiere incidir en esta dimensión, tanto en el plano regulativo, de formación y de selección-acceso a la dirección (p. 26).

Chile está frente a un complejo escenario nacional con cambios profundos en la estructura del sistema educativo, esta realidad demanda la existencia de líderes pedagógicos que permitan conducir sus proyectos educativos con sellos locales, pese a la contingencia enmarañada y confusa, la cual, pareciera que tiende a la uniformidad de los modelos educativos. Se requiere de una conducción directiva orientada a realizar los cambios e innovaciones necesarias que permitan entregar educación inclusiva, de calidad, conducente a la mejora educativa permanente, dirigiendo a profesores que no siempre están capacitados para enseñar en la diversidad, con una gestión en sintonía con las exigencias del contexto sociocultural y avance tecnológico.

Este trabajo pretende investigar en primer lugar, la experiencia y opinión de directores que han participado dos veces en el proceso de concursabilidad por ADP; además, su opinión respecto de las competencias que poseen para liderar, conducir, gestionar e implementar procesos de innovación institucional para la mejora de los aprendizajes como, asimismo, las condiciones y atribuciones otorgadas por parte de la administración municipal. Es incuestionable la urgencia que

requiere el remediar la situación desfavorable de los colegios públicos gratuitos para que se pueda entregar a los alumnos la educación necesaria que les permita tener las mismas oportunidades dentro de una sociedad del conocimiento y la información.

Será un aporte de esta investigación el recoger la percepción de los directores respecto al perfeccionamiento que han cursado y su utilidad para desarrollar prácticas institucionales con enfoque en la innovación, lo cual, está fuertemente ligado a la creatividad, componente fundamental a desarrollar en los alumnos que están insertos en una sociedad globalizada y tecnológica. Identificar en las voces de los directores los logros obtenidos en el plano pedagógico y si perciben falencias en sus competencias para liderar estos procesos.

En Chile, por la promulgación de algunas leyes, permiten augurar cambios en la educación chilena, como la Ley 20.501 (2011), para elegir directores por ADP en el sector municipal, o la Ley 20.529 (2011), que otorgó una nueva institucionalidad al sistema educativo para asegurar la calidad en educación. Esta nueva estructura la componen cuatro instituciones MINEDUC, Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación. Una de ellas, la Agencia de Calidad, está encargada de evaluar y ordenar los establecimientos educacionales públicos “según los resultados de aprendizaje de los alumnos, en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y el grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad educativa” (Ley 20529, 2011, art. 17, p.11).

Si la Agencia ordena a un centro educativo en la categoría insuficiente, recibe apoyo pedagógico y en un plazo no superior a cuatro años, debe mejorar su condición. La Agencia tiene el deber de informar a la Superintendencia de Educación si un establecimiento educacional no logra repuntar, por lo que, está latente la posibilidad que se pueda revocar el reconocimiento oficial del Estado, dado que, esta institución debe “fiscalizar, de conformidad a la ley, que los

sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes” (Ley 20.529, art. 48, p.23).

Asimismo, la Ley 21.040, que creó un nuevo Sistema de Educación Pública en Chile, conocido como proceso de desmunicipalización, retirando de los 345 municipios del país la administración de la educación y traspasando al Estado esta responsabilidad con una finalidad bien determinada:

El Sistema tiene por objeto que el Estado provea, a través de los establecimientos educacionales de su propiedad y administración, que formen parte de los Servicios Locales de Educación Pública que son creados en la presente ley, una educación pública, gratuita y de calidad (MINEDUC, Ley 21.040, Art. 3).

La Ley 21.040, promulgada por el MINEDUC, en el artículo 5, mencionó que el nuevo Sistema debe proveer, calidad integral en el servicio educativo, mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, proyectos educativos inclusivos, entre otros puntos. A los directores, les corresponde liderar los establecimientos educacionales bajo una modalidad administrativa distinta, con mayor exigencia acorde a estándares establecidos.

En este estudio se pretende indagar, reflexionar y documentar con los directores, si podrán liderar sus establecimientos educacionales bajo la nueva administración propuesta en la Ley 21.040, dada su experiencia en el sistema educativo comunal. Esta ley implica que un SLEP reúna comunas y establecimientos bajo un mismo alero administrativo, por lo que, es importante visibilizar y analizar las dificultades que han experimentado los directores, para considerar esta realidad, antes del ingreso de la comuna de Talca a un nuevo SLEP. Con las conclusiones de la investigación, se podría identificar algunas mejoras que requieren las políticas educativas o normativa; desarrollar un programa de inducción a los directores que resulten nombrados por ADP,



especialmente aquellos que no han trabajado en el sector municipal, asimismo, un programa de capacitación a la luz del MBDLE (2015) y a las nuevas funciones y atribuciones que conlleva el nuevo SLEP. Esta formación sería con foco en las competencias que los directores perciban descendidas que serán recogidas en el trabajo de campo, para desarrollar el liderazgo escolar que considere la construcción colectiva de una planificación institucional orientada a conducir e implementar procesos de innovación y mejora educativa.

Acorde con lo que arroje la investigación, se podría revisar y modificar los perfiles para los cargos directivos elaborados por los municipios y SLEP, analizando la coherencia entre las competencias directivas que tienen los directores elegidos por ADP con lo que estipula el MBDLE (2015), contrastando con las competencias que se consideran adecuadas para desarrollar procesos de gestión educativa en el marco de la nueva estructura de educación pública. Los resultados de esta investigación pueden colaborar también para que los nuevos SLEP entreguen más apoyo y empoderamiento a los directores para administrar los recursos con mayor autonomía e implementar aquellas prácticas institucionales que permitan cumplir con los convenios de desempeño contraídos en el marco del proceso de alta dirección pública.

### **Limitaciones del Estudio**

Las limitaciones de esta investigación podrían ser:

- Que las condiciones sanitarias producto de la pandemia por coronavirus no permitan entrevistas o grupos de discusión donde se pueda lograr una relación de confianza con la investigadora. El uso de la mascarilla o el aforo restringido puede ser un impedimento para crear un ambiente de cercanía que resulte propicio para recoger los datos cualitativos,

- Que los directores no acepten o no les interese participar en la investigación por lo cercano del cese de sus funciones o por exceso de trabajo,
- Que los directores participantes no se sientan cómodos para entregar sus experiencias,
- Que las autoridades locales no entreguen la información que se requiere para describir en profundidad el contexto y participantes, o que no se asignen los tiempos requeridos a los directores participantes para las entrevistas,
- Que la investigadora no logre neutralizar el previo conocimiento que posee respecto a la educación municipal.
- Que el tiempo acotado para terminar una tesis doctoral no permita indagar el fenómeno desde diferentes aristas

En el siguiente capítulo se presenta una revisión de antecedentes teóricos y estado del arte, en lo que respecta a la evolución de la función directiva y a las competencias requeridas para el cargo de director escolar, además, la revisión de algunos autores internacionales y nacionales.

## Capítulo 2. Estado del Arte y Antecedentes Teóricos

En este capítulo, se presenta antecedentes de investigaciones respecto al tema del presente estudio, como, asimismo, la revisión de publicaciones digitales: investigaciones, artículos de revistas especializadas, libros electrónicos, leyes, políticas educativas y programas implementados en torno a la función directiva.

En la pregunta de investigación se ha planteado el análisis de la experiencia de los directores respecto a la gestión que han realizado para conducir sus establecimientos hacia una mejora educativa. Dicha experiencia, se ha definido en el presente estudio como el cúmulo de conocimientos constitutivos, procedimentales, actitudinales y axiológicos (competencias), mismos que han sido adquiridos mediante los procesos de formación, prácticas de gestión educativa como en el ejercicio del cargo en establecimientos municipalizados.

Por lo anterior, en este apartado se revisan algunas investigaciones, entregando el contexto teórico pertinente para comprender los estudios que se exponen.

### 2.1. Evolución de las Competencias Directivas

Las sociedades evolucionan a través del tiempo, ciclos y crisis marcan la forma de vida de las personas, se modifica la cultura a través de las creencias, los valores, avanza la tecnología, aumenta el conocimiento, cambian las estructuras de las organizaciones como las características del personal que las conforman. La cultura escolar “depende estrechamente de las personas que contribuyen en la comunidad educativa, pero también de la sociedad en que se encuentra, es decir, la sociedad influye en la cultura del centro educativo y viceversa” (Reales et al., 2008, p.332).

Como afirmó Horn (2013), en una sociedad del conocimiento y de la información, el cambio es vertiginoso y complejo, esto inevitablemente repercute en el sistema educativo, por lo

que, las políticas educativas requieren modificar sus enfoques y se precisan nuevos líderes para conducir centros educativos. Líderes capaces de liderar en medio del cambio propio de la posmodernidad, “para bien o para mal, el cambio despierta emociones, y cuando las emociones se intensifican, el liderazgo es clave” (Fullan, 2020, p. 16), por ello, se requieren directores con determinadas *competencias*, término que definieron Fernández y Gámez (2005):

un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales (p. 2).

Los autores reconocen que el término *competencia* tiene múltiples definiciones y diferencian el *ser capaz* con *ser competente*. Las competencias implican capacidades, tanto cognitivas, afectivas como psicomotrices y pueden ser definidas en la acción y procedimientos. No basta con tener capacidades para ser competente, se requiere la movilización de los recursos que posee un individuo, adaptándose a las tareas y contextos que deba enfrentar a lo largo de la vida, “de los recursos disponibles del individuo, en una acción combinatoria de los mismos, se puede, gracias a la flexibilidad y adaptabilidad (también como competencias) obtener la solución o respuesta idónea para dicha situación” (Fernández y Gámez, 2005, p. 5).

Los mismos autores distinguieron *competencias genéricas*, las cuales, son transversales y se pueden aplicar en diferentes situaciones; y *competencias específicas*, que son referidas a las funciones propias de una disciplina. La combinación de ambas competencias derivaría en *competencia profesional*, la cual, se refiere a la capacidad para enfrentar y adaptarse a contextos laborales complejos y cambiantes, lo que implica diversos elementos y comportamientos que requieren ser evaluados para constatar su utilidad y eficiencia. La competencia profesional se

adquiere durante la formación tanto previa como continua; en la experiencia laboral, en los procesos de reflexión individual y en el aprendizaje que se realice del desempeño, procesos que, si se realizan con otros, surge la *competencia colectiva*, generando una *organización que aprende*.

Las organizaciones escolares también sufren los vaivenes de los cambios en la sociedad, lo que implica que el currículo escolar se debe adaptar constantemente a las demandas que la sociedad impone. En educación se ha incorporado el término de *competencia*, tanto en el currículo escolar para formar ciudadanos que puedan desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales, como también, en el perfil profesional de las diferentes personas que conforman una institución educativa. El significado de este término dependerá del rol que desempeña cada miembro de la comunidad educativa y de la sociedad imperante en la que está inserto, es así, como se ha definido competencias del estudiante, de los docentes en cada nivel de enseñanza, de los asistentes de la educación, de los sostenedores y de los directores.

Álvarez (2003), afirmó considerando la dirección escolar en el contexto de la Unión Europea, que la forma de ejercer la dirección depende del entramado histórico y cultural, es así, como en la década de los años 60 existían valores y tradiciones compartidos por la sociedad que eran traspasados a la escuela, lo que permitía el ejercicio de la autoridad y mantener la disciplina de los grupos homogéneos de estudiantes. En el siglo XXI, los valores se han tornado difusos por la influencia de los modelos que se entregan a través de la televisión y redes sociales, mermando la valoración de la escuela como institución. Las aulas son más heterogéneas con alumnos desmotivados hacia el aprendizaje, existiendo mayor diversidad, conflictos, y una constante demanda por igualdad y cambios en lo establecido. El autor indicó que se transitó de un modelo de dirección autocrático y administrativo a un perfil de director más humanista, dinámico y complejo.

Por otra parte, Sánchez (2005), planteó que las competencias directivas, como sus funciones, se han modificado a través de los años por los distintos contextos culturales de los estudiantes y por el avance vertiginoso del conocimiento y la tecnología. Los docentes se visualizaban como un referente social con gran prestigio, asimismo, el director podía dirigir un centro educativo con relativa holgura dado el respeto a la autoridad y valores que existía en la sociedad. El autor refirió la evolución de la dirección escolar española desde la década del 60, época en la que ocurre una proliferación de centros educativos públicos, los que requerían de estructura organizativa y una gestión eficiente. El autor realizó un análisis documental de leyes, documentos y artículos, para analizar los diferentes modelos de dirección escolar y distinguir los de mayor predominancia. En los años 60 y 70, los directores escolares ejercían su cargo en solitario y se remitían solo al plantel docente de su centro educativo, con la legislación española de 1985, hubo una evolución de la educación hacia una mayor participación de la comunidad, el director debía relacionarse con actores de los distintos estamentos que conforman la organización escolar, especialmente con los padres de los estudiantes. Se integra, además, un equipo directivo con funciones descritas en la legislación que permitió al director gestionar en forma compartida.

El autor también indicó, respecto a la legislación española de 1990, que se le otorgaba un peso más específico al equipo directivo, donde se “considera la dirección de centros uno de los factores esenciales para favorecer la calidad de la enseñanza” (Sánchez, 2005, p. 6), por ello, se agregó la *acreditación* como requisito para el cargo de director, la cual, consistía en la obligación de un curso de formación inicial y de la evaluación positiva del servicio de inspección. La nueva legislación en España del año 2002 estableció principalmente, mayor rigor para la selección y nombramiento de los directores y definió como funciones propias del director, la colaboración con las familias e instituciones del entorno.

El autor concluyó que “la participación ha sustituido a la dirección” (Sánchez, 2005, p. 10) y que el director del siglo XXI tiene los siguientes problemas y dificultades:

- a) *Motivación*: la falta de interés por el cargo puede tener relación a el exceso de trabajo burocrático; los conflictos permanentes que se debe enfrentar, con personas o sectores; y con el bajo incentivo económico y escaso reconocimiento social,
- b) *Acceso al cargo*: el proceso al cual se debe someter el candidato que contempla presentación de proyecto, formación y evaluación, no siempre se lleva a cabo como corresponde,
- c) *Modelo de dirección*: la falta de autonomía y de poder coartan la gestión del director, como la excesiva preocupación por la comunidad educativa y la administración para permanecer en el cargo,
- d) *Funciones y dedicación*: el director se centra en funciones administrativas, utilizando su mayor tiempo en tareas burocráticas, lo que no le permite realizar funciones profesionales,
- e) *Formación inicial*, la legislación exige la aprobación de una formación previa, la cual, se ofrece en forma breve y con escasa práctica,
- f) *Formación continua*: se ofrece capacitación en forma esporádica para los directores quienes acceden en forma voluntaria. El autor sugirió que la formación debería ser sobre temas administrativos, pero también formación como líder pedagógico y coordinación de recursos humanos.

Respecto a lo planteado por Sánchez (2005), cabe señalar que el Ministerio de Educación de España, realizó en el año 2013, modificaciones en la legislación, otorgando mayor autonomía a los directores atendiendo a la recomendación de la OCDE, por lo que, surgió entonces la

necesidad de formar a quienes lideren los centros educativos. Es así como se promulgó un decreto en el año 2014 respecto a las características de dicha formación, para que pudieran ejercer un liderazgo pedagógico y mejor gestión, donde se reconocía que la función directiva exigía nuevas competencias para desempeñar su puesto con eficiencia y eficacia en áreas tales como:

liderazgo y fomento del trabajo en equipo; de motivación; para la gestión de la información y la toma de decisiones; de comunicación; para la gestión de conflictos y la convivencia; para la organización, gestión y coordinación de un centro docente; de dirección estratégica: planificación, implementación y evaluación de planes y proyectos; de control y supervisión y para la gestión del cambio y la innovación (Decreto Re, 2014, p.7).

En Chile ocurre algo similar respecto a los cambios de la función directiva que presentó Sánchez, lo que se refleja en la investigación documental realizada por Núñez, Weinstein y Muñoz (2010), quienes abordaron la evolución de la dirección escolar en Chile entre los años 1929 y 2009, en base a la normativa que ha regido para este estamento en los distintos gobiernos como las principales funciones y características del rol. Las normas dictadas de 1929 perduraron hasta la década de los años 70, las cuales, otorgaban a los directores preferentemente funciones administrativas, donde el control del presupuesto y del personal, estaban por sobre las dimensiones pedagógicas y sociales. Los directores tenían escasa autonomía y debían rendir cuentas de su gestión a inspectores del sistema escolar, supervisión que no era regular dada la extensión del territorio sumado a una sociedad de ese entonces con mayor ruralidad. Al igual que las normas, la formación de directores se mantuvo en las escuelas primarias, y de forma incipiente desde 1933, se iniciaron cursos de capacitación para los directores de escuelas primarias en temas pedagógicos y sociales, disminuyendo el control administrativo, sin embargo, en la educación secundaria la función directiva continuaba enmarcada netamente en lo administrativo, según los autores, esto



podía justificarse por dos razones, una que se asumía que los directores por ser profesores formados en universidades poseían los conocimientos pedagógicos suficientes, y por otra parte, por tener una especialidad determinada no tendría autoridad pedagógica frente a colegas de otras asignaturas.

Núñez et al. (2010), destacan la conjugación de la normativa en el Estatuto Administrativo de 1960, DFL N°332, el cual, estuvo vigente hasta 1980, donde no se diferenciaba mayormente la función del director con la de ser docente, quedando reducido nuevamente a lo meramente administrativo y no se logra concretar una carrera directiva. En este Estatuto se especificó los requisitos académicos para los distintos niveles de enseñanza, prevaleciendo un mejor estatus para un director de educación secundaria sobre la primaria. En 1978 a través de la Ley de Carrera Docente, se separó docentes de directivos, se reconoció al director como jefe superior del establecimiento y se enfatizaba en que su principal función era gestionar en forma eficiente los recursos. Se creó la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) para atender a la instrucción y, por primera vez, se introduce la importancia del liderazgo pedagógico, pero no recae en la figura del director.

La función directiva se vio afectada por el traspaso en 1981 de las escuelas y liceos públicos a las municipalidades, al respecto Núñez et al. (2010), indicaron: “El traspaso de la administración dejó amplios espacios de autonomía para los municipios, con el efecto consiguiente de no contar con un patrón común sobre cómo se entiende la función directiva” (p. 63). Los ahora sostenedores de la educación comunal, podían otorgar atribuciones y funciones a los directores de sus escuelas, en forma arbitraria, por la inexistencia de políticas claras nacionales específicas para el cargo de director. Los autores expusieron las consecuencias que tuvo la municipalización para los directores:

La función directiva perdió prestigio y centralidad. La diversidad con que cada municipio abordó la cuestión directiva -en términos de su selección y formación, por ejemplo-, consolidó este debilitamiento del *status* del director y de las otras posiciones directivas, e hizo más incierta esta función en el sistema escolar (Núñez et al., 2010, p. 64).

En 1987, el gobierno militar creó el Estatuto Docente donde se especificaba la función directiva orientada a supervisión y coordinación, como también a la responsabilidad ante reglamentos internos del establecimiento educacional. El Colegio de Profesores de la época no conforme con el estatuto propuesto, elaboró su propio documento, el cual, no contemplaba mayormente a los directores, documento que fue acogido por el gobierno democrático posterior al militar.

Núñez et al. (2010), apuntaron que desde los años 90 y década del año 2000, se ha evolucionado, por lo menos, en el discurso, desde competencias administrativas atribuidas a los directores, hacia un liderazgo pedagógico, el cual, no siempre es posible de ejercer. En el estatuto de 1991, continuó la escasa importancia a la función directiva como la asociación a labores de coordinación del centro educativo, aunque se estableció una asignación de responsabilidad en el salario, “no se visualizaba ni menos se alentaba, un liderazgo centrado en lo pedagógico” (p. 70). En leyes posteriores de la primera década del 2000, se avanzó en los procesos de concursabilidad de los directores, se estableció la rendición de cuentas y una asignación denominada Sistema de Evaluación del Desempeño (SNED), la cual, se entregaba a aquellos establecimientos que mejoraban en ciertos indicadores determinados por el MINEDUC. Dicha asignación se entregaba a todos los docentes del centro, sin distinguir al director, lo que otorgaba la idea que la calidad de la enseñanza solo era responsabilidad de los docentes.

En el mismo tenor, Campos, Valdés y Ascorra (2019), realizaron un análisis documental sobre la evolución del rol de director en las políticas públicas en Chile a través de cuatro décadas, donde afirmaron que una influencia importante para la evolución del rol directivo fue el Nuevo *Management* Público (NMP) en la década de los años 80, y los conceptos de este movimiento mundial, concebido en un principio para la gestión de negocios, se traspasó al ámbito educativo. En Chile las ideas neoliberales que conllevaba el NMP, influenciaron las políticas educativas, introduciendo conceptos como fiscalización, rendición de cuentas, cumplimiento de indicadores y competencia. Los resultados del análisis documental realizado por Campos et al. (2019), les permitió concluir que “la totalidad de los principios del NMP están presentes en los documentos analizados y que, por lo tanto, son vinculantes con la política educativa dirigida a directores de escuelas chilenas” (p. 63). Los principios del NMP analizados son:

- favorecer instrumentos y estilos de gestión del sector privado,
- instalar normas y medidas de desempeño explícitas,
- instalar indicadores de resultados más que de procesos, y
- hacer hincapié en la competencia como un incentivo para el logro (Campos et al, 2019, p. 64).

Campos et al. (2019), aseveraron que estos principios del NMP están evidenciados en la normativa chilena, donde el director escolar es un *gerente*, quien debe contratar y supervisar el trabajo docente; gestionar recursos financieros; rendir cuenta al sostenedor y comunidad educativa; elaborar un plan anual con metas e indicadores medibles; ser responsable de la categorización de los establecimientos con base en resultados obtenidos. Los autores se basaron en la normativa educacional vigente, y concluyeron que, se transitó de un rol de director gerente a *líder pedagógico*, donde el director es responsable de fomentar una cultura colaborativa y de

aprendizaje, con espacios para la reflexión de los procesos que se realizan en el centro educativo, no solamente enfocarse en los resultados, sin embargo, los autores consideraron que, pese a la orientación ministerial para enfatizar el rol pedagógico, al revisar las políticas educativas, encontraron que el doble rol que debe ejercer un director es abrumador y que finalmente, “se termina imponiendo este rol de director-gerente cuya función primordial es la gestión de una serie de indicadores duros, que son los que realmente darán cuenta de la supuesta calidad de la escuela que dirige”. (Campos et al., 2019, p. 77)

Las nuevas exigencias para la función directiva y la orientación hacia lo pedagógico generaron que el MINEDUC de Chile elaborara un Marco para la Buena Dirección (MBD) en el año 2005, el cual, se actualizó el 2015, donde se definieron las competencias necesarias para dirigir y liderar un centro educativo. En la segunda versión del documento se agregó al MBD el concepto de Liderazgo Escolar (LE), quedando entonces como MBDLE, donde se reconoció la importancia de un liderazgo pedagógico del director, asimismo, la necesidad de desarrollar competencias en los profesores con el objetivo de establecer un liderazgo distribuido en la organización escolar para la mejora educativa. El MINEDUC reconoce que los directores tienen que liderar con foco pedagógico atendiendo a la sociedad vigente en la que se encuentran los estudiantes, por ello, justificaba la actualización del MBDLE como;

Las escuelas de nuestro país son organizaciones complejas que se encuentran en constante cambio y, con ello, surgen nuevos desafíos para los directores y equipos directivos, quienes deben incorporar nuevas formas para gestionarlas, no sólo en el ámbito administrativo sino, por sobre todo, en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes (MINEDUC, MBDLE, 2015, p.3).

Se aprecia en las orientaciones ministeriales de Chile que, tanto directores como los equipos directivos de los establecimientos educacionales, deben poseer competencias profesionales, que lideren con un foco en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la mejora educativa. Se enfatiza en la importancia de crear una cultura colaborativa y participativa, atendiendo a la diversidad y a un buen clima de convivencia escolar, aspectos que, en los inicios del cargo de director no se contemplaban, pues como se ha expuesto, prevalecía la gestión administrativa y financiera. Este cambio de la función directiva ha generado la necesidad de capacitación y atención a la formación que debe tener un director, respecto a las competencias profesionales que demanda la sociedad actual.

## **2.2. Formación del Director Escolar**

La evolución de la gestión del director y, por ende, en las competencias y funciones del cargo, se puede evidenciar también en Muñoz, Amenábar y Valdebenito (2019), donde describieron la necesidad de formación de los líderes escolares a raíz de la importancia de un liderazgo pedagógico para la mejora de la calidad educativa. Los autores refirieron la experiencia internacional sobre la formación de directivos y analizaron los programas de posgrado ofrecidos en las universidades para la especialización de competencias de los directores y sus equipos. La profusa investigación educativa que demuestra la importancia del liderazgo para la mejora continua en los aprendizajes ha provocado que los sistemas educativos del mundo se cuestionen cómo lograr desarrollar las competencias necesarias de quienes lideran los establecimientos educacionales, considerando los hallazgos de los estudios realizados.

La revisión de la experiencia internacional que realizaron Muñoz et al. (2019), demostró que existían distintas etapas de formación de líderes educativos, estas son: formación inicial, para quienes aún no ejercen el cargo; programas de inducción para directores noveles; capacitación para

directores en ejercicio que requieren actualización y, programas de formación de mentores o *coaching* para asesorar a líderes escolares. Los autores encontraron consenso en la literatura y programas de formación implementados, respecto a la importancia de formar en lo que se considera *buenas prácticas* de líderes educativos, sin embargo, “dicha formación no está logrando impactar eficazmente en el trabajo de los directivos escolares” (Muñoz et al., 2019, p. 46). Los autores en la revisión de experiencia internacional identificaron las características de los programas de formación de líderes escolares que se consideran efectivas, estas son:

- *Objetivos centrados en la mejora escolar*: el desarrollo de competencias debe estar relacionado con el liderazgo pedagógico,
- *Contenidos acordes a las demandas directivas*: el enfoque del programa de formación debe ser acorde a las responsabilidades y atinente al contexto escolar,
- *Congruencias con los procesos del sistema escolar*: programas con perspectiva sistémica, alineados con los lineamientos y políticas educativas,
- *Admisión selectiva*: formar maestros con experiencia, compromiso con la mejora educacional y con potencial de liderazgo,
- *Construcción de redes de apoyo*: la formación debe facilitar el establecer redes de líderes, que favorezca el trabajo en equipo e intercambio de experiencias,
- *Asociación con instituciones externas*: motivar establecer redes de apoyo con universidades, gobiernos locales u otras instituciones,
- *Integración teórica-práctica*: los programas de formación tienen que posibilitar la aplicación en las realidades laborales donde ejercerá el director,
- *Fuertes experiencias clínicas con foco en desarrollo de capacidades*: en sintonía con lo anterior, los programas deberían contemplar pasantías con tutores expertos,

- *Docentes con amplia experiencia y calidad probada*: similar a la característica de *admisión selectiva*, el programa de formación debiese admitir profesores con experiencia y liderazgo escolar,
- *Procesos de mejora continua*: mantener la calidad de los programas de formación ofrecidos evaluando en forma integral el impacto que tiene en la escuela y en el aprendizaje de los estudiantes (Muñoz et al., 2019, p. 48).

Muñoz et al. (2019), concluyeron que, los programas de formación internacionales de líderes escolares han transitado desde aspectos administrativos y legales, hacia un desarrollo de competencias de liderazgo pedagógico orientado a la mejora educativa como a ofrecer prácticas que permitan aplicar lo aprendido. Asimismo, los autores, afirmaron que, en América Latina, también se ha reconocido la importancia del director como figura clave para la mejora escolar, sin embargo, aún se debe mejorar la calidad de los programas ofrecidos, pues son bastante teóricos, poco atingentes a la función práctica que deben realizar los líderes escolares y no distinguen las etapas de ejercicio profesional que se encuentra el director. Weinstein et al. (2014), en la revisión realizada de programas innovadores de formación de directivos en América Latina, concluyeron que, se debe fortalecer la formación de directivos en Latinoamérica, pues,

la formación que los países están impulsando hacia los responsables de conducir las escuelas suele ser abundante, invirtiendo tanto los gobiernos como los propios directivos recursos importantes en esta materia, pero su calidad es decididamente irregular y no suele cubrir los distintos momentos dentro de la carrera directiva ni los distintos contextos escolares (p. 69)

Muñoz et al. (2019), sostuvieron que Chile se distingue entre los demás países de América Latina por contar con una legislación que norma la selección de directores, la cual, exige mayores

conocimientos y competencias, por ello, se ha incrementado el ingreso a posgrados y cursos de formación especializados para que los docentes puedan postular a los concursos de directores para escuelas y liceos públicos. Como consecuencia, más de la mitad de los directores y coordinadores pedagógicos de los establecimientos educacionales públicos posee grado de máster, la mayoría en liderazgo y gestión educativa.

Muñoz et al. (2019), analizaron 45 programas de posgrado que se dictaron el 2017 por 27 instituciones de educación superior en Chile, la mayoría privadas, para indagar respecto a la evolución de las características de la formación directiva. A través de una metodología cuantitativa recogieron información desde los responsables de los programas de las instituciones que presentaban oferta formativa en liderazgo, realizaron un análisis descriptivo que les permitió concluir que los programas de *máster* vigentes en Chile cubren principalmente las materias de liderazgo educativo, planificación y gestión de centros, organización y clima escolar. En segundo lugar, están los contenidos que se refieren a gestión de recursos humanos; diseño, evaluación y gestión de proyectos educativos e investigación educacional. En un tercer plano, se encuentran las materias relativas a planificación y evaluación curricular, gestión y administración de recursos, política educativa, evaluación de aprendizajes y teoría de la educación. Los autores sostuvieron respecto a la evolución de los programas formativos que,

la dimensión propiamente teórica y normativa de la formación, representada en este caso por los ámbitos de teoría de la educación y política educativa, decaen sustantivamente, lo que pone de manifiesto que los ajustes realizados por los programas de formación han transitado hacia perspectivas de carácter más práctico y con foco en las capacidades de liderazgo de los profesionales de la educación (Muñoz et al., 2019, p. 53).



Es muy interesante el análisis descriptivo que realizaron los autores respecto a los contenidos priorizados en las mallas de los programas ofrecidos entre los años 2010 y 2017, donde se observó un incremento sustantivo en materias referidas a liderazgo educativo, en siete años aumentó en un 63%, sin embargo, lo concerniente a evaluación de aprendizajes y teoría de la educación disminuyeron en un 20%. Las competencias que se pretende desarrollar en la formación apuntan principalmente a:

organizar las funciones y recursos de los centros, de gestionar procesos de cambio, de establecer una visión compartida, de articular la teoría con la práctica, de propiciar un clima para el aprendizaje y de desplegar un liderazgo centrado en el proceso de enseñanza (Muñoz et al., 2019, p. 54).

Los autores afirmaron que estas competencias se complementan con habilidades transversales de comunicación (incremento de 31%), y articulación de la teoría con la práctica (aumento de un 28%), lo que marca más aún la diferencia en la formación que se ofrecía anteriormente. Pese al giro en la formación de competencias, la metodología utilizada sigue siendo la clásica y persiste la escasa oferta de prácticas de desarrollo profesional, lo que contrasta con algunas investigaciones internacionales que aseguran que las experiencias prácticas son necesarias para la formación de líderes, y que se potencian aún más, cuando son acompañadas por mentores. Además, las evaluaciones de los programas se limitan solo a la satisfacción de los usuarios, no existe suficiente información respecto al impacto de la formación del egresado en la dirección de los centros educativos. Los autores concluyeron que, si bien ha habido un avance en la oferta de formación de directivos, se observó, un estancamiento en la metodología.

Por su parte, el Ministerio de Educación (2019a), afirmó que el liderazgo escolar es relevante para el ejercicio de la función directiva, con una influencia importante en el mejoramiento y

cambio escolar, especialmente en aquellos estudiantes pertenecientes a contextos más vulnerables. El liderazgo, no se refiere solo a un atributo personal del líder, sino a un conjunto de acciones, las cuales dependerán del contexto y tipo de establecimiento. El texto recoge las afirmaciones de Leirhwood (2009) descrita en párrafos anteriores, para entregar herramientas a los equipos directivos que permitan desarrollar un liderazgo escolar efectivo.

Las investigaciones internacionales como nacionales han sido consideradas por el Ministerio de Educación, por ello, se entregan orientaciones para que se incluyan los hallazgos en los programas de formación de directores, como el Programa en Dirección y Liderazgo Escolar realizado por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) desde el año 2002 presencial, y desde el año 2009, también en versión *on line*, en el cual, se ofrece una plataforma de intercambio de experiencias de directores de centros educativos, como capacitaciones y publicaciones e información atinentes al liderazgo educativo. Cuenta con la colaboración de la *Graduate School of Education de la Universidad de Pensilvania* (EE. UU.), quienes ofrecen formación en liderazgo educacional e imparten diversos programas a nivel de Certificados, Magíster y Doctorado con mención en liderazgo. Además, la PUC ofreció un *Curso de Acompañamiento para la Mejora Pedagógica: Observación y Retroalimentación*, dirigido a directores escolares de cuatro equipos de los futuros Servicios Locales de la Nueva Educación Pública.

Asimismo, otras Universidades chilenas se han involucrado y comprometido en la formación de directivos, como la Universidad Católica de Valparaíso, conformando desde el año 2017 el Centro de Líderes Educativos, cuya misión es “impactar en las capacidades de liderazgo educativo, a través de un trabajo colaborativo con los actores del sistema educacional para la generación y difusión de conocimientos e implementación de prácticas que sustenten una educación pública inclusiva y de calidad” (Lideres Educativos, 2019), con objetivos estratégicos que versan sobre

apoyo a la política nacional de fortalecimiento escolar, prácticas de liderazgo y desarrollo de capacidades. La Universidad Diego Portales desde el año 2016 crea plataforma Liderando Escuelas, para apoyar a directivos en el fortalecimiento de la gestión pedagógica enfocado en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar del Ministerio de Educación, con líneas de formación relacionadas con liderar procesos de enseñanza y aprendizaje y desarrollar capacidades profesionales.

El desarrollar programas de formación para directores en distintas etapas del ejercicio profesional ha sido una preocupación del MINEDUC, por ello, convocó a algunas instituciones de educación superior, para colaborar en la profesionalización de los directores y equipos directivos. Se conformó una red denominada, *Líderes Educativos*, integrada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Chile, Universidad de Concepción, Fundación Chile, la cooperación internacional de la Universidad de Toronto y el Ministerio de Educación, además de algunas escuelas y liceos, con la misión de “Impactar en las capacidades de liderazgo educativo, a través de un trabajo colaborativo con los actores del sistema educacional para la generación y difusión de conocimientos e implementación de prácticas que sustenten una educación pública inclusiva y de calidad” (Líderes Educativos, 2019). Se formó una alianza estratégica con 80 sostenedores municipales para trabajar en conjunto entre los años 2016 y 2019, para lograr los siguientes objetivos:

1. Apoyar el diseño e implementación de la Política Nacional de Fortalecimiento de Liderazgo Escolar, a través de la generación y difusión de conocimiento y sistematización de evidencias

2. Generar y validar prácticas de liderazgo de alto impacto, especialmente en centros escolares que atienden comunidades con altos índices de vulnerabilidad social, en el marco de un modelo de provisión mixta
3. Desarrollar capacidades de liderazgo en líderes educativos en el nivel escolar e intermedio, a través de acciones de desarrollo profesional innovadoras y de alto impacto en el trabajo cotidiano (Líderes Educativos, 2019, p.4).

Los equipos directivos de los establecimientos que participaron de la alianza estratégica reconocieron que el acompañamiento de *Líderes Educativos* les permitió fortalecer las habilidades de gestión, se valoró el trabajo en red entre escuelas y liceos para el mejoramiento escolar, las cuales fueron monitoreadas para orientar hacia las prácticas exitosas de liderazgo. Además, se trabajó el *liderazgo intermedio* que se requiere para la gestión y liderazgo en los nuevos Servicios Locales de Educación Pública que se están conformando en Chile, enmarcado en las dimensiones de: conocimientos profesionales, principios, habilidades sociales e interpersonales. En el período de cuatro años de funcionamiento, financiado por el Mineduc, se publicaron 33 Informes Técnicos en cuatro categorías temáticas:

- Liderazgo intermedio y gestión territorial
- Liderazgo para la mejora escolar
- Liderando el trabajo en red
- Formación y desarrollo profesional docente directivo (Líderes Educativos, 2019, p. 17).

Bolívar (2011), afirmó que es necesario enfocarse en las competencias que se requiere para desempeñar el cargo de director y no en las tareas o funciones que debe desempeñar, de esta forma, se podrán diseñar planes de formación para los directivos que desarrollen aquellas competencias

identificadas como clave para un liderazgo escolar, conscientes que se debe formar en distintas áreas pues, la competencia integra conocimientos, procedimientos y aspectos emocionales.

Las competencias requeridas como las nuevas funciones asignadas a los directores escolares para liderar orientado a la mejora educativa, pareciera ser un asunto pendiente en muchos países de América Latina, si bien, en Chile se ha avanzado en legislación y formación de directores en distintas etapas, Martínez (2020) considera que,

el tema de la función directiva profesional no se agota exclusivamente en el diseño de leyes, como bien pudiera ser una solución o propuesta inmediata para países como los latinoamericanos, en los que prevalece una cultura preponderantemente legalista. Este asunto también tiene que ver con identificar y fortalecer capacidades o competencias directivas y en crear los entornos propicios para que las personas sean capaces de dirigir de mejor manera a sus organizaciones, en mejorar sus desempeños y disminuir sus niveles de improvisación y corrupción (Martínez 2020, p.391).

El autor sostuvo que uno de los problemas de la educación pública es el peso tanto político como de la administración de turno, donde no siempre existe un diálogo que permita una visión compartida en la educación. Para destrabar esta dicotomía, el autor indicó que la función directiva podría actuar como *bisagra*, lo que demandaría de parte de los directores contar con competencias adecuadas para ejercer un liderazgo estratégico, “para darle solución a diversos problemas y a las demandas de los ciudadanos, de ahí que su papel se convierta en fundamental en el proceso de transformación de las administraciones públicas” (Martínez 2020, p. 396). El desarrollo de competencias para profesionalizar la función directiva es clave para la educación pública y se ha convertido en una prioridad el contar con un perfil que permita seleccionar a los directores más idóneos. El autor mencionó distintos *modelos para la función directiva*, como lo son:

- *Modelo corporativo o cerrado*: se elige al director dentro de la propia organización, donde las condiciones laborales y remuneración las propone las autoridades y son negociadas con los sindicatos,
- *Modelo de politización*: se provee el cargo con criterios de confianza política, lo que permite flexibilidad para la continuidad o cese de funciones, sin embargo, pueden ocuparlo personas que no tengan conocimiento ni competencias,
- *Modelo gerencial*: se reconoce que la función directiva exige rasgos profesionales y competencias, por lo que, existe un proceso de selección para el cargo que tiene duración definida, donde se debe demostrar que se es apto. Este modelo es el que más se acerca a una función directiva profesional.

Martínez (2020), expresó en sus conclusiones varias interrogantes, una de ellas es: “¿Están, hoy día, las personas responsables de la política como de la administración compartiendo la misma visión y los mismos valores para impulsar una propuesta de profesionalización de directivos públicos?” (p. 412), cuestión fundamental para mejorar la educación pública en Latinoamérica es que exista un diálogo constructivo despolitizado, y, por cierto, también en Chile, aunque el autor lo distinga como un país más avanzado en normativa y políticas al respecto.

Caminero (2012), también indagó respecto de las competencias profesionales que debería tener un director para realizar una gestión de calidad. Elaboró un catálogo de competencias producto de una revisión documental y lo sometió a la consideración de 40 directores de colegios públicos de primaria de la provincia de Palencia, España<sup>4</sup>, contestaron 31, un 78% de la muestra. Dicho cuestionario consultaba sobre el grado de dominio que deben poseer los directores escolares

---

<sup>4</sup> La experiencia en Chile se aborda en Capítulo 3.

de cada una de las competencias propuestas del catálogo, que contenía 20 competencias directivas en 5 dimensiones, las cuales son:

- Dimensión 1. *Gestión. Competencia organizativa y de gestión del centro.* Consta de cinco competencias: planificación y estrategia de recursos materiales, económicos y tecnológicos; transmisión de la información; coordinación del personal; gestión administrativa; competencia tecnológica
- Dimensión 2. *Liderazgo. Competencia en ejercer el liderazgo.* Consta de seis competencias: cooperación y colaboración y trabajo en equipo; habilidades personales; implicación en reuniones de equipos, proyectos, programas y comisiones de trabajo; distribución de responsabilidades; proceso de toma de decisiones; relaciones comunidad educativa y apertura al entorno
- Dimensión 3. *Mediación. Competencia social-relacional.* Consta de cuatro competencias: promoción y control de la convivencia; mediación, análisis y resolución de conflictos; habilidades directivas y sociales; gestión de la participación
- Dimensión 4. *Formación. Competencia científico-cognitiva de la función directiva.* Consta de una competencia: conocimiento de la función directiva en temas relacionados con: gestión, liderazgo, mediación, calidad, legislación educativa y procedimientos administrativos.
- Dimensión 5. *Calidad. Competencia en mejora de la calidad.* Consta de cuatro competencias: innovación y mejora; canalización, adaptación al cambio y creatividad; investigación y experimentación; autoevaluación, evaluación, diagnóstico y acciones de mejora. (Caminero, 2012, p.34)

Las competencias más valoradas por parte de los directores que participaron en el estudio de Caminero se refieren a la de transmisión de la información (dimensión gestión), luego, habilidades personales (dimensión liderazgo) y la de cooperación, colaboración y trabajo en equipo (dimensión liderazgo). Por último, se valoran las habilidades directivas y sociales (dimensión mediación), y el quinto puesto, lo ocupa la coordinación de personal (dimensión gestión). Se observa que las competencias más valoradas por los sujetos participantes son las relacionadas con la interrelación con las personas y las menos valoradas son la competencia tecnológica (dimensión gestión), investigación (dimensión calidad) y gestión administrativa (dimensión gestión).

### **2.2.1. Formación del Director para Contextos Vulnerables**

En esta línea se puede aludir a las *prácticas del liderazgo para la justicia social* que mencionaron Bolívar, López y Murillo (2013), donde lo principal de la gestión directiva es la equidad del servicio educativo para que todos los alumnos aprendan en un entorno de respeto por el origen y dignidad del estudiante. Algunas de las prácticas que refirieron los autores son:

- a) *Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la Justicia Social*, requiere un líder sensible para visualizar las injusticias del sistema, con conocimiento para socializar y comprometer con esta visión a la comunidad.
- b) *Potenciar una cultura escolar en y para la Justicia Social*, el líder fomenta una cultura y sentido de comunidad con valores arraigados en la justicia social, impregnando a todos los miembros del centro con creencias y actitudes que permitan y valoren la inclusión, “una escuela de todos, con todos y para todos” (p. 43), adaptando la escuela a cada estudiante.
- c) *Los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional son la máxima prioridad*, el líder se preocupa del desarrollo personal de cada uno de



- los integrantes del centro, para ello, diseña estrategias y entrega oportunidades. El líder valora y se preocupa individualmente de sus docentes con altas expectativas en su desempeño.
- d) *Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje*, al dirigir escuelas heterogéneas, el líder se centra en la mejora de las prácticas de aula y apoya a sus docentes para que la enseñanza sea óptima, atendiendo la diversidad de los estudiantes, e innovando para lograr el aprendizaje de los más desventajados.
- e) *Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje*, las comunidades se basan en tres elementos claves: “el aprendizaje, la colaboración y el apoyo mutuo entre todos los miembros de la escuela” (p. 45). A través del trabajo colaborativo entre docentes, se puede internalizar mejor las características y cultura de los estudiantes, compartir aquellas prácticas de aula que resulten más exitosas y reforzar las actitudes y valores que impidan la exclusión social.
- f) *Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias*, la investigación ha demostrado la influencia de la cultura y familia en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que, el líder se esfuerza por tener una relación de cercanía y colaboración con todos los miembros de la comunidad escolar, resolviendo conflictos y problemas. Además, conoce el contexto local en el que viven sus estudiantes y procura alianzas que beneficien a la escuela.
- g) *Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas*, valorar los antecedentes y capital cultural que han desarrollado los estudiantes en el seno familiar, a través, de las interacciones con las demás personas, procura la sintonía con la cultura

de la propia escuela con énfasis en habilidades para la vida (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Cabe mencionar a Montaner, Gairín y Bustamante (2014), quienes se cuestionaron respecto a las competencias y perfil de un director para liderar en contextos de vulnerabilidad. Los autores realizaron una investigación cualitativa con el objetivo de proponer un perfil de competencias del director escolar para este tipo de centros en distintas comunas de Chile, el cual, arrojó la necesidad de desarrollar 20 competencias en 5 dominios, estas son (Montaner et al., p. 307):

1. *Liderazgo emprendedor*: el director debe promover procesos de innovación para la calidad educativa. Guiar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con participación de la comunidad educativa, incentivar la creación de redes de apoyo y colaboración,
2. *Administración estratégica*: realizar una evaluación permanente de los objetivos estratégicos y metas, como de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Gestionar los recursos humanos y financieros teniendo como norte el PEI,
3. *Gestión curricular de calidad*: asegurar la implementación del marco curricular, con los tiempos destinados para ello y monitoreando el quehacer docente,
4. *Gestión de la cultura organizacional*: el director promueve los valores institucionales acorde al PEI, con relaciones de confianza, un clima de respeto, disciplina y sana convivencia escolar,
5. *Gestión de políticas educacionales*: es un director que lidera con eje en las políticas educativas y marco legal vigente, además, mantiene la reglamentación interna para un normal funcionamiento del centro educativo.

Vera (2021), realizó una investigación cuantitativa respecto de las competencias de liderazgo de directores de escuelas vulnerables que presentaban diferencias en los resultados

obtenidos en las pruebas nacionales que se realizan en Chile para medir la calidad de la enseñanza, denominadas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Para ello, aplicaron cuestionarios a 322 sujetos pertenecientes a equipos directivos, docentes, estudiantes, padres y apoderados de dos establecimientos educacionales municipales de la comuna de Antofagasta, norte de Chile, los cuales, están ubicados en sectores vulnerables y tienen similares características.

Las principales conclusiones de Vera (2021), reflejaron que las escuelas con mejores resultados en las pruebas SIMCE, tenían una mejor percepción del liderazgo directivo desde los distintos actores encuestados en forma homogénea, aunque los alumnos valoraron mejor que los apoderados. Algunas conclusiones fueron: se precisa un liderazgo directivo con gran influencia en los docentes, ligadas a las características del liderazgo transformacional; el director debe contar con atributos como empatía, compromiso, responsabilidad, saber escuchar y perseverancia. Respecto a la relación de las competencias y prácticas de liderazgo, se concluye que el director requiere de equipos técnicos con experticia, estructuración de roles, socialización de la información y análisis con el cuerpo docente, donde el rol del director es liderar estos procesos.

Considerando lo expuesto en este apartado, se aprecia que la función directiva ha transitado, desde lo gerencial o administrativo, hacia un liderazgo que debe considerar los cambios de una sociedad globalizada y compleja, los cuales, afectan al contexto y cultura de la escuela, por lo que, el director escolar debe ejercer otro tipo de liderazgo, más humano y con mayor participación de la comunidad educativa, lo que, involucra rasgos del director y acciones que permitan guiar al centro educativo hacia un aprendizaje permanente, con un trabajo colaborativo, tanto al interior de la organización como, con las autoridades locales y ministeriales.

La evolución que ha tenido la función directiva apunta a un estilo de liderazgo pedagógico y de justicia social, con características, estilos y prácticas que requiere de formación continua

enfocada en estas nuevas competencias, las que deben cobrar mayor fuerza, especialmente en los contextos más vulnerables. Un liderazgo que incluye definiciones y prácticas directivas que han sido investigadas profusamente y que se revisarán a continuación.

### **2.3. Estudios sobre Liderazgo Pedagógico**

Diversos estudios reafirman la relación entre el tipo de liderazgo que ejerce el director de un establecimiento educacional con los resultados de aprendizaje de los respectivos estudiantes. La capacidad de gestión, el carisma, poder de convocatoria, grado de compromiso con las metas educativas, son algunas de las características que se destacan y marcan la diferencia para lograr una escuela efectiva. En esta sección se revisarán algunas de las investigaciones respecto al liderazgo y dirección escolar asociados con la mejora educativa, tema recurrente en políticas públicas e investigaciones del área.

#### **2.3.1. Teóricos sobre Liderazgo Educativo a nivel Internacional**

Se abordan algunos investigadores reconocidos por sus abundantes publicaciones realizadas sobre el tema.

##### **Kenneth Leithwood**

Psicólogo cognitivo, ha investigado por décadas el liderazgo directivo, convencido que las reformas escolares y políticas educativas no tendrán impacto si quienes dirigen los centros educativos no comprenden y aplican los cambios que se proponen. El aporte de Leithwood ha sido profuso para la investigación anglosajona, por lo que, al referirse a este tema, este es uno de los investigadores que necesariamente debe ser referenciado. Leithwood (2009) reconoció que es difícil definir liderazgo escolar y para esclarecer el término, se apoya en algunas afirmaciones producto de investigaciones y fuentes, tales como (p.18):

- *El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales.* Aunque el líder recaer en una persona, el liderazgo no es un fenómeno individual y cobra sentido en organizaciones sociales, se conduce un grupo con un determinado propósito.
- *El liderazgo implica un propósito y una dirección.* El líder se centra en el logro de las metas institucionales, para ello, otorga las condiciones necesarias para que la organización escolar se movilice y garantice el aprendizaje de los estudiantes.
- *El liderazgo es una función.* Liderar implica múltiples funciones, no necesariamente designadas formalmente, el líder se desdobra en las tareas que se requieran. Estas funciones pueden ser realizadas por diferentes miembros de la organización.
- *El liderazgo es contextual y contingente.* Ningún tipo de liderazgo es aplicable en forma estándar, depende de las características del propio líder, como de las personas que conforman la organización, del contexto, los plazos, metas, entre otros.

Leithwood (2009), basándose en estas orientaciones generales, define el liderazgo escolar:

la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. La labor del liderazgo puede ser realizada por personas que desempeñan varios roles en la escuela. Los líderes formales —aquellas personas que ocupan cargos formales de autoridad— sólo son líderes genuinos en la medida que desempeñen esas funciones. Las funciones del liderazgo pueden realizarse de muchas maneras, dependiendo del líder individual, del contexto y del tipo de metas que se persiguen (p.20).

Uno de los trabajos de mayor impacto, es el que se refiere a la influencia que tiene el liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes, elaborado por Leithwood et al. (2004), quienes presentaron una de las conclusiones: “*leadership is second only to classroom instruction*” (p. 5),

es decir, el liderazgo es la segunda variable con mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, seguida de los profesores que se desempeñan en el aula. Los autores también concluyeron que, la influencia del liderazgo directivo es mayor en aquellos centros educativos que atienden a estudiantes de contextos vulnerables con circunstancias más difíciles, y por ello, las capacidades de liderazgo de este tipo de establecimientos debiesen ser reforzadas si realmente se desea obtener cambios significativos en la mejora educativa.

Leithwood (2009), presentó estudios sobre liderazgo instruccional, educativo o pedagógico, también profundizó en el concepto de liderazgo transformacional, aunque prefirió referirse a este como, *prácticas fundamentales de los líderes exitosos*, porque se percató que un liderazgo exclusivamente centrado en lo pedagógico no era suficiente para lograr cambios en la organización escolar como en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El autor también investigó respecto al liderazgo distribuido, cuestionando la idea que el liderazgo horizontal es la única solución en una escuela, sino que, es más conveniente ampliar las fuentes de influencia acorde a la experticia de cada miembro de la organización. Las evidencias basadas en investigaciones como de la revisión de la literatura pertinente le permitieron a Leithwood, afirmar lo siguiente:

1. El liderazgo escolar contribuye de manera importante al mejoramiento del aprendizaje escolar,
2. El liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y los profesores, y puede ser distribuido a otros,
3. Un conjunto de prácticas básicas de liderazgo es valioso en prácticamente todos los contextos,
4. Los líderes exitosos que trabajan con diferentes tipos de alumnos establecen las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia (Leithwood, 2009, Cap. 1).

Estas afirmaciones son validadas por investigaciones de expertos realizadas bajo distintos enfoques, donde se contemplan diversos factores que afectan, como el capital cultural de los estudiantes y sus familias, la participación de los padres, el liderazgo de docentes y administrativos, sin embargo, el mayor peso se ha otorgado al líder escolar que conduce un centro educativo. Leithwood (2009), aseveró que existen algunas prácticas centrales que pueden realizar los líderes escolares para tener éxito en su gestión, como lo son:

- *Establecer rumbos*: lo que implica que el líder debe poseer habilidades comunicacionales para impregnar a la comunidad del sentido de la tarea para lograr una visión compartida e influir en cómo comprenden y deciden actuar los miembros de una organización escolar. Además, el líder escolar debe procurar que las metas sean consensuadas, a través, de procesos democráticos para facilitar que la organización se movilice en una misma dirección. Generar altas expectativas de rendimiento, promover un desempeño de calidad de los integrantes del centro educativo, motivar hacia la eficiencia, visualizando las metas como un desafío. Esta tarea requiere que el líder posea inteligencia emocional,
- *Desarrollar a las personas*: el líder se preocupa de fomentar reflexiones sobre el trabajo realizado, estimulando intelectualmente al personal para que la organización analice y pueda innovar en las prácticas educativas. El líder está consciente de las dificultades que pueden surgir en la tarea, por lo que, muestra consideración por las necesidades personales de su equipo y ofrece el apoyo para la superación, esto genera lealtad y compromiso con la institución,
- *Rediseño de la organización*: el líder influye en la cultura escolar, fomentando valores compartidos, normas, principios que otorgan identidad institucional, con ello, se une el equipo educativo para lograr las metas propuestas. El líder planifica y estructura la

organización, provee de recursos y materiales para el buen funcionamiento del centro educativo que optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrando al equipo educativo en la toma de decisiones,

- *Construir formas potentes de enseñanza y aprendizaje:* los líderes se concentran en el foco pedagógico, colabora para que las condiciones existan en el aula, y así, los docentes no tengan excusas para lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes. Se reconoce la complejidad de los entornos vulnerables para inculcar altas expectativas académicas a los estudiantes, por ello, es conveniente que los contenidos pedagógicos se vinculen con el contexto cultural de los aprendices para que cobre sentido el aprendizaje. La motivación y acompañamiento del líder en escuelas con alumnos desventajados es crucial, como el atraer y mantener docentes con mejores competencias y vocación,
- *Crear comunidades sólidas en las escuelas:* los líderes exitosos se preocupan de crear sentido de comunidad entre todos los miembros de la organización escolar. Estimula las subcomunidades entre profesores, apoderados, alumnos, promueve la interrelación de estos estamentos para colaborar en estrategias que apunten a la mejora educativa,
- *Nutrir el desarrollo de culturas educativas en las familias:* los líderes escolares se preocupan de favorecer la cultura educativa familiar y de fortalecer el vínculo familia-escuela, por la influencia que tiene el entorno del cual proviene el alumno, especialmente, aquellas familias con menor capital cultural, para generar así, el apoyo al proceso educativo de sus hijos,
- *Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas:* los líderes educativos valoran y respetan el capital social del estudiante y colabora para acrecentarlo, consciente que repercute en el éxito escolar. Menospreciar los valores, costumbres o



creencias de base de los estudiantes, no es el camino, más bien es comprender y aceptar sin prejuicios y, desde ahí, avanzar en su desarrollo. Esta actitud de los miembros de la organización ayuda para que los estudiantes también desarrollen el respeto a la diversidad.

Estas prácticas para un liderazgo escolar exitoso planteadas por Leithwood, no abarcan solo lo propiamente pedagógico, sino que también, se refieren a toda la organización escolar, incluidos los padres de familia con su correspondiente cultura por el impacto que tiene en el estudiante, por ende, nutrir el entorno social y familiar del alumnado, también debe ser preocupación de un líder exitoso. Leithwood et al. (2008), presentaron siete afirmaciones sobre el éxito del liderazgo escolar, las cuales, reafirman algunas presentadas en publicaciones anteriores y se agregan otras:

1. El liderazgo como influencia en los aprendizajes sólo es superado por la práctica docente
2. Casi todos los líderes escolares exitosos tienen las mismas prácticas de liderazgo
3. Se aplican las mismas prácticas básicas de liderazgo adaptadas al contexto
4. Los líderes escolares afectan en forma indirecta y poderosa el aprendizaje de los estudiantes
5. El liderazgo escolar tiene mayor impacto en las escuelas y estudiantes cuando es distribuido
6. Algunas formas de distribución del liderazgo son más efectivos que otros
7. Los rasgos personales del líder influyen en la eficacia del liderazgo ejercido

Leithwood et al. (2008), mencionaron que el grado de influencia del líder escolar o de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes, puede variar acorde al contexto, características del centro educativo y de los estudiantes. En aquellas escuelas donde los aprendices son más desventajados, el liderazgo escolar cobra mayor importancia, debido a que, el director debe asegurarse que la calidad de la organización escolar se adecúe a las necesidades de los estudiantes y que las condiciones sean óptimas para que los docentes realicen sus clases. El líder es el mayor

responsable para mejorar el desempeño de su equipo, a través del desarrollo de las capacidades principalmente de los profesores como de las condiciones para que puedan desarrollar sus funciones. Según los autores existe escasa evidencia respecto a que el director pueda desarrollar conocimiento de contenido curricular en el personal docente, por ello, señalaron que, la mayor influencia del líder es el motivar al personal y generar compromiso con los objetivos institucionales, específicamente, con el aprendizaje de sus estudiantes.

Siguiendo con los mismos autores, Leithwood et al. (2008), describieron el *liderazgo total* o *distribuido*, como una influencia combinada de liderazgo, entre el director de la escuela y otros miembros de la institución educativa, el cual, impacta positivamente en el rendimiento de los estudiantes, esto es, dos a tres veces mayor al efecto del liderazgo solitario del director. Recalaron que no todos los liderazgos distribuidos son exitosos, pues en algunos casos, se confunde con un *laissez faire*, predominando las prácticas aisladas sin coordinación hacia un objetivo común. La predominancia del rol del director para la mejora se sigue planteando, e incluso, los autores agregaron algunos rasgos personales del director que influyen de forma significativa en la eficacia del liderazgo.

Lorente y Volante (2019) basándose en Leithwood, lo resumen de la siguiente forma:

- *recursos cognitivos*: demuestra experticia para la resolución de problemas, como conocimiento de un dominio y pensamiento sistémico,
- *recursos sociales*: el director es capaz de percibir y administrar sus emociones permitiendo una adecuada actuación social,
- *recursos psicológicos*: el líder escolar posee sentido positivo, autoeficacia, resiliencia y proactividad.

- ❖ Sintetizando lo expuesto de Leithwood, se destaca lo siguiente:
  - El autor es enfático al afirmar que ninguna reforma o política educativa tendrá éxito si los directores escolares no están convencidos del beneficio del cambio y si no se les compromete para su implementación.
  - Se requiere comprender que el liderazgo es una función social y contextualizada, se lidera con y para otros, con un propósito determinado que involucra múltiples funciones.
  - El liderazgo no surge solo por ostentar un cargo, se gana por la influencia que el líder ejerce en la comunidad educativa para el logro de metas compartidas.
  - Una de las conclusiones poderosas del autor, es que la primera variable que impacta el aprendizaje de los estudiantes, son los profesores, por ello, el líder debe priorizar el desarrollo profesional docente, además, rediseñar la organización para que las condiciones y relaciones interpersonales sean óptimas para potenciar así las prácticas pedagógicas.
  - El autor cuestiona algunas clasificaciones de liderazgo, pues alude a que no se pueden dar puros ni enfocados en solo un área, por ello, prefiere el concepto de *prácticas básicas de liderazgo*, las cuales, considera que son efectivas en cualquier contexto.
  - Las prácticas básicas de liderazgo que menciona el autor deben ser implementadas con mayor ímpetu en centros educativos insertos en contextos vulnerables.
  - Existen algunos rasgos para ser un buen líder, tanto en el ámbito cognitivo, psicológico y social. El líder no puede ser experto en todo, por ello, el autor afirma que, su principal función es motivar y comprometer con los objetivos institucionales, los cuales, deben tener foco en el aprendizaje de los estudiantes

## Michael Fullan

La investigación educativa ha sido profusa en la búsqueda de los factores, funciones, prácticas, acciones, que debería tener un director de un centro educativo para ejercer un liderazgo escolar exitoso, es así como, se referencia a otro investigador destacado en el tema de liderazgo, el pedagogo canadiense Michel Fullan, quien planteó en el año 2011, los *seis secretos* para que una organización emprenda el *viaje* de la mejora, y los denomina principios de una *teoría de acción*, estos son:

1. *Love your employees*: amar a sus empleados, Fullan consideró que era necesario que el líder amara, respetara y condujera a los docentes hacia un propósito común, por ser sus principales clientes. Esto genera que los docentes calificados no abandonen el sistema. Los tres componentes del primer secreto son: *trato justo, logro y camaradería*.
2. *Connect Peers with Purpose*: conectar a los compañeros con un propósito compartido, con interacción constante, entregando información respecto de los valores y metas de la organización y procurar relacionarlos con los propósitos individuales de los equipos, para crear un vínculo con la organización. Hacer seguimiento periódico para detectar aquellas prácticas que resulten ineficaces, no para encontrar culpables, sino para mejorar entre todos, el objetivo del líder es crear un *nosotros*, entregando confianza a los miembros de la organización, así serán responsables del éxito de sus tareas, requiriendo menos supervisión.
3. *Capacity Building Prevails*: el líder como constructor de capacidades, lo que atenta a esta práctica, es la crítica negativa que menoscaba y genera miedo en las personas, lo aconsejable es enfocarse en cómo se mejora un rendimiento ineficaz. Los profesores a los que se les evidencia sus debilidades se ven afectados en su autoestima y productividad. De igual forma, aconseja contratar personas talentosas, para que puedan ser modelos.

4. *Learning is the work*: el líder fomenta el análisis y la reflexión de las prácticas educativas para aprender sobre lo realizado, tanto en lo personal, de los colegas, o de otras experiencias, el trabajo del maestro es siempre crecer, para innovar en su enseñanza y alcanzar mejores resultados de aprendizaje. Al identificar aquellas prácticas educativas efectivas y estandarizándolas en el centro educativo, se tiende al progreso de toda la organización. Análogamente, se debe aprender con sus pares respecto al proceso de evaluación. El trabajo del líder es que sus trabajadores aprendan a ser más eficaces.
5. *Transparency rules*: con reglas claras e informadas, el líder puede medir los avances, orientando el comportamiento de las personas. La transparencia se refiere a que los miembros de la organización deben tener claro qué y cómo se les mide su desempeño, como el acceso a los resultados que se obtengan.
6. *Systems learns*: los sistemas aprenden y mantienen el desempeño, si se desarrollan varios liderazgos al interior de la organización, con un trabajo coordinado hacia la mejora educativa. El líder mantiene el control con una visión de futuro, reconociendo las limitaciones y los logros, con sabiduría y modestia, delegando cuando sea necesario.

Fullan (2016), planteó un *liderazgo en movimiento*, aludiendo a una dirección escolar que logra mantener a la organización en un constante avance positivo, fomentando la *nueva pedagogía*, aquella que establece un trabajo en conjunto entre estudiantes y profesores combinado con el mundo digital. Además, cuestionó algunas políticas y estrategias fijadas por las autoridades, (federales, estados o distritos), para que los líderes conduzcan a sus escuelas al éxito escolar, pues provocan que los directores centren su energía en focos distintos al pedagógico y malgasten el tiempo que es necesario para gestionar lo realmente importante, les llamó, “*impulsores erróneos*”; y en forma paralela sugirió, cuáles debiesen ser los “*impulsores correctos*”.

Fullan (2016) comentó que la *rendición de cuentas* ha sido uno de los impulsores erróneos que se le ha otorgado demasiada importancia, pues solo busca asegurarse que los funcionarios estén realizando lo que el superior indica, en vez de desarrollar las destrezas y competencias necesarias en el personal, así, las personas serían más responsables y la rendición de cuentas dejaría de ser tan imprescindible. El autor apuntó que cuando el proceso de rendición es muy riguroso, puede llevar a un sistema perverso y distorsionado donde se altere lo que se rinda. Asimismo, el insistir en las *soluciones individualistas*, otro de los impulsores erróneos, es desconocer el poder del grupo, el cual, es imprescindible para modificar una cultura. El autor enfatizó que centrarse en los profesores en forma individual, a través de la recompensa y el castigo, no genera una mejora sostenida, tal vez, en algunos, pero no en el cuerpo docente como grupo que es lo que se requiere.

Respecto al impulsor erróneo de la *tecnología*, se ha demostrado que la adquisición de ella no ha impactado significativamente la práctica docente en el aula, lo que sí repercute positivamente, es “un nuevo liderazgo del director escolar para dirigir el grupo en la integración de la tecnología y pedagogía al servicio del aprendizaje profundo” (p. 79). Fullan advirtió también que otro impulsor erróneo son las *estrategias fragmentarias*, puesto que, conduce a que un director gestione desconectado a una política educativa, incluso en algunos casos, sin comprenderla. Es necesario entender que un director no puede controlar o saber todo, ni estar en cada aula para observar la práctica docente, esto sería *microgestionar*, el autor insistió en que lo principal de un director es “desarrollar el capital profesional de los profesores en cuanto grupo, junto con otros aspectos claves del liderazgo, esenciales para motivar a las personas para que trabajen juntas con el líder y con otros” (p. 87).

Fullan (2016), convencido que la dirección escolar es extremadamente difícil, complementó los *seis secretos* entregados en el año 2011 para que un líder sea exitoso, con las *tres claves* para maximizar el impacto de la dirección escolar, estas son:

*1. Aprender a liderar:* los directores deben ser buenos gestores de lo básico para asegurarse que una organización funcione, y así, centrarse en lo esencial como lo es el aprendizaje de sus estudiantes, las *destrezas gerenciales* son necesarias. El director junto a sus profesores se enfoca en elementos claves como lo son: objetivos específicos para los estudiantes; diagnóstico certero de las necesidades individuales de aprendizaje; prácticas docentes que aborden estas necesidades; profesores que trabajen y aprendan colaborativamente (*capital social*). El director supervisa el progreso, participa activamente, se esfuerza por conseguir un clima adecuado y seguro, asimismo, procura atraer al mejor capital humano, es decir, docentes con altas expectativas para el aprendizaje de sus estudiantes; con prácticas docentes sólidas; apertura frente al trabajo colaborativo y compromiso con su aprendizaje profesional. Si los profesores que están en la escuela no tienen estas características, el director velará por desarrollarlas e instalar una cultura de aprendizaje y retroalimentación. Al participar activamente el director como aprendiz, al igual que el cuerpo docente, compartiendo los esfuerzos hacia la mejora educativa, provocará que los profesores abandonen una cultura individualista en su ejercicio docente y se genera una *lealtad mutua*

*2. Jugar en el distrito y en el sistema educativo:* los directores deben ser proactivos en relación con el sistema, construir redes y alianzas externas. Es conveniente que los distritos, como instituciones que administran varias escuelas, puedan construir redes en torno al aprendizaje continuo. Si la cultura distrital no tiene incorporado el intercambio de experiencias y prácticas, es el director quien puede promover que su profesorado interactúe con otras escuelas, es lo que el autor denomina *desarrollo intradistrito*, donde ocurre un aprendizaje lateral y mutuo. Fullan

(2016), enfatizó que un director solitario puede lograr una escuela eficaz, pero para mantenerla en el tiempo requiere de un sistema que “cultive la excelencia en todas sus escuelas” (p. 182). Por ello, aludió al liderazgo distrital, aquel que reúne a varias escuelas, el cual debe ser eficiente para generar éxito en los directores que integran el sistema.

3. *Convertirse en agente de cambio*: El director debe motivar a los equipos con destreza y pasión para asumir y emprender los cambios, procurar superar la dicotomía frente a un nuevo orden, dado que, suele darse dos reacciones del grupo, unos se comprometerán, pero algunos se opondrán y demostrarán un apoyo débil, pues no vislumbran de inmediato los beneficios que pueden producir los cambios.

Fullan (2020), se refirió al liderazgo en los tiempos de crisis que afectan al mundo, como el calentamiento global, pandemias, desigualdad social, desconfianza en las instituciones, entre otras, que afectan al sistema educativo y liderazgo escolar, por lo que, deben estar preparados para funcionar y se requerirán personas con nuevas competencias. “Necesitamos especialmente buenos líderes para liderar culturas de cambio, y en todo caso no estamos siendo cuidadosos en el reclutamiento y cultivo de líderes” (Fullan, 2020, p. 304).

El autor mencionó algunas *estrategias para convertirse en experto en cambios*, las cuales, deben aplicarse en su conjunto, no de manera aislada, estas son:

1. *Tener razón al final de la reunión*: mientras más complejo el problema o una situación en la que se deba tomar decisiones, mayor debe ser la participación del personal.
2. *Las relaciones son lo primero*: el líder no debe pretender cambiar todo pues, tendrá resistencia, ni que permanezca todo inamovible, ya que, la cultura imperante lo absorberá, por ello, al ingresar a la institución debe procurar crear relaciones con la gente, ingresar con cautela, realizar un diagnóstico, escuchar las necesidades y preocupaciones para



obtener compromiso y resolver en forma conjunta las dificultades planteadas. “Cada nuevo contexto requiere un nuevo aprendizaje. La humildad y la confianza parecen ir de la mano” (Fullan, 2020, p.120).

3. *Reconocer la caída de la implementación:* las etapas iniciales del cambio suelen ser muy complejas, modificar una cultura organizacional, como el desarrollo individual y colectivo requiere de tiempo y energía.
4. *Acelerar a medida que avanzas:* el inicio de un liderazgo para el cambio debe ser lento, se requiere que el líder se permee de la organización, a través, del diagnóstico y de la creación de relaciones, además, empoderar a posibles líderes e implementar una cultura colaborativa, luego, al instalarse estas prácticas, se debe acelerar el proceso de cambio.
5. *Tener cuidado con los planes ambiciosos:* un plan extenso con demasiadas ideas puede llevar a la sobrecarga del proceso de cambio que se desea implementar. Los directores tienden a planificar excesivamente en el papel, por lo que, tener un plan más conciso y específico permite que el “énfasis cambie a la acción desde el principio y a lo largo del proceso” (Fullan, 2020, p. 134).
6. *Comportamientos antes que creencias:* para cambiar las creencias que están instaladas en una organización, se recomienda que la gente conozca y aprenda otros comportamientos fuera del entorno habitual, a través, de la vivencia de nuevas experiencias podrá modificar las creencias propias.
7. *La comunicación durante la implementación es primordial:* los líderes que participan como aprendices durante el proceso de cambio son más eficaces. Se requiere una constante información y retroalimentación para disipar las dudas y aprensiones, asimismo, abordar las dificultades que se vayan presentando.

8. *La excitación previa a la implementación es frágil*: celebrar con moderación los pequeños logros que ocurran al inicio del proceso de cambio, “los líderes entendidos, se esfuerzan por pequeños éxitos iniciales, reconocen los problemas reales, admiten los errores, protegen a su gente y celebran el éxito a lo largo del camino” (Fullan, 2020, p. 143).
9. *Convertirse en aprendiz-líder*: “escuchar, aprender y dirigir” (Fullan, 2020, p. 145), es lo que recomienda el autor para implementar y liderar un proceso de cambio; ser experto y aprendiz a la vez; ser artífice del desarrollo de otros hasta que el líder sea prescindible.

Las nueve estrategias presentadas por Fullan (2020), ayudan a comprender el fenómeno del cambio como un *propósito moral* al que se enfrenta un líder, permitiendo asumir el proceso de una forma más humana y realista, sin embargo, el autor enfatizó que lo principal en la dinámica del cambio son las relaciones, pues se ha demostrado que, si son de calidad, más un trabajo colaborativo, con metas claras y compartidas, auguran el éxito del proceso. El autor añadió que es fundamental conformar un espacio psicológicamente seguro, donde tanto el personal como los estudiantes se sientan acogidos y valorados, para tener éxito, “todas las organizaciones deben incorporar un propósito moral; respetar, construir y aprovechar las relaciones humanas; y fomentar la colaboración con propósito dentro y fuera de la organización” (Fullan, 2020, p. 207).

Fullan (2021), se refirió a los efectos de la pandemia del coronavirus (COVID19) que afectó al mundo entero, no solo en lo referente a la salud, sino en lo económico, salud mental, y por supuesto, a la educación. El autor alude al artículo sobre los *impulsores erróneos* publicado en el año 2016, el cual, pese al éxito y aceptación de lo escrito, no logró un cambio en el sistema, pues las estrategias propuestas no fueron lo suficientemente profundas. Fullan afirmó que la pandemia puede ser el momento propicio para acelerar las soluciones y tender a una real cultura de cambio, pues el sistema educativo ha demostrado ser ineficaz, por lo que, se visualiza un paradigma

alternativo. “El COVID-19 podría convertirse en el catalizador necesario para dar un salto adelante, pero solo si actuamos enérgicamente sobre lo que yo llamo los "impulsores correctos" (Fullan 2021, p.4).

Fullan (2021), agregó nuevos *impulsores incorrectos*, agregándoles un apodo, los que en conjunto los denominó *paradigma de sangre fría* y aseguró que es un sistema que se está derrumbando, estos son: obsesión académica (egoísta); inteligencia de la máquina (descuidada); austeridad (despiadada); fragmentación (inercia). El autor en contraposición presenta los *impulsores correctos*, los cuales, atienden al espíritu humano y en conjunto, son la esperanza para detener la catástrofe: bienestar y aprendizaje (esencia); inteligencia social (ilimitada); inversiones en igualdad (dignidad); sistemidad (integridad).

Fullan (2021), indicó que los impulsores *incorrectos* no deben ser desechados, sino que, son un complemento para los *correctos*, y estos, debiesen ser los dominantes en las estrategias y políticas que se desean implementar. Los responsables de activar los impulsores correctos son todos, tanto grupos como subgrupos, captando aliados para lograr avanzar hacia un nuevo *sistema de aprendizaje*. El autor cuestionó la *obsesión académica* que ha predominado por títulos y calificaciones, también la *evaluación externa del aprendizaje* pues, ha demostrado en algunos casos que, pese al éxito en los estudios, los estudiantes no están preparados para enfrentar los desafíos actuales y futuros. Este impulsor incorrecto se beneficiaría si se combina con el *bienestar* del estudiante en su escuela, este se refiere al sentido de pertenencia, satisfacción con su formación personal y desarrollo de valores, propósito, otorgando significado a lo que aprende y percibiendo una contribución a la sociedad en la que se desenvuelve. Fullan se preguntó, “¿por qué no producir decenas de graduados que sean buenos en el aprendizaje y buenos en la vida?” (Fullan 2021, p. 11), mientras no se combinen ambos aspectos, el autor afirmó que no se logrará la igualdad.

El aprendizaje y el bienestar son fenómenos interdependientes, esta unión es clave para enfrentar las complejidades del mundo actual, asimismo, se debe desarrollar la motivación intrínseca en los estudiantes para apuntar a un *aprendizaje profundo*, el cual, combina *seis competencias globales* que son habilidades académicas y socioemocionales (6C): carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico. Fullan (2021) planteó un *Diseño de Aprendizaje Profundo*, el cual, integra: prácticas pedagógicas, alianzas de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y apalancamiento digital, este modelo implica un cambio de paradigma, una nueva forma de hacer política educativa, donde las evaluaciones del aprendizaje deben tener un giro.

Según Fullan (2021), “gran parte de la nueva solución consiste en reducir la dependencia de las pruebas estandarizadas y reemplazarlas por un sistema integrado de evaluación formativa, vinculado a pruebas periódicas sumativas sobre indicadores clave” (p. 18). La evaluación formativa es la que debe impulsar el sistema, de la cual, no se lleva un monitoreo periódico para medir el progreso de los estudiantes y de la escuela, pues generalmente, la evaluación sumativa es la que se expone en una *rendición de cuentas*, otro de los impulsores erróneos mencionado por Fullan (2016). Actualmente, por la pandemia, las evaluaciones externas se han suspendido, lo que constituye una oportunidad para que la evaluación formativa tenga el lugar que le corresponde.

Fullan (2021), aludió también a otro de los impulsores incorrectos, *la inteligencia de la máquina*, el cual, se asocia al impulsor mencionado por el autor el 2016, como *tecnología*, en esta publicación, afirmó que solo por adquirir nuevas tecnologías no se asegura el éxito en el aprendizaje, por ello, el líder escolar debe enfocarla hacia el aprendizaje. Con la pandemia se ha integrado de manera forzada y acelerada la *inteligencia de la máquina* o *artificial* al proceso educativo, la cual, por si sola, es un impulsor erróneo, pero se le debe combinar con la *inteligencia*

*social*, como impulsor correcto dominante, entendida como “la propensión a trabajar con otros para lograr objetivos comunes” (p. 24). El autor consideró que la inteligencia artificial, no contemplaba el elemento humano, por lo que, hay que velar para que la tecnología, no lidere como el principal impulsor.

Fullan (2021) se refirió a la *inteligencia social*, como un componente natural en el ser humano, en forma innata el niño colabora con otros, luego, a través del proceso de socialización se restringe la colaboración pues se identifica con determinados grupos sociales. La clave en la inteligencia social son las relaciones de confianza, y como estas se han debilitado enormemente en la sociedad actual, ha afectado el trabajo colaborativo y la resolución de problemas complejos.

Según Fullan, los dos impulsores incorrectos presentados, *obsesión académica e inteligencia de la máquina*, contribuyen a una creciente desigualdad, y genera otro impulsor erróneo como lo es la *austeridad*, exigencia prolongada a la población en general, pero no a las elites. Para contrarrestar, el autor propone combinar con el impulsor correcto dominante de *inversiones en igualdad*, invertir en forma inteligente, orientado a desarrollar los impulsores de *bienestar e inteligencia social*, comprendiendo que habrá un déficit inicial, pero que, producirá beneficios económicos y sociales a largo plazo.

El autor sugiere algunas inversiones para la igualdad, como: acceso universal de calidad para la educación inicial con atención médica incluida; calidad de la profesión docente con énfasis en la cultura colaborativa; alianza familia-escuela con foco en el aprendizaje; conexión de redes tanto locales como nacionales e internacionales.

Finalmente, Fullan (2021), mencionó el impulsor incorrecto de *fragmentación*, o de *estrategias fragmentarias* mencionado en el 2016, el cual, se refiere a que las escuelas gestionan aisladas, independiente de las directrices o políticas imperantes. El autor afirmó que, si las orientaciones del

sistema educativo no son adecuadas, sería positiva esta libertad y autonomía desalineada, sin embargo, el no aplicar las estrategias indicadas puede deberse también a la falta de capacidad de los líderes escolares para comprenderlas y aplicarlas. El autor sostuvo que el impulsor correcto para paliar la fragmentación es la *sistematicidad*, la cual “es una postura de mente y acción” (p. 32).

El autor planteó que, el individuo reconoce que forma parte del sistema y asume la responsabilidad que le corresponde de aportar en todos los niveles, tanto local, medio o central, estos “deben intentar conectarse con otros a su alrededor (dentro y a través de los niveles) para compartir el viaje y aprender unos de otros” (p. 34). Las acciones individuales de cada miembro inevitablemente repercuten en el sistema, a este fenómeno, Fullan (2021), lo denominó *autonomía conectada*, la cual, si se enmarca en los impulsores correctos, es posible un equilibrio que beneficie a todo el grupo.

El sistema clama un cambio cuando existe insatisfacción en todos los niveles, y este tendrá éxito si los integrantes de una organización asumen el proceso como propio y en forma activa, con compromiso, responsabilidad y aprendizaje, es poco factible que ocurra un cambio si solo se teoriza al respecto. El impulsor correcto de la *sistematicidad* el autor lo denominó, un *metacontrolador* que conjuga los demás impulsores correctos de *bienestar*, *inteligencia social* e *inversiones con igualdad*.

Fullan (2021), afirmó que la crisis provocada por la actual pandemia por coronavirus es una gran oportunidad de realizar cambios en el sistema educativo, teniendo un nuevo *paradigma humano* que reúna a los impulsores correctos, la esperanza radica en las instituciones educativas donde los niños y jóvenes lideren estos cambios para establecer “un nuevo orden en el que tanto el "yo" como el "nosotros" prosperamos en conjunto” (Fullan, 2021, p. 38).

- ❖ A modo de síntesis, se puede resumir lo revisado de Fullan en las siguientes ideas:
  - El autor entrega en distintas publicaciones, *secretos y claves*, para que un líder sea exitoso en la gestión de una cultura de cambio, para emprender un *viaje* a la mejora, a través, de un liderazgo en movimiento para avanzar hacia una *nueva pedagogía*.
  - Se aprecia en lo expuesto por el autor, un énfasis en la recomendación de establecer un adecuado clima laboral, *amar* a sus empleados con reglas transparentes e informadas. Asimismo, desarrollar capacidades de forma colectiva, identificar nuevos líderes, y que, el líder sea un aprendiz más en la organización, que crece profesionalmente junto al personal.
  - El autor manifiesta una fuerte crítica al sistema educativo, identifica *impulsores erróneos*, que han estresado a profesores y estudiantes. Por ello, propone *impulsores correctos*, que combinados con los erróneos produciría un cambio de paradigma – de paradigma de *sangre fría*, a uno, *humano*- que contemple el bienestar del estudiante y el aprendizaje que le permitan desarrollar *competencias globales*, es decir, habilidades académicas y socioemocionales, sustentadas en una evaluación formativa.
  - Fullan afirma que las crisis estarán siempre presentes en el mundo actual, por lo tanto, el líder debe tener competencias para gestionar gradualmente, aceptando el cambio permanente, involucrando a los colaboradores en la toma de decisiones, con un fuerte vínculo de confianza y comunicación, para implementar planificaciones con metas realistas y atingentes a la realidad del centro educativo.
  - El autor recomienda que un líder debe saber trabajar con las autoridades y sostenedores, no estar luchando contra el sistema, sino saber *jugar* con él. Liderar alineado con las políticas y normativa imperantes, consciente que se forma parte de un sistema.

**Antonio Bolívar Botia**

Catedrático español, experto en temas de educación y gestión escolar, se refirió en el año 2009, al *efecto director*, como consecuencia indirecta para el aprendizaje de los estudiantes pues, aunque el director no trabaje en el aula y algunas de sus acciones no estén directamente relacionadas con los estudiantes, estas cobran relevancia para que los docentes puedan realizar las clases adecuadamente, considerando que los profesores son la primera variable de mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Las condiciones laborales de los docentes, infraestructura educacional, recursos para la enseñanza, entre otras, repercuten en la motivación que tendría el profesorado para realizar sus clases. Por ello, el autor afirmó que, el director de un centro educativo debe centrarse en aquellas actividades que se relacionan con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con una mirada *transformadora*, “pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para que mejoren la educación y las prácticas docentes en el aula” (Bolívar, 2009, p. 2).

En el año 2010, Bolívar, insistió respecto al liderazgo pedagógico que debe ejercer un director y a la responsabilidad que le concierne en la mejora del centro educativo, señaló que, la excesiva carga burocrática y administrativa que tienen los directores los desvía del foco pedagógico, “cuando la dirección se limita a una mera gestión administrativa las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumnado quedan diluidas; cuando se enfoca desde un liderazgo para el aprendizaje, esta responsabilidad es central” (Bolívar, 2010, p. 10). En el año 2011, Bolívar introdujo la importancia y necesidad que un director desarrolle competencias entre los profesores, para liderar el trabajo docente en comunidades profesionales de aprendizaje, *ser líder de líderes*, pues, una escuela requiere de diferentes liderazgos. Planteó la conveniencia de un liderazgo distribuido o compartido, puesto que, la investigación había demostrado que el impacto del



liderazgo escolar en los estudiantes es más potente cuando se encuentra distribuido en la escuela. Cabe mencionar que, Bolívar, López y Murillo (2013), precisaron que, es un error pensar que el liderazgo distribuido sea *per se* positivo, pues, si se distribuye en personas incompetentes puede hacer daño a la organización escolar, y si se distribuye a competentes, requiere de una estructura, coordinación y supervisión para que sea realmente eficaz.

Se necesita motivar e implicar más que ordenar y controlar, así, surge la cultura colaborativa de la escuela donde todos comparten los objetivos, “el liderazgo de equipos directivos y el liderazgo docente se vinculan por la misión mutua: mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (Bolívar, 2011, p. 256). El autor se refirió al *enfoque y desarrollo competencial*, el cual, apunta a las competencias que se requiere para los cargos directivos, y no a la función que debe desempeñar, esto permite afinar los mecanismos de selección y diseño de programas de formación para directores. Un director debe tener competencias asociadas al pensamiento estratégico que le permitan liderar procesos de cambio, ser un gestor del aprendizaje para supervisar el trabajo docente y para desarrollar competencias en el profesorado, con buenas relaciones humanas en una organización estructurada y funcional. No todo profesor puede ser un buen director, por lo que, se precisa una formación inicial y permanente para contar con líderes escolares que tengan las competencias adecuadas. Bolívar (2011), manifestó, que es necesario que los directivos estén en constante capacitación en las distintas etapas del ejercicio de su cargo, pues, al asumir el cargo, lo sumerge en “un período de incertidumbre, que generalmente dura de uno a dos años. Posteriormente, el nuevo director se adapta a las nuevas responsabilidades del puesto. Las fases posteriores son de desarrollo profesional y realización o bien de desencanto” (p. 266).

Bolívar et al. (2013), revisaron las líneas de investigación sobre liderazgo en las instituciones educativas dado el protagonismo que se le ha otorgado para la mejora escolar y

considerando que las continuas reformas no han tenido el efecto esperado. Estas líneas han transitado desde definir estilos de liderazgo bajo teoría un tanto abstracta hacia prácticas efectivas de liderazgo. Lo fundamental no es solo el incremento de los aprendizajes de los estudiantes, sino también, cómo se logra entregar una educación inclusiva y equitativa, independiente del origen social, cultural y económico del alumno. Esto implica un cambio de paradigma en el diseño de política educativa, equilibrando las presiones externas con la autonomía que se da a los centros educativos. En este marco, las investigaciones se orientan al desarrollo de liderazgo en equipos directivos, donde varios liderazgos pueden dinamizar a la escuela para la mejora educativa.

Los autores afirmaron en base a las investigaciones revisadas que, para que exista un verdadero liderazgo en la escuela, el líder debe dirigir con un grado de autoridad formal, ser capaz de influir en los demás basándose en su experiencia y conocimiento, ampliando el liderazgo a través de las relaciones con el personal. “En lugar de centrarse en el *qué* de la dirección (personas, estructuras, funciones y roles, rutinas) se pasa al *cómo* el liderazgo se realiza a través de prácticas comunes y habituales implicadas en rutinas y funciones de liderazgo” (Bolívar et al. 2013, p. 22).

Las investigaciones concuerdan en que el liderazgo está estrechamente ligado al aprendizaje de los estudiantes, por ello, la principal tarea de un director es preocuparse del desarrollo profesional de sus docentes, fomentando la participación en comunidades profesionales para mejorar las estrategias de enseñanza, además, que entregue condiciones para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si una escuela funciona bien y logra resultados de aprendizaje, es porque existe un involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa, liderados por un director quien alinea las acciones y gestión con foco en el aprendizaje, *organizaciones para el aprendizaje*.

Bolívar et al. (2013), apuntaron que, ocurren dos dilemas que marcan la dirección de escuelas, estos son: “liderazgo pedagógico versus una dirección centrada en la gestión, por un lado; y mayor capacidad para tomar decisiones autónomas versus regulación normativa por la administración educativa” (p. 30). El primer dilema se sustenta en que la dirección respeta en demasía el trabajo docente no queriendo intervenir en el espacio privado del aula, esta práctica asentada por la propia experiencia del director como profesor, por ello, se aboca a las tareas tradicionales de gestión organizacional. El segundo dilema se relaciona con las competencias directivas para comprender e implementar las acciones en el centro educativo alineadas con la política y normativa.

Bolívar et al. (2022), dentro del libro que aborda a la escuela post pandemia en Iberoamérica, analizaron los aprendizajes y desafíos que dejó esta crisis sanitaria para el liderazgo escolar, la cual, fue una *catástrofe generacional*, pero, también se le puede visualizar como una oportunidad de cambio del sistema educativo. Si bien las autoridades en los distintos países procuraron controlar la situación, proveer recursos para sostener el sistema y continuar con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, “fueron las propias comunidades y sus líderes los que tomaron las primeras decisiones respecto a cómo enfrentar esta situación en momentos de mucha incertidumbre y escasa orientación” (Bolívar et al. 2022, p. 22).

Los autores afirmaron que, si antes de la pandemia la función directiva era compleja, ahora se añade, lidiar con la incertidumbre como con el bienestar mental y emocional de las comunidades educativas, además, de ingeniarse para remediar los aprendizajes descendidos de sus estudiantes, especialmente en los centros educativos que atiende a población vulnerable, donde en tiempos de cuarentena, faltaba la conexión a internet o adultos mediadores con las competencias adecuadas para apoyar a sus hijos en las clases a distancia.

Los autores plantearon algunos desafíos para los líderes escolares en el período post pandemia, teniendo que batallar entre el dilema de restaurar la escuela a la antigua situación tradicional, o bien, transformarla con mayor adaptación a lo que se requiere en el siglo XXI, lo que implica un cambio cultural. Se propusieron ocho cambios en el sistema educativo que afecta al liderazgo escolar: priorización de aprendizajes esenciales; prioridad en el bienestar socioemocional; evaluación para el aprendizaje sin pruebas estandarizadas (*accountability interno*); foco en las trayectorias educativas; mayor agencia pedagógica del docente; ampliación de la colaboración y trabajo en red; mayor conexión con las familias y la comunidad; aceleración en el uso de la tecnología.

Los cambios propuestos por Bolívar et al. (2022), requiere de líderes escolares con un real foco en los aprendizajes de los estudiantes, esto “supone directivos escolares con herramientas básicas para esto y con la capacidad para gestionar los recursos y personas que más puedan contribuir a esta tarea” (p.33). Asimismo, crear una nueva cultura en la organización escolar, combinando distintos tipos de liderazgo acorde con los cambios que se precisan. La presión para implementar estos cambios recaerá en los directores, aunque no se puede descuidar la responsabilidad de autoridades para diseñar políticas educativas y programas de desarrollo de competencias que refuercen y profesionalicen la función directiva.

❖ Resumiendo lo expuesto de Bolívar, se puede recalcar lo siguiente:

- El autor alude al *efecto director*, el cual, se refiere a que, se debe motivar al profesorado con buenas relaciones humanas y con las condiciones necesarias para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues, le asigna al director, la responsabilidad de la mejora educativa, aunque reconoce que su carga administrativa desvía el foco pedagógico.

- Afirma que el director debe construir una *organización para el aprendizaje*, desarrollando competencias en los docentes como en él mismo, para que se convierte en *líder de líderes*, preparado para liderar el cambio permanente de la actual sociedad.
- El autor alerta respecto al liderazgo distribuido para que no se le visualice como una solución mágica, pues se puede encomendar tareas a personas que no tienen las competencias, o bien, que la organización no tenga la estructura que se requiere para delegar y controlar lo asignado.
- Propone que la selección y programas de formación de directores se centren en las competencias que debe tener para liderar un centro educativo más que en las funciones que debe desempeñar.
- Distingue dos dilemas que afectan a la educación, uno, el liderazgo pedagógico versus gestión, donde el director respeta demasiado la autonomía docente, por lo que, se enfoca principalmente en la gestión administrativa del centro. El otro dilema, se refiere a la autonomía versus normativa, el director no comprende a cabalidad la regulación legal para poder implementarla.

### **Javier Murillo Torrecilla**

Académico español, especialista en temas de liderazgo educativo, mejora escolar y liderazgo para la justicia social, ratificó en publicación del año 2006, la necesidad de contar con personas que tengan las capacidades adecuadas para dirigir y liderar procesos de transformación al interior de las escuelas, orientados al cambio que se desea. Estas personas no solamente deben poseer competencias funcionales o técnicas, sino también actitudes que permeen su gestión.

Murillo (2006), aseveró que las investigaciones respecto a liderazgo para el cambio han sido abundantes en los últimos años, por ello, entregó una revisión de estudios sobre el tema con el

objetivo de conseguir un modelo de dirección que permita calidad de la educación en las escuelas. El autor indicó que en los años 30 y 40 los estudios sobre liderazgo no se relacionaban con la educación y, como, predominaba la idea que el líder nace con determinadas características innatas, las investigaciones se enfocaban en descubrir cuáles eran estos rasgos de personalidad de los líderes ideales que les permitía un desempeño destacado, sin embargo, los estudios no las pudieron definir pues dependía del contexto donde se ejercía el liderazgo.

Lo infructuoso de estas investigaciones, hicieron que los estudios derivaran a la *teoría conductual* del liderazgo, para observar las conductas y comportamientos de los líderes en dos líneas, por un lado, estudiar las características del trabajo directivo propiamente tal, y por otro, estudiar las conductas de directivos eficaces. Es así, como algunos estudios de aquella época distinguen los estilos de *liderazgo autoritario, democrático y laissez faire*, los que fueron adoptados en el ámbito de la educación en los años 60. La relación del liderazgo con el contexto fue una afirmación que cobró fuerza en los años 80, amparándose las investigaciones en la *teoría de la contingencia*.

Siguiendo con el autor, apuntó que un hito en la investigación educativa fue el *Movimiento de investigación sobre Eficacia Escolar*, destacando el estilo de liderazgo que tuvo mayor repercusión en la década de los 80, denominado *liderazgo instructivo*, el cual, cambió el enfoque tradicional de dirección desde las tareas burocráticas a la preocupación de la enseñanza. Sin embargo, esta línea de investigación se centró en estudiar a las escuelas que eran eficaces, no en las que requerían mejorar, por lo que, se le visualizó como estática y no promotora del cambio. Las investigaciones sobre dirección escolar modificaron el foco, ya no se buscaba reconocer características, conductas o actitudes que configuraban una buena dirección; ahora la investigación se comprometía con proponer modelos de dirección que

contribuyan a mejorar la educación. De ahí surgieron los conceptos del liderazgo transformacional y, más recientemente los de liderazgo facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido (Murillo, 2006, p. 16).

Murillo y Krichesky (2014), atribuyeron el surgimiento de las investigaciones sobre escuelas eficaces al fracaso de las reformas curriculares de los años 60, volcándose a la escuela como centro y depositando en ella la mejora un tanto idealizada. En la década del 70, surge el movimiento de *Effective Schools*, el cual, afirmaba que para que los alumnos aprendan se debe involucrar la escuela en su totalidad e identificó algunos factores para lograr que una escuela sea eficaz. Uno de estos factores era contar con un liderazgo fuerte para conducir y liderar los procesos de cambio escolar, mantener una cultura de aprendizaje y mejora continua dentro de la organización escolar.

Los autores sostuvieron que hay algunas características de prácticas de liderazgo que han demostrado ser más relevantes para los cambios en las prácticas educativas, estos son:

- a) *el liderazgo distribuido*, se deriva de un liderazgo asignado generalmente al director hacia una distribución del liderazgo hacia otras personas de la escuela que se perciben con ciertas competencias. No se trata solo de una delegación de funciones, sino un cambio en la estructura organizacional donde el director convoca a la comunidad como agente de cambio, para aunar frente a un objetivo común, y su misión principal es desarrollar las competencias de liderazgo en los demás más que gestionar burocráticamente. Supone desarrollar el liderazgo docente y trabajar en forma colaborativa desdeñando el aislamiento y la competitividad para desarrollar procesos de mejora escolar,
- b) *el liderazgo para el aprendizaje*, este tipo de liderazgo tiene como único foco el aprendizaje, tanto de sus estudiantes como de los docentes y de la propia organización. Para ello, el líder procura otorgar espacios para la reflexión en torno a los objetivos y metas

de aprendizaje, estimulando la responsabilidad colectiva ante los procesos. Se asegura que los recursos y acciones que se emprendan estén al servicio de las metas propuestas de aprendizaje,

- c) *el liderazgo para la justicia social*, este tipo de liderazgo vela para que toda la organización educativa colabore para combatir la desigualdad y la injusticia social, otorgando una educación inclusiva y equitativa acorde a las características de sus estudiantes, evitando todo tipo de discriminación. Se considera más un *liderazgo ético que técnico*, por lo que, el líder se centra en fomentar una cultura de justicia social en la escuela.

❖ Lo principal que se ha expuesto de Murillo en el presente estudio es:

- La necesidad urgente de contar con directores escolares que tengan las competencias necesarias para liderar procesos de transformación en las escuelas
- El autor aporta con una revisión exhaustiva de la evolución que han tenido las investigaciones respecto a liderazgo. En los años 30 y 40, los estudios se basaban en la *teoría de rasgos*, con la convicción que el líder nace, sin embargo, no fueron suficientes pues, el contexto influye en el estilo del liderazgo. Es así, como en la década del 60, las investigaciones apuntaron a la *teoría conductual*, para analizar tanto el desempeño como el comportamiento de líderes exitosos, surgiendo la clasificación de *autocrático, democrático y laissez faire*, que perduró hasta los años 80. Luego surgen distintos movimientos, como el de *eficacia escolar* o *escuelas efectivas*, bajo la teoría de la contingencia, pero solo se analizaron las buenas escuelas, no pudiendo identificar los procesos de mejora



### Otros teóricos destacados

La responsabilidad que se asigna a los directores sobre el aprendizaje de los estudiantes requiere de una estructura administrativa que otorgue recursos, condiciones y autonomía a los directores, para que puedan ejercer un liderazgo orientado a la mejora educativa. Identificar el grado de impacto de las variables y factores entre liderazgo y aprendizaje resulta necesario como, asimismo, reestructurar los sistemas educativos. En esta línea, Marzano, Waters y McNulty (2001), aseveraron que las variables de liderazgo y aprendizaje con mayor correlación son: entorno seguro y ordenado; fuerte liderazgo educativo; altas expectativas para el rendimiento de los estudiantes; misión clara y enfocada; y tiempo en la tarea. Presentaron un estudio sobre el liderazgo de los directivos, el cual, puede verse potenciado o mermado, por la autoridad administrativa que corresponda. En el caso de Estados Unidos, existe el Distrito Escolar a cargo de un Superintendente, que administra varias escuelas públicas, Los autores al referirse al liderazgo del superintendente indican *“our findings indicate that when district leaders effectively address specific responsibilities, they can have a profound, positive impact on student achievement in their districts”* (p. 8), es decir, que un liderazgo efectivo de quien supervisa y dirige a directores de escuelas, también tiene repercusión en el rendimiento de los estudiantes.

Es interesante la correlación a la que llegaron Marzano et al. (2001), respecto a que, si un líder distrital realiza su labor con responsabilidad, los estudiantes se verán impactados en forma positiva. Las prácticas exitosas de un liderazgo distrital están relacionadas con el establecimiento de metas; con el logro educativo y la instrucción en el aula, las cuales, no son negociables y deben ser monitoreadas constantemente, además, debe otorgar los recursos necesarios (tiempo, dinero, personal y materiales), se suma, comprometer a todos los actores del sistema para alcanzar las

metas propuestas, partiendo por los directores pues, son ellos quienes deben gestionar y liderar las prácticas para la consecución de las metas.

Los directores, según los autores, pueden y deben liderar los procesos orientados a las metas distritales, lo que llaman *defined autonomy*. Con un liderazgo distrital acorde a las características descritas, alentando a los líderes escolares a asumir su responsabilidad frente al éxito de sus estudiantes (*accountability*), se pueden alcanzar mejores resultados, pudiendo reflejarse el impacto del líder distrital luego de dos años en el cargo.

Stewart (2006), realizó una revisión de las investigaciones de algunos autores sobre el tema, y afirmó que, por la proliferación de estudios, existe una confusión y teorías ambiguas que, según la autora, provoca que nadie pueda definir claramente qué se entiende por liderazgo, sin dejar de considerar que, así como la sociedad y cultura son cambiantes, también debiese ser el concepto de liderazgo. Incluso, Stewart aludió a las investigaciones de Leithwood respecto a la correlación entre liderazgo y rendimiento de los estudiantes, pues si bien, es valorable, se ofrece una correlación que corresponde solo a un cuarto del resto de las variables. Afirmó que son dos los tipos de liderazgo más estudiados: instruccional (o educativo) y transformacional, distinguiéndose ambos, en el enfoque utilizado para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje: (a) los líderes instruccionales se centran en las metas escolares, el plan de estudios, la docencia, evaluación y el clima positivo de la escuela; y (b) los líderes transformacionales se enfocan en la mejora integral del funcionamiento del centro educativo.

La misma autora, también indicó que, el liderazgo educativo requiere que el director sea experto en docencia, lo que no siempre ocurre, y se torna preocupante, dado que, es quien debe supervisar a los docentes. Algunos directores creen que es difícil ejercer este tipo de liderazgo por las funciones administrativas que conlleva el cargo, pues los absorbe y aleja del aula, “*suggests*

*that research findings indicate that only a minority of principals would find instructional leadership a reality*” (Stewart 2006, p. 6), los directores consideran que ejercer un liderazgo educativo sería impracticable. Posteriormente, por la exigencia de la ciudadanía y el cuestionamiento del liderazgo instruccional, surgieron nuevas y abundantes investigaciones, dando paso a distintos tipos y definiciones, como liderazgo compartido, organizacional, moral, transaccional y transformacional.

Otros autores como Robinson, Lloyd y Rowe (2014), realizaron una síntesis de la mejor evidencia sobre el impacto de los directores escolares en el rendimiento de los estudiantes, de manera similar a lo estudiado por Leithwood. Los autores identificaron el grado de impacto del liderazgo en cinco dimensiones, estas son:

1. Establecer metas y expectativas,
2. Dotación estratégica de recursos,
3. Planificación y evaluación de la enseñanza,
4. Desarrollo profesional del profesorado,
5. Ambiente ordenado y de apoyo.

La dimensión con mayor impacto es la relativa al desarrollo profesional del profesorado, “liderazgo que no sólo promueve sino directamente participa con los maestros en el aprendizaje profesional formal o informal” (Robinson et al., 2014, p. 28), esta concepción es la que refiere Fullan (2016), como una de las tres claves para una dirección escolar exitosa, el director es un aprendiz más junto a sus profesores para que la escuela mejore. Robinson et al. (2014), concluyeron además que “es más probable que los líderes educativos que se acercan más a la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje tendrán un mayor impacto positivo en los resultados de los estudiantes” (p. 34).

Además, Robinson et al. (2014), identificaron *capacidades de liderazgo* que intervienen en las cinco dimensiones anteriormente descritas, estas son:

1. Aplicar los conocimientos relevantes,
2. Resolver problemas complejos,
3. Establecer relaciones de confianza.

Los autores presentados asocian el liderazgo escolar exitoso con la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica a su vez, tener organizaciones escolares con un buen clima de convivencia, oportunidades de desarrollo profesional, consideración con las personas, entre otros factores, para garantizar que las prácticas pedagógicas sean de calidad. El que los docentes sean la primera variable con mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes y los directores la segunda, requiere de directores con competencias para liderar y gestionar sus escuelas con foco en el aprendizaje.

Se ha descrito que el liderazgo exitoso implica: características personales, la motivación del líder con los objetivos propuestos, la influencia del contexto donde se desenvuelve el líder, la relación interpersonal con sus equipos, pero también, como indicaron Hersey, Blanchard y Natemeyer (1979), influye el grado y tipo de poder que pueda tener el líder, estos autores distinguieron siete tipos de poderes: el *coercitivo* basado en el miedo; el poder en base a *conexiones* del líder que los empleados no quieren desagradar; el poder *experto*, el líder demuestra experiencia, habilidades y conocimiento; el poder basado en la posesión o acceso a la *información*; el poder *legítimo*, el cual, está asociado al alto cargo que ocupa el líder en la organización; el poder de *referencia* que se basa en rasgos personales del líder, lo que provoca admiración y cariño; y, el poder basado en la *recompensa*, económica o de reconocimiento.

Hersey et al. (1979), se refieren al *liderazgo situacional*, plantearon que la base de poder que se escoja para liderar dependerá del contexto, de las circunstancias y del *grado de madurez* del grupo seguidor. La madurez se refiere a las capacidades que poseen los individuos a los que se debe liderar, la voluntad, disponibilidad o motivación, como la responsabilidad y confianza en su propio comportamiento para el logro de las tareas asignadas. Para escoger la base de poder más apropiada para liderar, se debe analizar el *comportamiento de la tarea* a realizar, esto se refiere a las instrucciones que entrega el líder, las cuales, deben ser claras y precisas. Asimismo, se debe analizar el *comportamiento de la relación*, alude al tipo de interacción, comunicación entre el líder y sus seguidores, como el seguimiento para el cumplimiento de las tareas.

Los autores señalaron la interdependencia entre estos dos aspectos, mientras menor madurez tenga el grupo, requerirá de parte del líder, un grado mayor de especificidad y control en las tareas a realizar, lo que repercute en una baja relación entre líder y sus equipos por el estilo unidireccional; por el contrario, un líder puede delegar, cuando el equipo además de tener las competencias necesarias, posee motivación y responsabilidad, en este caso, el grado de relación es bajo al igual que las instrucciones para la tarea. “*Implicit in situational leadership is leaders helping followers mature*” (p. 422). El líder debe preocuparse de desarrollar madurez en sus seguidores para lograr la autonomía de su equipo y disminuir el control, madurez que es variable, por lo que, se debe evaluar en forma constante el tipo de liderazgo que se debe adoptar.

Harris y Spillane (2008), se refirieron al *liderazgo distribuido*, también denominado liderazgo colectivo, descentralizado o democrático, el cual, ha ganado popularidad en educación, desplazando la idea de liderazgo centrado en una sola persona. La tarea central del líder es desarrollar nuevos líderes, a través, de la capacitación e interacción con sus seguidores. Existen limitaciones para este tipo de liderazgo, como el que los miembros de la institución no tengan las

competencias necesarias para asignarles el poder en la toma de decisiones, o bien, creer que toda delegación de funciones corresponde a un liderazgo distribuido. Los autores manifestaron sus dudas respecto al efecto del liderazgo distribuido en la mejora de la escuela, pues no existe mayor evidencia que pueda comprobar el impacto, ni teoría sobre cómo se distribuye el liderazgo entre los funcionarios, cuáles son los patrones de distribución, cómo se elige a quienes se les confiará un liderazgo, y cuál es el fin para distribuir el poder, dado que tradicionalmente se han delegado tareas entre los funcionarios. Los autores concluyeron que el liderazgo distribuido pareciera ser una herramienta de diagnóstico o conjunto de buenas prácticas para un liderazgo exitoso más que un constructo teórico en sí mismo, y que depende del contexto, características de los miembros del centro educativo y fase de desarrollo en la que se encuentra.

Harris y Jones (2018), se refirieron a que las investigaciones sobre liderazgo, generalmente se centran en aquellas prácticas exitosas de los líderes que propician el cambio organizacional, por ello, entregaron una publicación que muestra el *lado oscuro de la gestión*, aludiendo a algunas prácticas nocivas de liderazgo que perjudican a los centros educativos, lo que denominaron, *liderazgo destructivo o punitivo*. Los autores sugirieron que se debe investigar más a fondo este tipo de liderazgo destructivo y su relación con el cambio organizacional, pues provoca estados de estrés e insatisfacción laboral en sus funcionarios, y, por ende, una entrega deficiente del servicio educativo a los estudiantes. Algunas de estas prácticas dañinas son:

- El abuso de poder del líder hacia aquellos funcionarios con personalidades más débiles, este abuso disminuye, si los funcionarios se identifican dentro de un grupo en la organización,
- Relación de favoritismo o menosprecio de parte del líder hacia determinados grupos,

- Gestión deficiente de recursos del líder, lo que puede generar malversación de fondos y culturas organizacionales corruptas,
- El líder culpa a otros de los fracasos, sin reconocer sus propios errores y se atribuye los éxitos,
- Las críticas a la gestión del líder se consideran como ataques personales, responde de forma agresiva o sobrecarga de trabajo a aquellos funcionarios que osaron criticarlo,
- El líder esconde o impide que florezcan nuevos liderazgos al interior de la organización, y refuerza su relación solo con los seguidores más cercanos.

Harris y Jones en el año 2019, ratificaron la influencia predominante de un adecuado liderazgo, para la mejora en los resultados de aprendizaje, con una participación e involucramiento de los docentes para la planificación y gestión del cambio organizacional, lo que, las políticas educativas no siempre consideran. Son los profesores quienes debiesen conocer mejor a sus estudiantes y el contexto sociocultural en el que se desenvuelven, por lo que, es impensable seguir ignorándolos para planificar acciones de mejora, “*collective professional voice should be a part of any decision making and policy making process*” (p. 123), el trabajo colaborativo del profesorado se traduce en una eficacia colectiva en el centro educativo y pueden influir en la política educativa. Los autores se refirieron a la influencia e importancia del liderazgo docente, para que efectivamente ocurra el cambio educativo en la escuela, el cual, se da dentro y fuera del aula, la excelencia en su práctica pedagógica se constituye en una influencia positiva para los demás profesores, alumnos y familias. Si el liderazgo docente es clave para la mejora educativa, se precisa de directores que promuevan la existencia de profesores-líderes, favoreciendo el desarrollo profesional, las condiciones laborales como los recursos para un trabajo colaborativo desplegando la creatividad e innovación.

La mayoría de las investigaciones internacionales sobre liderazgo educativo que se han revisado en el presente estudio tienen como norte distinguir cuáles son las prácticas más exitosas que se puede ejercer para alcanzar el logro de aprendizajes en los estudiantes de un determinado centro educativo, especialmente, en aquellas escuelas donde estudian alumnos con menor capital cultural y socioeconómico, condición de vulnerabilidad que ocurre en países de América Latina donde Chile no es una excepción, por lo que, a continuación, se revisará algunas investigaciones nacionales respecto a liderazgo educativo.

Las ideas principales de los teóricos internacionales sobre liderazgo educativo revisados en este apartado se resumen aludiendo a sus semejanzas y diferencias.

- ❖ Se destaca lo común de los autores revisados en este estudio:
  - El líder escolar debe tener competencias para liderar procesos de cambio acorde con el contexto del centro educativo. Los autores coinciden en que un líder debe tener: pensamiento estratégico (visionario); capacidad para motivar y comprometer; trabajar en equipo; flexibilidad (agente de cambio; capacidad de gestión; capacidad para establecer buenas relaciones interpersonales.
  - Se deben desarrollar nuevos líderes en la institución para un trabajo colaborativo que permita avanzar hacia metas compartidas enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes.
  - Énfasis en el desarrollo de competencias profesionales en el profesorado considerando que sus prácticas pedagógicas influyen directamente en el aprendizaje de los estudiantes.
  - Se otorga crucial importancia a la calidad de la relación entre el líder y sus colaboradores, confianza, valoración y respeto son claves para un ambiente laboral nutritivo.
  - Varios autores coinciden en que se debe tener precaución con el liderazgo distribuido, se debe considerar las competencias y madurez de los miembros como la complejidad de la tarea.



- Tanto Fullan (2021), como Bolívar et al. (2022), abordaron el efecto de la pandemia en la educación y se le visualiza como una oportunidad para cambiar paradigma acorde al siglo XXI
- ❖ Se aprecian algunas diferencias en la literatura revisada en el presente estudio:
  - Fullan (2021), alude a cambio de paradigma más humano cuyo pilar sea la evaluación formativa, este análisis surge en base a impulsores *erróneos y correctos*.
  - Stewart (2006), plantea que los directores encuentran impracticable el liderazgo con foco pedagógico por la excesiva carga administrativa y multiplicidad de funciones. Otros autores, reconocen el peso administrativo en el cargo, sin embargo, consideran que, de igual forma, debe ser el foco de la gestión directiva.
  - Harris y Jones (2018), definieron las prácticas de liderazgo destructivo, el *lado oscuro* de la gestión.

### 2.3.2. Estudios sobre Liderazgo Educativo en Chile

Las investigaciones sobre el tema en América Latina no son tan profusas como en el mundo anglosajón, donde hay investigadores que llevan más de cuatro décadas estudiando el liderazgo, sin embargo, a raíz de estas investigaciones internacionales, es que en Chile, se ha avanzado bastante respecto a la profesionalización del cargo de director escolar, reconociendo su importancia para liderar establecimientos educacionales, con propósito de mejora educativa y enfocado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, por el convencimiento que la educación es la llave para la movilización social. Se han realizado algunas investigaciones y publicaciones que se revisan en este apartado.

Horn y Marfan (2010), analizaron 14 estudios realizados en Chile respecto al liderazgo educativo y su relación con el logro de aprendizaje de los estudiantes, publicados desde el año 2000 al 2010. Los criterios para seleccionar los trabajos a investigar fueron los siguientes (p. 86):

1. Trabajos que hayan sido publicados en forma física o electrónica, con acceso general
2. Con fecha de publicación del año 2000 en adelante
3. Estudios con base empírica en las escuelas chilenas, esto es, que levanten información de sus características y sus actores, con técnicas cualitativas o cuantitativas
4. Estudios que identifiquen liderazgo escolar asociado a los resultados académicos.

De los principales hallazgos encontrados por las autoras se detallan aquellos que son comunes a los estudios, o a varios de ellos, estos son:

- Las investigaciones realizadas en Chile permiten afirmar con sustento empírico que el liderazgo educativo puede producir cambios en la organización escolar orientado a la calidad de los aprendizajes.
- En cinco de los 14 estudios analizados el liderazgo se basa en tres pilares: *técnico*, foco en los aprendizajes de los alumnos con experticia pedagógica; *manejo emocional y situacional*, habilidad para construir relaciones de confianza y participación, como para motivar y trabajo en equipo; estructurar una organización, gestionar lo necesario para que el centro educativo funcione eficiente y se den las condiciones laborales adecuadas.
- Las investigaciones analizadas sobre liderazgo escolar e impacto en los aprendizajes son bastante heterogéneas en la asignación de variables y metodología de investigación
- Lo más relevante de las investigaciones es la descripción de prácticas que demostraron los directores de escuelas exitosas.

- Hay diferencias entre las investigaciones sobre *escuelas eficaces*, las cuales, enfatizan la importancia del liderazgo pedagógico y describen prácticas apropiadas; y los estudios que buscan medir la *influencia del liderazgo*.
- Se extraña en los estudios la poca presencia de otros liderazgos pedagógicos, como el jefe de la unidad técnica pedagógica, y la relación que establece el director con los miembros del equipo directivo.
- La investigación en Chile no ha podido explicar cómo se logran instalar las prácticas para un liderazgo escolar exitoso.

Las autoras consideraron que los estudios sobre *escuelas eficaces*, si bien, avalaban la importancia del liderazgo escolar para el logro de los aprendizajes y aludían a las características del director como las prácticas exitosas, estos trabajos:

no miden sus efectos, en el sentido de estimar la magnitud del liderazgo sobre los resultados de aprendizaje. Por otra parte, las investigaciones en efectividad escolar no suelen hacer una elaboración conceptual respecto de lo que es el liderazgo educativo ni utilizan marcos teóricos sobre liderazgo escolar. En términos conceptuales, el nivel de desarrollo llega hasta la caracterización de directores en distintos niveles de escuelas, pero no distingue, por ejemplo, entre tipos de liderazgo o entre liderazgo y gestión escolar (Horn y Marfan, 2010, p. 99).

Por otra parte, aquellos estudios que investigaban sobre la influencia del liderazgo se inician con una definición preconcebida y con prácticas esenciales para un liderazgo escolar exitoso, al respecto Horn y Marfan (2010), afirmaron:

si bien la medición de la influencia de ciertas prácticas sobre los resultados académicos es un aporte considerable a la investigación, es preciso dar cuenta de que hoy, a nivel

internacional, se trabaja con modelos de liderazgo más integrados, y que la opción por estilos de liderazgo que enfatizan sólo ciertas dimensiones de la acción del líder, puede dejar sin explicar el impacto de otras conductas del director (p. 100).

Posteriormente Horn (2013), en su tesis doctoral sobre el liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje, aseguró que la política educativa desde el año 2005 ha transitado desde una concepción centralizada en el Ministerio de Educación hacia reconocer la autonomía de las propias escuelas sobre el mejoramiento educativo. Para analizar la influencia del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes, el estudio realizado, distinguió cinco tipos de variables (p. 30):

1. *Antecedentes externos*, como la dependencia administrativa y matrícula del establecimiento, la cual, es positiva si se trata de un centro privado y con alta matrícula.
2. *Antecedentes internos*, se encuentra el género del director, siendo mejores los resultados de aprendizaje si es mujer, por la eficacia y apertura al diálogo.
3. *Prácticas de liderazgo*, la estructura, propósito y orden de la organización, apoyo pedagógico, uso de datos y participación democrática de la comunidad.
4. *Mediadoras del desempeño docente*, compromiso docente con la mejora de los aprendizajes, percepción del profesorado respecto al apoyo pedagógico y de autoeficacia.
5. *Resultados de aprendizaje de los estudiantes*, el efecto del liderazgo se analizó considerando a los docentes y estudiantes.

La autora atribuyó el cambio de enfoque en los centros educativos y del liderazgo a ciertos factores influyentes como, la *descentralización de la administración pública*, lo que obliga a que las escuelas adquieran mayor responsabilidad para responder a las necesidades de sus estudiantes acorde al contexto,

la información sobre necesidades de los estudiantes, las demandas de sus familias y de la comunidad en que se encuentran insertas son mejor captadas en el nivel escolar, pues son los docentes directivos, y en general, el personal de la escuela quienes más interactúan con los estudiantes y sus familias (Horn, 2013, 37).

Otro factor que aludió la autora es el *cambio en el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje*, los estudiantes actualmente viven en una aldea global, en una sociedad del conocimiento y de la información, con avances tecnológicos que obligan al sistema educativo a modificar el paradigma y a que las escuelas transformen profundamente las practicas educativas pues, los estudiantes aprenden de forma distinta con un conocimiento que cambia constantemente. Los cambios deben apuntar al *sentido* de la educación, qué necesita aprender el educando para desenvolverse en la sociedad del mañana, “orientado por las demandas que el sistema político, económico y cultural actual realizan a la educación” (p. 38), lo que, *requiere cambios en el nivel técnico-pedagógico* que permitan mayor interacción en un trabajo colaborativo de los estudiantes, mayor protagonismo en la construcción de sus aprendizajes, y esto conlleva, a cambiar las prácticas en el aula, escuela y sistema educativo, que permita una articulación entre las instituciones y, dentro de la escuela, entre los distintos niveles educativos. “Es necesario reemplazar la organización burocrática por diseños organizacionales menos rígidos, aptos para contener la diversidad y para promover una reinvención permanente” (p. 40). Se destaca la relación que se otorga entre gestión escolar y el estilo de la docencia como la calidad de las prácticas pedagógicas.

Siguiendo con la misma autora, otro factor determinante para provocar el cambio en el enfoque del liderazgo es el *movimiento de mejora escolar*, donde se evidenció que, para que ocurra cambio en la escuela, deben estar los principales actores involucrados, atendiendo al contexto y cultura escolar, procesos que debe dirigir un liderazgo adecuado. Asimismo, otro factor que menciona

Horn, es el *movimiento de eficacia escolar*, el cual, evidencia la importancia del liderazgo para la mejora de los rendimientos escolares, con un foco predominante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La autora sostiene que,

el efecto del liderazgo se sustenta principalmente en tres pilares: el conjunto de saberes del líder (que le permiten entregar apoyo técnico a los docentes, planificar procesos educativos, monitorear aprendizajes y ganar respeto de la comunidad); su manejo emocional y situacional (habilidades motivacionales, relacionales y de adaptación a contextos) y su capacidad para estructurar una organización eficiente (Horn, 2013, p. 47).

Por último, Horn (2013), mencionó otro factor, el *nuevo rol de los líderes educativos*, a la luz de lo mencionado anteriormente, se espera que el líder apoye a sus docentes, evaluando la calidad de su enseñanza y desarrollando capacidades, que planifique con objetivos claros y rinda cuenta de lo alcanzado, que realice una gestión estratégica, tanto de recursos humanos como financieros, y que, adopte un enfoque sistémico para sus prácticas de liderazgo.

Contreras (2017), realizó una investigación para recoger información empírica respecto a funciones y prácticas de directivos en Chile. La muestra incluía a 350 directores (70% por concurso ADP, 81% posgrado), 250 jefes UTP y 250 inspectores generales, de establecimientos municipales y particulares subvencionados, con un promedio de 20 años de experiencia laboral y 10 años en cargos directivos. Se destaca por el tema de la presente investigación, algunos resultados referidos a las prácticas más frecuentes que realiza un mayor porcentaje de los directores, estas son: entrevistas formales con apoderados; supervisar el normal funcionamiento de las clases; entregar respuestas a solicitudes del sostenedor. Las prácticas que registraron menor frecuencia son: dirigir reuniones de profesores referidas a decisiones pedagógicas; supervisar ingreso y salida de

estudiantes; entregar retroalimentación pedagógica a docentes. Cabe mencionar que los jefes UTP son los que realizaban más prácticas en el ámbito pedagógico.

Por su parte, Ahumada et al. (2016), expusieron la necesidad de formación de *líderes sistémicos*, para potenciar el trabajo en redes como comunidades de aprendizaje, a través de un trabajo colaborativo que logre impactar a todos los centros educativos que forman parte de la red, lo que cobra relevancia ante el escenario de los Servicios Locales de Educación Pública que se están implementando en Chile. Como se expuso en párrafos anteriores, Fullan (2016), afirmó que el director no lidera en solitario, por ello, Ahumada et al. (2016), consideraron positivo la formación conjunta del director con miembros de sus equipos directivos, pues permite desarrollar capacidad de liderazgo distribuido, se resguarda el rol del director y se pueden delegar las tareas con la tranquilidad de manejar los mismos conocimientos. El trabajo en red requiere de un líder sistémico que coordine y motive a los directores a compartir experiencias de éxito y fracaso, y que, convoque a todos los actores del sistema. En Chile, desde el año 2015, comenzaron a funcionar las redes de mejoramiento escolar como iniciativa ministerial, lo que requiere de coordinación,

El desafío para los líderes sistémicos, en tanto, es lograr el equilibrio y generar una confluencia entre las necesidades socioeducativas locales o del territorio y las necesidades pedagógicas a nivel del aula. Esto se ve influenciado por los contextos cambiantes, que ponen presión en las escuelas y en los profesores, en encontrar nuevas formas de enseñar a los estudiantes (Ahumada et al., 2016, p 10).

En la misma línea, Mellado et al. (2020), describieron los resultados del programa de acompañamiento de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje, el cual, se llevó a cabo con 139 directivos (directores y jefes UTP), agrupados en diez redes, en la región de la Araucanía, Chile. Los directivos fueron asesorados durante más de dos

años, por seis académicos (*amigos críticos*) de la Universidad Católica de Temuco, pertenecientes a uno de los dos Centros de Liderazgo patrocinados por el MINEDUC. El programa constó de tres fases:

- Fase *diagnóstica*, donde el amigo crítico levantaba información de la red asignada, respecto a forma de trabajo, capacidades desarrolladas e impacto en su labor directiva. Aplicación instrumento pretest,
- Fase *acompañamiento*, el amigo crítico participaba de las sesiones de trabajo donde debía favorecer las condiciones para que se desarrollara aprendizaje profesional, a través, de una reflexión crítica de las prácticas de liderazgo que ejercían en sus respectivos centros educativos,
- Fase *evaluación*, describir el cambio percibido por los directores escolares, luego de dos años de acompañamiento y trabajo realizado en red. Aplicación instrumento post test.

Mellado et al. (2020), concluyeron que, en opinión de los directivos participantes en el programa, el trabajo en red les otorgó un espacio para reorientar sus prácticas de liderazgo hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, esto, “en la medida que sus participantes logren consolidar relaciones de simetría y confianza profesional en un ambiente intelectualmente desafiante” (p.65). Además, la existencia del amigo crítico fue clave para reorientar el trabajo en red, a quien, se le fue empoderando en el transcurso del programa. Aflora la necesidad de identificar entre los líderes miembros de la red, a quien, tenga las características para ejercer a futuro el rol de amigo crítico.

- ❖ La revisión de la literatura sobre la evolución de las competencias directivas a nivel internacional como en Chile, demuestra que, el directivo actualmente no se debiese centrar solo en tareas administrativas y financieras, aquellas destrezas gerenciales que no son



excluyentes a un liderazgo enfocado en lo pedagógico. Los autores revisados respecto a las prácticas de liderazgo más apropiadas dejan en claro el impacto que tiene sobre la mejora de la organización educativa, en el logro de aprendizajes de los estudiantes y en el desarrollo de capacidades profesionales en los docentes para realizar mejores prácticas pedagógicas. Cabe mencionar que la investigación ha sido más profusa en el mundo anglosajón, por lo que, la producción sobre liderazgo escolar es un tema pendiente en América Latina. El rol directivo se orienta a ser un líder que movilice a su comunidad educativa con un propósito compartido, con énfasis en el trabajo colaborativo tanto al interior de las escuelas como con agentes externos, para ello, debe gestionar con algunos componentes claves que se desarrollan a continuación.

#### **2.4. Gestión Educativa y Gestión Escolar para la Mejora Educativa**

Existen múltiples conceptos en educación para identificar las acciones, tareas o prácticas que debe realizar un director para conducir los establecimientos educacionales, mutando los conceptos según el enfoque con el que se quiera analizar. Como se ha expuesto anteriormente, el rol fundamental del director escolar era administrar recursos, actualmente, las investigaciones reconocen el rol multifactorial que debe ejercer el directivo, donde los conceptos de liderazgo y gestión aparecen con fuerza y se asocia a diferentes aspectos de la escuela. Se encuentra en la literatura distintos tipos de gestión en el ámbito de la educación, como gestión educacional, gestión educativa, gestión institucional, gestión pedagógica, gestión escolar, entre otros, coincidiendo algunos en sus definiciones y factores, se aprecia un denominador común como es el gestionar para lograr calidad educativa y equidad social. En este apartado se abordarán brevemente las distintas definiciones y se profundizará en el concepto de gestión escolar dado el objetivo de la presente investigación.

### 2.4.1. Gestión Educativa

Casassus (1997), analizó la evolución que ha tenido la gestión educativa desde la década del 70, donde el sistema educativo era bastante centralizado con un fuerte control de parte del Estado, tanto en lo curricular como en la formación del profesorado. El concepto de gestión no figuraba en el léxico educativo, predominaban los términos de administración y, al estar separados estos conceptos, se atribuía a dos entes distintos, la planificación de objetivos y acciones, por una parte, y por otra, la ejecución. En la década del 90, estos conceptos se unieron, se redefinió el foco de la educación hacia el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo el impacto de lo que se experimenta fuera de la escuela, se modificó el rol del docente, se incluyó la participación de las familias y aparecieron nuevos actores sociales en el proceso de educación, estos cambios repercutieron en la política y, por ende, en el estilo de gestión educativa. La gestión educativa en los años 90 comenzó a ser crucial en las reformas educativas, lo cual, el autor lo atribuyó a la dificultad de administrar un sistema educativo complejo e indicó que, “la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y, por, sobre todo, las interrelaciones entre las personas en la acción” (Casassus, 1997, p. 17).

Siguiendo con Casassus (1997), el autor identificó una secuencia de siete marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han marcado el cambio institucional y como consecuencia influyó en el modelo de gestión que se adoptó. Un buen gestor podrá identificar los momentos de su organización para emplear los diferentes instrumentos o herramientas de gestión,

La transición entre los modelos (y su superposición) ha cambiado gradualmente la función del gestor, haciéndola más compleja. Ya no sólo es necesario manejar una cantidad de

modelos y sus instrumentos, sino que hay que poder determinar adecuadamente el momento oportuno (Casassus, 1997, p. 27).

Posteriormente, Casassus en el año 2002, afirmó que la gestión educativa no es una disciplina teórica, sino que, pone en práctica los principios de la gestión y la educación con la interacción de políticas educativas, dirigida a la acción humana. El autor consideró que el concepto de gestión efectivamente involucra planificar y administrar, pero no se debe dejar de considerar los otros factores que influyen en la gestión.

Por su parte, Botero (2007), indicó que la gestión educativa como disciplina data de la década de los setenta en el Reino Unido y de los ochenta en América Latina, la cual, se puede definir como “el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación” (p. 22). El concepto de gestión en el área de la administración se asocia con gerenciar, sin embargo, se agregan otras disciplinas del área de las ciencias sociales a la gestión educativa. Se puede administrar sin estar gestionando, puesto que, al gestionar lo que importa, es la transformación que se provoca en el ser humano, a través, de las prácticas de gestión que responden al fin de la educación. La administración es parte de la gestión y responde a las necesidades que demande la gestión educativa.

Tello (2008), apuntó que los conocimientos de gestión educativa desde la perspectiva anglosajona se iniciaron con un fuerte componente técnico instrumental y enfocado principalmente a los resultados. El autor planteó que, “la gestión educativa posee, en sí misma, una complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional y fundamentalmente, el entorno” (p. 2). Por tanto, se debe gestionar con sensibilidad y con otros, escuchar sin prejuicios, entregando las condiciones, atendiendo la realidad local, especialmente en el contexto

latinoamericano, pues presenta problemas particulares no abordados desde la perspectiva anglosajona, investigación que a juicio de Tello ha estado influenciada por el componente neoliberal.

Tello (2008), planteó que la influencia neoliberal en la gestión, ha provocado una relación directamente proporcional, a mayor gestión en administración financiera y de recursos humanos, se generan mejores resultados, esto el autor lo denominó como la *realidad extraña*, la cual es “el modo en que denominamos a aquellos enfoques que, provenientes de los países centrales, no hicieron otra cosa más que nublar la vista de los educadores e intelectuales latinoamericanos” (p. 3), teniendo presente esta realidad, la gestión debe ser con una posición crítica y reflexiva, evitando la aplicación de recetas foráneas, porque,

trabajar en la escuela, en la gestión de la escuela, no tiene que ver con un acto prolijo y recortado, ni con una secuencia de pasos de receta... es mucho más. Gestionar implica proponerse la escucha de la realidad. La palabra que dice y la que dice poco o casi nada. La palabra que oculta y la que devela. La palabra dada. Como posibilidad de pensar, en el sentido que hablarle al otro me pone en situación de pensar sobre mi experiencia. La palabra que aparece espontáneamente o aquella que aparece como provocada (Tello, 2008, p. 9).

Una mirada similar entregó Oplatka (2019), respecto a la adopción de conceptos alejados de la realidad de Latinoamérica. La gestión educativa como tema de investigación, según el autor, surgió en Estados Unidos, considerando sus propios elementos culturales y sistema educativo, por lo que, el autor se cuestiona si aquellos estudios son aplicables para el contexto latinoamericano, por ello, manifestó que para investigar en gestión educativa en América Latina, se precisa de algunas condiciones, como el considerar las particularidades y diferentes culturas de la región,

conscientes que difieren de la cultura anglo-norteamericana; que la orientación de los estudios no sea la adopción incondicional de teorías provenientes de fuera de la región, sino, con una mirada crítica y reflexiva acorde a la realidad local; que los investigadores utilicen metodologías innovadoras y adaptadas al contexto latinoamericano. El autor cuestionó que los conocimientos que se tengan sobre gestión educativa sean aplicables de forma universal, por ello, las investigaciones han concordado en que la gestión depende de los contextos sociales y culturales.

Oplatka (2019), afirmó que el tipo de liderazgo y gestión educativa varía entre países desarrollados y los países en desarrollo, en estos últimos, se observó que, los directores cuentan con escasa autonomía en un sistema centralizado que les obliga a responder a las autoridades correspondientes, las cuales, esperan que el director se maneje con los grupos de interés con una actitud más bien autocrática, y que, centren su gestión cotidiana en el orden y supervisión del profesorado. Además, observó que las directoras adoptan

un estilo “androgénico”, es decir, una combinación de estilos de liderazgo “masculino” y “femenino” que deriva en gran medida de la fuerte hegemonía de los valores masculinos en estas naciones, asociada con las tendencias y necesidades propias de las mujeres (Oplatka, 2019, p. 201).

Los contextos históricos, culturales y sociales en los que se encuentran insertos los directores escolares de países de América Latina, plantean los siguientes desafíos para las investigaciones en gestión educativa, según Oplatka (2019, p. 205):

- *La generación de conocimientos aplicados latinoamericanos en gestión educativa, asociados al desempeño escolar, con mayor responsabilidad y compromiso. Temas como mejora escolar, liderazgo directivo femenino, participación de la familia, gestión*

en contextos vulnerables, entre otros, transformando el conocimiento foráneo a la narrativa histórica local.

- *Mejorar la gestión educativa en Latinoamérica*, vinculado al anterior desafío, urge que la investigación se asocie a aspectos prácticos basados en experiencias locales.
- *Explorar nuevos ámbitos de estudio en educación*, indagar otros aspectos propios del contexto latinoamericano que no hayan sido abordados por la investigación angloamericana.
- *La promoción de debates críticos en gestión administrativa*, se precisa que los investigadores latinoamericanos cuestionen y exploren la epistemología y metodología de las investigaciones en gestión y liderazgo educativo importadas de otros países.

Por su parte, Blejmar (2005), se cuestionó *cómo* lograr lo que se propone una comunidad educativa, asumiendo que no existe un único modelo de gestión, pero esa diversidad, no debe impedir la creatividad para imaginar el hacer institucional. En educación se abusa de diagnósticos, hay relativa rapidez en llegar a consenso sobre *qué* hacer, sin embargo, encontrar la forma de lograrlo se dificulta, la gestión sería el puente que une el diagnóstico y los caminos para el logro, la idea y la acción. Gestionar no es solamente crear las condiciones y soporte para que las cosas ocurran, “quien gestiona hace. Pero su hacer fundamental es hacer para que con los otros se haga del modo más potente posible” (p. 15). El autor otorgó un peso importante a la *palabra* para gestionar, es crucial que la comunidad educativa tenga acuerdo en los significados, que la gestión responda a las demandas de los miembros y al proyecto pedagógico de la organización escolar, que se convenza a través de la palabra y se explique si hay fracasos. Blejmar indicó que la gestión implica una intervención en la organización a modo de respuesta de propósitos explícitos, la cual, puede ser positiva y negativa, dependiendo de quien observa el cambio producto de la gestión.

Una intervención de apoyo y colaboración que lógicamente resulta positiva, para quien la recibe puede ser percibida como una intromisión, por ello, el autor afirmó que el silencio e inactividad también puede constituirse en un modelo de gestión.

Blejmar (2005), mencionó *las dos caras y los dos tiempos de la gestión*, refiriéndose a lo controlable al interior de la escuela y a lo exterior que no es dominio del director, pero que influye en el comportamiento del centro educativo. Por ello, un director escolar debe estar atento a lo que acontece afuera, a lo incontrolable, a las políticas, las demandas de la ciudadanía, entre otras, para descifrar cuánto puede afectar al interior, a lo controlable, comprometiendo a su comunidad.

Un director de escuela construye poder en equipo con la comunidad educativa y poder para conducir en el adentro. Con esa misma comunidad educativa influye y se articula activamente con las condiciones del afuera. Tal el desafío de la gestión en tiempos de turbulencia (Blejmar, 2005, p. 28).

Las dos caras de la gestión se relacionan con los tiempos a corto, mediano y largo plazo, el autor manifestó que, el presente, se debe garantizar para que pueda ocurrir un futuro, por ello, la gestión debe prever los distintos momentos de la institución y no añorar el pasado, “cuando el futuro tiene lugar, crece la fortaleza para afrontar el presente” (p. 29). Los protagonistas de la gestión según Blejmar, son los *sujetos-actores* (directores, coordinadores) y los *sistemas organizacionales* (escuelas, comunidades, sociedades). Esta distinción justifica los límites de los directores para gestionar pues, no todo depende de ellos, sino de la cultura de creencias y valores instalada en la escuela, del marco regulatorio o burocracia del sistema educativo y del sistema del modelo socioeconómico del país. La limitación de los sistemas organizacionales no debe paralizar al otro protagonista de la gestión, al *sujeto-actor*, quien gestiona desde sus saberes técnicos, debe reconocer sus falencias y estar abierto a la capacitación para mejorar la capacidad de gestionar.

El sujeto-actor gestiona desde el *triángulo de gestión*: las ideas, las emociones y las prácticas, articulados a través de una herramienta poderosa de gestión, como lo es el lenguaje. Con la palabra podrá crear vínculos emocionales, transmitir los referentes pedagógicos, cambiar los estados de ánimo de los miembros de la escuela, manejar los inevitables conflictos e implementar las acciones necesarias para el funcionamiento del centro, por ello, según Blejmar (2005), la competencia comunicativa de un gestor es imprescindible para tener una *palabra plena*, la cual, requiere de tres elementos: “la intencionalidad de contribución, del escenario requerido y de la competencia comunicativa” (p. 40). Considerar la posición desde la que se habla, como el lugar, clima emocional y momento, son claves para crear las condiciones para una palabra plena, que permita la comprensión de la labor y propósitos del gestor o director, figura en la que se centran las críticas y las felicitaciones, y en la que se depositan expectativas y respuesta a las necesidades más insólitas, llegando a un nuevo requerimiento para los directores escolares, “una gestión creadora de nuevos sentidos y prácticas para una escuela en profunda transformación” (Blejmar, 2005, 57).

Pagano (2007), planteó que la escuela es una organización con características peculiares que la convierten en una realidad social y de comunidad. Desde el aspecto social, la escuela debe contemplar el marco legal y jurídico, los aspectos administrativos que el sistema educativo exige y los valores culturales de la sociedad. Al considerarse una escuela como comunidad, implica un conjunto de personas pertenecientes a distintos estamentos con intereses comunes. Estas realidades de la escuela son las que debe considerar un director escolar para gestionarla, y, por ende, no puede existir una única forma de gestión. La autora distinguió que la gestión educativa se debería analizar en torno a tres ejes (p.8):



- *Curricular*: gestionar lo referente a la secuenciación, enfoque y estructura de los contenidos. Velar por las planificaciones de los docentes y la existencia de los materiales y recursos para los procesos de enseñanza y aprendizaje.
  - *Institucional*: el director debe gestionar el recurso humano adecuado para el funcionamiento del centro educativo dentro del marco legal existente. Organizar los tiempos como el traspaso, sistematización de información a toda la comunidad y seguimiento de los procesos.
  - *Político-social*: gestionar para que exista la inclusión educativa y atención a la diversidad en la escuela, garantizar la trayectoria educativa de los estudiantes previniendo el abandono escolar e incluir a las familias con sentido de pertenencia. Además, establecer redes con el entorno con acuerdos mutuos de cooperación.
- ❖ Según lo expuesto, se aprecia que el concepto de gestión ha evolucionado desde los años 70, donde se le otorgaba un acento administrativo en un sistema educativo centralizado. En la década del 80, llega el concepto de gestión a América Latina, ajeno a la realidad de países subdesarrollados y con un acento neoliberal, por lo que, se precisa considerar el contexto social y cultural para ajustar la gestión a las necesidades de las personas involucradas. La comunicación es crucial para gestionar con y para otros, pues la gestión educativa implica un proceso sistémico, donde se involucran diferentes actores e instituciones relacionadas con la educación, como, asimismo, el marco legal y políticas educativas que la afectan.

#### **2.4.2. Gestión Escolar**

En la revisión de la literatura varios autores asocian el concepto de gestión escolar con calidad educativa, como en Schmelkes (2000), quien aseguró que, esta asociación surge por el

cuestionamiento a las investigaciones educativas realizadas entre las décadas de los años 50 y 80, las cuales, otorgaban un peso determinante a los factores externos, como lo son, las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes. Las investigaciones se volcaron entonces hacia la escuela, con el convencimiento que se puede realizar acciones desde dentro que puedan disminuir el impacto de la desigualdad en la educación, sin dejar de lado, la responsabilidad del sistema educativo. La autora analizó lo que se entiende por gestión escolar (p. 126):

- no es administración, pero si debe incluirla,
- la organización y cultura escolar son consecuencias de la gestión,
- la gestión requiere un líder que conduzca la formación de los alumnos,
- debe involucrar a docentes y a la comunidad en general,
- está asociada a la planeación escolar que plasme una intencionalidad,
- debe responder a la identidad de la institución educativa.

Por lo tanto, la gestión escolar, según Schmelkes (2000), implica que el director escolar sea capaz de implementar una definición asumida por el centro educativo que contemple diversas formas de lograr el propósito central de una escuela, que es la formación de sus alumnos. La autora, se refirió a la calidad en educación básica, la cual, afirmó que debía tener cuatro elementos principales los que relacionó con la gestión escolar, estos son (p. 128):

- *Relevancia*, la educación que entregue la escuela debe tener significado para el niño, acorde a sus intereses y necesidades, y que, estos aprendizajes le permitan posteriormente insertarse en la sociedad como joven y adulto. La relación de este elemento con gestión escolar radica en que, es el propio centro educativo quien debe garantizar la relevancia, adaptando el contexto, recursos, prácticas pedagógicas e impregnar a la comunidad educativa del objetivo.

- *Eficacia*, este elemento se relaciona con cobertura, permanencia, promoción y aprendizaje real, por lo que, la gestión escolar debe contemplar mecanismos para que los aprendizajes ocurran en todos los estudiantes de la escuela, evitando la deserción.
- *Equidad*, la eficacia total lleva implícito la equidad, la gestión escolar debe asegurar que los estudiantes sean atendidos respetando su diversidad, por lo que, la planificación institucional debe contemplar diagnóstico, seguimiento y apoyos necesarios para que todos los estudiantes alcancen las metas de aprendizaje acorde a sus características, coordinando y perfeccionando a los docentes e involucrando a la familia.
- *Eficiencia*, entendida como el uso óptimo de los recursos de los que dispone la escuela para obtener los mejores resultados, la gestión escolar debe velar por el aprovechamiento y el buen uso de los recursos, y en las escuelas públicas otorgar mayor autonomía, para ejecutar presupuesto con mayor libertad que permita la eficiencia.

Otros autores que relacionan gestión escolar con calidad educativa son, García, Juárez y Salgado (2018), quienes consideraron que gestión escolar abarca procesos teóricos y prácticos, conducentes al mejoramiento continuo de la calidad y equidad del servicio educativo que entregue un centro educativo, afirmaron que, la administración es un soporte de apoyo permanente para responder a las necesidades la gestión, por tanto, resulta imperativo contar con un buen esquema administrativo. La gestión escolar implica llevar a cabo acciones para la consecución de objetivos, y esto requiere de un conjunto de personas lideradas por un gestor o director que trabajen en forma colaborativa, los autores denominan a las personas que implementan la gestión escolar, *actores directos* (director, docentes, apoderados y estudiantes) y *actores indirectos* (equipos multiprofesionales).

García et al. (2018), plantearon que, la gestión escolar en el último tiempo tiende a separar las funciones administrativas de las actividades técnico-pedagógica, esta tendencia la consideraron reduccionista que propende a una organización rígida y desvinculada. Para otorgar calidad en la escuela, se precisa una organización donde todos los estamentos y funcionarios estén al tanto de los objetivos y metas para lograr una educación de calidad, pero también, del presupuesto y los recursos humanos. Al estar informados y ser participativos, podrán trabajar colaborativamente para implementar las estrategias de gestión escolar para la calidad, los autores concluyeron que,

alcanzar la calidad educativa en las instituciones escolares de cualquier nivel requiere, más que de una buena voluntad, de la interrelación de la gestión educativa con la calidad de los procesos de enseñanza, la conexión con las teorías pedagógicas y del desarrollo humano, la vinculación en el marco de la relación académica con una comunidad en aras de transformar la sociedad y la consecución de recursos tecnológicos y financieros que mejoren cada uno de los procesos. Donde los administradores tienen una tarea relevante por realizar, para lo cual deben prepararse como tales, pues son los gestores de una educación de calidad (García et al., 2018, p. 214).

Los autores consideraron que no se pueden separar las distintas áreas en una escuela para realizar una eficiente y eficaz gestión escolar, un director debe ser un buen gestor, asimismo Fullan (2016) afirmó, “nunca me ha seducido establecer distinciones entre liderazgo y gestión” (p.108), esta distinción la atribuye a la idea vaga del líder transformador. Liderar implica una serie de destrezas gerenciales para dar soporte a una organización que garantice un buen funcionamiento, un buen líder es un buen gestor, y un buen gestor, logra liderar los procesos institucionales para la consecución de las metas propuestas, son conceptos interdependientes. Como las tareas administrativas y burocráticas agobian a los directores, se ha creado últimamente el cargo de

administrador educacional, pero el autor es enfático en recalcar que, aunque exista esta figura, y se puedan delegar algunas tareas, el director siempre debe asegurarse que todo se haga bien.

La gestión escolar se desarrolla en la escuela, donde el objetivo principal es desarrollar un conjunto de acciones planificadas para lograr calidad y equidad educativa, donde todos los niños y jóvenes que deberían estar en la escuela, permanezcan y sean promovidos, adquieran aprendizajes significativos para su proyecto de vida, donde todos los alumnos aprendan independiente de sus dificultades y origen social, y que, se logre una organización con estructura de orden y eficiencia, esto depende de los directores de cada centro educativo.

Analizar ambos tipos de gestión, tanto educativa como escolar, permite situar el rol directivo en las dimensiones que debe conjugar, una de ellas, al interior de la escuela, donde debe velar por la gestión de los aprendizajes a través de la implementación del currículum, como de la convivencia y clima organizacional, para tener ambientes de aprendizaje adecuados, como la gestión del conocimiento desarrollando planes de capacitación y desarrollo de personas, gestionar por la equidad, eficacia y calidad del servicio educativo que se entrega, la optimización de los recursos, entre otros aspectos, lo que será indagado en el trabajo de campo con los directores participantes. La otra dimensión, es la de comprender que la escuela es parte de un sistema educativo, donde los directores deben realizar una gestión educativa que abarca la relación y trabajo en conjunto, con el municipio, el Ministerio, la normativa legal, política educativa, instituciones y programas externos.

Al iniciar el apartado de gestión se explicitó la multiplicidad de definiciones que existen del término, las cuales, dependen tanto de los investigadores como del contexto en el que se desea definir, es así, como Castañeda (2020), define tres tipos de gestión asociadas al ámbito escolar: *gestión endémica*, se refiere al quehacer educacional cotidiano, y está condicionada por la

experiencia y características de los miembros de la comunidad educativa, especialmente las del líder del centro educativo; *gestión incidental*, está relacionada con lo externo de la escuela, por directrices y políticas ministeriales que se aplican a cualquier organización escolar, por lo que, no tiene gran impacto en la gestión endémica, e incluso, puede ser vista como un impedimento para esta; *gestión evolutiva*, ocurre cuando una gestión incidental cobra sentido y transforma la escuela por lo que, se incorpora a la gestión endémica.

## 2.5 Mejora Educativa

En general, el objetivo fundamental de los estudios, políticas educativas, reformas y leyes en educación, se orientan a investigar cómo mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Murillo y Krichesky (2014), aludiendo a diferentes autores, definieron mejora escolar, como:

Una serie de procesos concurrentes y recurrentes por los cuales una escuela optimiza el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, mediante el incremento de la calidad del centro docente en su conjunto y de los docentes (p.70).

Los procesos orientados al cambio y a la mejora sostenible, deben ser consensuados y asumidos por los integrantes del centro educativo, abarcando no solo lo pedagógico sino también el funcionamiento y cultura de la organización.

El movimiento de mejora de la escuela recibió el nombre de *optimismo pedagógico*, pues se pretendía impactar el sistema educativo, a través, de las prácticas pedagógicas observadas en los estudios de escuelas eficaces, permitiendo así, una mejor educación, especialmente para los estudiantes con menos recursos. A juicio de Murillo y Krichesky (2014), el contexto de aquella época fue influenciado por tres hitos que influyeron en el desarrollo de la educación:

- La guerra fría entre Estados Unidos y Rusia, donde se aspiraba a mejorar la calidad en la enseñanza, para la formación de buenos profesionales que permitiría aventajar al oponente.

- La certeza de tener una sociedad más justa a través de una mejor educación.
- Realizar cambios curriculares impactaría positivamente a la educación, por ello, la proliferación de reformas en la década del 70.

Las reformas educativas se percibieron como impuestas por parte de los docentes, dado que, no tuvieron participación en el diseño de ellas, es así, como “los primeros intentos de reforma no prestaron la suficiente atención al hecho de que la capacidad de innovar y mejorar requiere de procesos de des-aprendizaje y re-aprendizaje por parte del profesorado” (Murillo y Krichesky, 2014, p. 72). Como una primera lección apuntan los autores, es que, los cambios impuestos no auguran buenos resultados. Por ello, para que ocurra la mejora escolar, la responsabilidad se le atribuyó a la propia escuela, impulsando los procesos de autoevaluación institucional con la implicación y participación de la comunidad educativa, como atender diferentes aspectos, para la organización de la institución y el desarrollo docente. Esto otorgó mayor autonomía a los centros educativos y se pudo comprobar que las características de cada establecimiento se deben considerar al planificar e implementar procesos de mejora, sin embargo, resultaron prácticas aisladas y no necesariamente vinculadas a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Surge la segunda lección planteada por los autores, las prácticas aisladas en los centros educativos deben estar apoyadas en un enfoque teórico que otorgue sustento pedagógico.

Murillo y Krichesky (2014), indicaron que, en los años 80 y 90, el foco de las investigaciones se centró en lograr que los cambios realizados por las escuelas permanecieran en el tiempo, esta época se le denominó, la *gestión del cambio*, la cual, se diferenciaba con las investigaciones anteriores en que solo se identificaban los factores de mejora escolar, no la sustentabilidad. Al alero de la conjunción de ambas líneas de investigación nace el movimiento *Mejora de la Eficacia Escolar*, el cual, dio origen a un enfoque integral para diseñar procesos de mejora escolar que

considerara la reestructuración de las organizaciones escolares, pero, estas prácticas “mostraron una evidente falta de relación con la práctica docente del aula y los resultados en el aprendizaje de los alumnos” (p. 75). Se derivó entonces, a una nueva fase denominada, *capacidad del cambio*, donde la inquietud mayor era fortalecer e institucionalizar las prácticas realizadas en los procesos de cambio y mejora escolar, pero también, orientada a las evidencias del aprendizaje, por lo que, se acentuó *el enseñar para la evaluación*. Surgió el trabajo colaborativo en comunidades profesionales de aprendizaje, para compartir entre los docentes, diagnóstico cualitativo y cuantitativo de los estudiantes; desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que tuvieran impacto en el aprendizaje de los estudiantes y potenciar la reflexión sobre la práctica docente.

En el siglo XXI, han permanecido algunas prácticas para la mejora escolar, según Murillo y Krichesky (2014), estas son:

la colaboración docente y el trabajo en redes, la implicación de la comunidad, el liderazgo sistémico, la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el debate entre la rendición de cuentas y la responsabilidad, y las nuevas relaciones entre la administración pública y las escuelas (p.78).

Las comunidades profesionales de aprendizaje se extienden a *redes de aprendizaje*, permitiendo a los docentes compartir experiencias pedagógicas con otras escuelas, potenciándose aún más la reflexión pedagógica con el fin de lograr la mejora escolar. Estas redes permitirían mejorar las escuelas en rendimiento y equidad, siendo más eficaces, las que combinan escuelas con distintos rendimientos para que puedan apoyarse entre sí.

La colaboración de las familias como estrategia de mejora ha cobrado relevancia en la década del 2000, al respecto, Murillo y Krichesky (2014), afirmaron que, para que sea efectiva



esta participación, primero se debe informar y educar a las familias. Asimismo, conformar alianzas con el entorno. En esta misma línea Bolívar et al. (2013), apuntaron que,

incrementar el capital social, promoviendo unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del distrito o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora (p. 26).

Las prácticas de mejora en una escuela no pueden estar depositadas en un solo estamento de la escuela, sino que, es preciso, el involucramiento de todas las personas que conforman la comunidad educativa.

Murillo y Krichesky (2014) afirmaron que,

La mejora escolar debe ser entendida como un proceso complejo en el que se entrelazan factores pedagógicos, condicionantes políticos y circunstancias institucionales que afectan e inciden en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Por eso, se vuelve trascendental abordarla desde un enfoque ajustado a la realidad específica de la comunidad para así maximizar las posibilidades de éxito de cualquier emprendimiento de mejora educativa (p. 81).

❖ A modo de síntesis de este apartado, se puede concluir:

- Las distintas acepciones que se han revisado de los conceptos de gestión educativa y gestión escolar se relacionan con un mismo objetivo: lograr la mejora en la escuela. Las acciones que se realizan como parte de ambas gestiones, deben apuntar a un incremento en la calidad del servicio educativo que se entrega, con la participación y trabajo colaborativo de los docentes, familia y comunidad educativa, como, con alianzas y redes externas.

- Los autores revisados coinciden en que, si bien, en un principio la gestión educativa se asociaba solo a procesos administrativos, no se les puede descuidar pues, son un subconjunto de la gestión, además, tener presente que, la escuela es parte de un sistema educativo, que tiene implícito políticas y leyes con las cuales, el director escolar debe saber lidiar.
- La gestión, tanto educativa (sistema, lo externo, incontrolable) como, la escolar (escuela, lo interno, controlable), implica la existencia de un líder que conduzca los procesos y acciones, considerando el contexto social y cultural, como las necesidades de los miembros, pues la gestión, debe considerar el nosotros.
- La gestión escolar otorga mayor autonomía y responsabilidad a la propia escuela para la mejora, donde el líder/gestor, debe ser capaz de conducir una gestión del cambio, con el objetivo de identificar qué se requiere modificar en su escuela, pero también, debe generar capacidades en sus colaboradores e instalar procesos de evaluación permanente, basados en teoría que sustente lo pedagógico, y así, estos cambios sean sustentables en el tiempo y se institucionalicen en la escuela

## **2.5 Planificación Institucional**

Ha quedado de manifiesto, en los apartados anteriores, la complejidad y lo multidimensional de la función directiva que requiere un rol con mejores competencias y características de líder, debido al cambio de enfoque en la política educativa, la cual, entrega la responsabilidad y autonomía a las propias escuelas para la mejora educativa. No es menor lo que implica la gestión directiva, donde se deben, implementar procesos que direccionen a la organización hacia un cambio positivo; involucrar a la comunidad acorde con sus necesidades;

atender a las demandas e inclusión de las personas que conforman la organización, por mencionar algunas tareas.

Contemplar a la sociedad imperante, los desafíos y exigencias de las políticas educativas como la normativa legal, requiere que un director plasme los objetivos y acciones que desea realizar en su escuela en instrumentos de gestión, como, la planificación institucional que merme la improvisación y le permita hacer seguimiento y evaluación de los objetivos planteados, para emprender sobre la marcha, las modificaciones necesarias.

López-Barajas Zayas (1979), señaló que, la eficacia de un centro educativo depende de la planificación, la cual, se complica cuando se desea plasmar el ideario educativo y las exigencias nacionales en conductas medibles y observables que demuestren el logro alcanzado. Los objetivos, a corto, mediano y largo plazo, deben ser muy claros y concretos, que permita dilucidar la orientación del quehacer institucional y la evaluación de los procesos que se lleven a cabo. El autor enfatizó en que, deben ser pocos objetivos y realistas, socializados con la comunidad, enfocado en resultados, con fechas precisas para su cumplimiento y la organización de los tiempos, con los responsables claramente definidos. La planificación que sugirió es basada en la técnica del diagrama *Pert* (*Program Evaluation and Review Technique*), el cual, otorga orden e información para la toma de decisiones, “las circunstancias que habrá que contemplar en cualquier decisión serán: cómo, cuándo, por quién y a quiénes puede afectar” (López-Barajas, 1979, p. 70).

El mismo autor, le otorgó relevancia a la comunicación que debe existir al interior del centro, preferentemente participativa, cordial y transparente con todos los miembros de la comunidad, acorde a los canales establecidos en el organigrama funcional, así, el directivo tendrá toda la información que le permita tomar decisiones más acertadas para modificar o fortalecer las estrategias plasmadas en la planificación. Los canales de información deben estar especificados en

los distintos reglamentos que debe tener un establecimiento para los distintos estamentos que lo conforman, esto favorece la comunicación interna, como una calendarización detallada de todas las actividades del centro, la cual,

Facilita el orden, que a su vez favorece la unidad y la armonía, y ésta facilita el trabajo sereno y exigente de cada miembro de la comunidad educativa, con el consiguiente aumento de la calidad y el rendimiento del Centro (López-Barajas, 1979, p. 91).

Husti (1992), también le otorgó importancia a la planificación del tiempo escolar en un centro educativo, el cual, según el autor se organiza de la misma forma que en el siglo XIX, tiempos uniformes inamovibles para una escuela que debiese estar abierta al cambio, a la participación de las familias y redes del entorno, como la apertura a la tecnología y a distintos métodos de enseñanza. Este escenario requiere de una planificación flexible del tiempo, por lo que, sugiere que la tradicional hora de clase asignada a un solo profesor, sea compartida por varios docentes en tiempos más prolongados permitiendo la conexión de los contenidos y la profundización de aquellas destrezas que se desea desarrollar en los estudiantes.

Amontonar las horas para construir la jornada y repetir las semanas idénticas para organizar el año escolar no son los procedimientos adecuados para crear ese «todo» nuevo, esas entidades específicas, desde el punto de vista pedagógico, biológico, psicológico y social, que la jornada y el año escolar deberían ser (Husti, 1992, 277).

Husti consideró que la planificación del tiempo escolar es “el punto neurálgico de la modernización de la enseñanza” (p. 282), y se constituye en un gran desafío profesional para el director, se convierte en un factor clave, para la organización del conjunto de actividades que se realizan en un centro escolar, repercute en un buen ambiente de aprendizaje y clima laboral. El director debe procurar conciliar todos los elementos que confluyen en el centro, como los

proyectos pedagógicos, las demandas personales de los docentes en sus horarios de clases, las actividades extracurriculares, como la limitación de los recursos, entre otros aspectos. El director, “es dueño del tiempo del centro escolar. Puede acordar o rechazar las distintas peticiones. Debe arbitrar y elegir, y elegir es una pesada responsabilidad” (Husti, 1992, 279). El autor insistió en la necesidad de romper con la tradición de un tiempo escolar rígido e inmutable que está asentada en la mentalidad de los educadores, para transitar de una organización estática a una organización dinámica, pues esta última, proporciona mayor orden y eficacia, el director debe realizar la planificación del centro educativo con un tiempo móvil.

En la misma línea Hargreaves (1992), hizo alusión a la importancia del tiempo escolar para estructurar el trabajo de los docentes, el cual, si no es bien planificado, condiciona e inhibe la libertad e innovación, por ello, la dirección debe velar por la adecuada organización de la enseñanza. El autor reconoció cinco dimensiones del tiempo:

- *Tiempo técnico-racional*, le da posibilidad a la dirección de tratar el tiempo como una variable objetiva y poder intervenirla para la mejora de los cambios educativos, como, además, asignar tiempo grupal fuera del aula para la reflexión y desarrollo curricular entre los docentes.
- *Tiempo micropolítico*, la asignación de horas a determinadas actividades demostrará la configuración dominante de poder, por ejemplo, algunas asignaturas que se consideren más importantes que otras, se les concederá mayor flexibilidad y cantidad de tiempo a su enseñanza, o bien, mientras más jerarquía se obtenga en el plantel educativo, menos tiempo se le asigna al aula.
- *Tiempo fenomenológico*, por el carácter subjetivo que es variable entre las personas, para algunos docentes puede sentir que cuenta con el tiempo suficiente para realizar sus tareas,

y las mismas horas para otro profesor, pueden parecer insuficiente, el tiempo varía de acuerdo a la ocupación, los intereses y las habilidades de las personas, el cual, puede estar en contraposición al tiempo racional asignado por la dirección, esto puede generar conflicto de expectativa y situar al director en una posición de insensibilidad.

- *Tiempo físico*, reafirma la idea que el tiempo es relativo, pues es una construcción humana en la que se estableció un consenso para organizar las vidas.
- *Tiempo sociopolítico*, donde prevalecen los conceptos dominantes sobre el trabajo docente y de la dirección, lo que produce una separación de interés y responsabilidad, esta dimensión, según el autor, explica la impaciencia de los directores respecto de la velocidad de los procesos de cambio.

El tiempo constituye una variable de gran importancia en la planificación institucional, más aún, si se desean implementar reformas o procesos de cambio e innovación, lo que, implica mayor cantidad de tiempo, como indicó Martinic (2015), “se requiere de cambios profundos en la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas para responder a las exigencias de las transformaciones en el conocimiento; pedagogía e institucionalidad de los sistemas educativos” (p. 482). Un director debe saber gestionar el tiempo, dado que, las investigaciones han demostrado que su organización afecta el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Como señalaron Mengual et al. (2012), gestionar el tiempo es una habilidad directiva, pues, se puede disponer de muchos recursos, pero si no se controla el tiempo adecuadamente, no se podrá optimizar su uso.

Planificar un centro educativo, requiere no solo de conocimientos técnicos por parte del director para asignar el tiempo en la institución considerando las dimensiones que planteó Hargreaves (1992), sino del conocimiento del personal que tiene a su cargo, para detectar los tiempos subjetivos, asignación de tareas, especialmente, el tiempo asignado a los docentes para

preparar la enseñanza y prácticas pedagógicas que apunten a la innovación, como plantearon, Fullan y Hargreaves (1999), “El tiempo para planificar con colegas, para observar la clase de otro, y para trabajar con alumnos individualmente o en grupos reducidos puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza” (p.41), se suma, la consideración que debe tener un director con la vida personal de sus colaboradores, este tiempo también se debe considerar al momento de planificar.

La planificación institucional debe equilibrar la institución para responder a todas las demandas de sus miembros, proyectos y programas diversos que ocurren en una escuela, se requiere planificar con una mirada estratégica, procurando abordar todos los elementos que influyen con las distintas fases que implica. Fuster (2008), se refiere a la planificación estratégica como la *pedra angular* para un modelo de cambio continuo y de innovación educativa, y la define como:

el proceso de evaluación sistemática, en la que se define una serie de objetivos a medio y largo plazo, que se caracterizan por ser cuantificables y por el cual, se desarrollan unas estrategias que facilitarán la consecución de esos objetivos (Fuster, 2008, p. 2).

Esta planificación requiere tener conocimiento del estado actual para poder planificar escenarios futuros, el autor consideró necesaria una fase de *ensimismamiento*, donde se reflexiona en forma colaborativa respecto a los factores internos y externos de la organización, para dilucidar el sentido y metas del centro, además, diseñar los objetivos que deben ser compartidos por todos los miembros. El director debe velar por la planificación para que no se convierta en un trámite burocrático y teórico, por ello, es crucial el compromiso e involucramiento de la comunidad en el diseño y elaboración de esta, especialmente de parte del equipo directivo. Resulta decisivo la evaluación y comunicación constante del proceso de planificación, por lo que, se deben contemplar

estrategias de socialización y sensibilización, asimismo, contemplar las necesidades y expectativas de los miembros de la institución para reducir la resistencia al cambio y aminorar la incertidumbre.

Fuster (2008), aseveró que una planificación estratégica debe elaborar objetivos que estén en sintonía con la misión y visión del proyecto educativo del centro, y que, responda al análisis de las fortalezas y debilidades encontradas producto de la reflexión colaborativa, además, contar con sistemas de seguimiento para entregar retroalimentación al sistema. Se debe realizar una declaración de valores y creencias institucionales que den la pauta de comportamiento y normas por las que se regirá toda la comunidad educativa. El autor expuso que luego de la fase de *ensimismamiento*, continua la fase de *asimilación*, donde se detectan las motivaciones que permitan direccionar a la organización desde un estado actual a uno mejor, se prepara el contexto para la aplicación de la planificación y posterior fase, denominada *de acoplamiento*, donde se conjugan la misión, visión, valores, análisis de fortalezas y debilidades internas, con las amenazas y oportunidades de entorno, lo ajeno a la institución, pero que de igual forma repercute en el centro.

Siguiendo con el mismo autor, diferencia el análisis *macro externo* al centro, el cual, contempla la legislación vigente, cultura, normas y características de la sociedad imperante, y el análisis *micro externo*, alude a las instituciones con las que el centro tiene relación, ambos permiten dilucidar si la institución está preparada para el cambio y cuáles factores pueden entrapar o colaborar en la implementación de la planificación. Fuster agrega una fase de *consolidación*, donde se implementa sistemas de control y de seguimiento para el logro de los objetivos estratégicos planteados, los cuales, responden a estrategias diseñadas para su consecución.

Manzano et al. (2013), realizaron un estudio donde se indagó si los directores plasmaban en su planificación estratégica acciones que responden a un liderazgo pedagógico, dada la evidencia en la literatura sobre la importancia del rol directivo para la mejora escolar. Los procesos



de cambio que se deben realizar conducentes a la mejora del centro, y específicamente de los aprendizajes de los estudiantes, deben plasmarse en estrategias y acciones planificadas a corto, mediano y largo plazo. A través de una metodología cuantitativa, los autores aplicaron un cuestionario a 694 directores de centros educativos en España, las preguntas formuladas a los sujetos de investigación eran en torno a:

- Conocer la influencia del contexto educacional en su planificación
- Estudiar el efecto de las características del propio centro en su planificación
- Analizar las características y creencias del director para planificar.

Algunas de las conclusiones de Manzano et al. (2013) señalan que: la elaboración de una planificación estratégica no es una práctica habitual, pues solo un 17% de los directores había desarrollado una o dos planificaciones estratégicas en el ejercicio de su cargo. No se detecta un núcleo pedagógico en la planificación, solo la mitad de la muestra lo incluye, por lo que, el liderazgo pedagógico se presenta en forma incipiente, especialmente en los centros educativos públicos; el contexto del centro educativo como las creencias de los directores influye en las acciones que se planifiquen. Los autores consideran que la planificación estratégica no es un instrumento que se utilice orientado al liderazgo pedagógico, con menor desarrollo en los centros públicos.

Queda de manifiesto que planificar un centro educativo es una de las tareas complejas que debe liderar un director, y que no siempre, se tienen las competencias para elaborar una planificación estratégica que apunte al foco de los aprendizajes. No se otorga una real importancia a contar con una planificación donde se plasme el alma de la institución para hacerla vida en los objetivos y actividades que se diseñen, donde se integre armónicamente el proyecto institucional, pedagógico, reglamentos internos, características de los alumnos y sus familias, como el perfil de

los docentes conviviendo con lo externo de la organización, sin embargo, hay un tema que no puede dejarse a un lado al momento de planificar, la atención a la diversidad del alumnado, porque la planificación institucional debe considerar a todos los miembros de la comunidad.

Navarro (2008), hizo alusión a la interculturalidad que genera nuevas necesidades que se deben contemplar al momento de planificar una institución educativa, otorgando todas las condiciones necesarias para compensar las desigualdades

El respeto hacia la diversidad no ha de recibir un tratamiento transversal, como el planteado para otras áreas, sino que ha de formar parte de la vida diaria de los centros y por tanto del discurso habitual entre el profesorado (Navarro, 2008, p. 8).

El nuevo rol que se requiere de un director escolar implica características de líder, como gestionar dentro y fuera escuela, afrontar el desafío de un liderazgo enfocado en los cambios institucionales que permitan la innovación educativa para la mejora del centro. Socializar y comprometer a la comunidad educativa con el logro de los aprendizajes de los estudiantes, requiere no solo de prácticas de liderazgo, sino de una planificación integral del centro educativo que permita implementar las acciones necesarias para la mejora educativa.

Por otra parte, Carriazo et al. (2020), afirmaron que, sin planificación no se puede gestionar hacia una educación de calidad, se precisa contar con una hoja de ruta para reducir la incertidumbre y orientar la gestión, tanto académica como administrativa, dentro de los marcos institucionales y normativos. Los autores definen la planificación educativa como una selección y estructuración de todas las actividades curriculares, que considere objetivos, tiempo y recursos de los que se dispone, tanto, humanos, económicos y materiales, como necesidades de la comunidad educativa. Además, contar con una planificación estratégica es imprescindible para tener una perspectiva de futuro de la organización educativa, al diseñar acciones a corto, mediano y largo plazo.

- ❖ Como síntesis en este apartado, se destaca:
  - La importancia de un liderazgo y gestión directiva, para conducir procesos de cambio que conduzcan a la mejora educativa de la escuela, queda en evidencia, que este proceso debe estar sujeto a una planificación institucional que refleje las necesidades del centro educativo, pero también, alineada con la misión y visión de la escuela.
  - Se precisa planificar con una visión estratégica con objetivos claros y alcanzables, con sistemas de seguimiento que permitan la evaluación y socialización del avance con la comunidad educativa, para generar compromiso y aminorar la resistencia al cambio.
  - Algunos autores revisados en este apartado, plantearon la importancia de la gestión del tiempo, para que los docentes puedan planificar su enseñanza y compartir experiencias pedagógicas, asimismo, el director como “dueño del tiempo escolar”, debe organizar la jornada escolar de manera que la planificación pueda seguir su curso y conjugar la vida personal con la escuela.
  - Se apunta a que se requerirá más tiempo si se deben implementar cambios más profundos debido a reformas, o en aquellas escuelas, donde se requiera una mayor estructuración y acompañamiento.

En el siguiente capítulo se revisa la estructura regional y del sistema educativo en Chile, Región del Maule y de la ciudad de Talca, además, la conformación del sistema educativo regional y comunal de los establecimientos educacionales. Además, se expone la normativa legal y programas en el ámbito de la educación en Chile, pertinentes con el presente estudio, y un panorama general de los directores, como de planes de formación que contribuyen al profesionalismo del cargo.

### Capítulo 3. Estructura del Sistema Educativo y Contexto de la Dirección Escolar en Chile

En este capítulo se entregan antecedentes de Chile y la Región del Maule, donde se ubica la ciudad de Talca, los que permiten otorgar un marco contextual y de referencia apropiado, para dar sustento a la presente investigación. Asimismo, se describe la estructura del sistema educativo chileno, la normativa que lo rige, como la situación de los directores en Chile. Se entrega, además, las características de la educación municipal de Talca, por estar situados en esta ciudad, los liceos y escuelas públicas que dirigen los sujetos participantes en esta investigación.

#### 3.1. Estructura Regional en Chile

El gobierno de Chile en su página web oficial, informa que es un país tricontinental que destaca por su extensión de 4.270 km de longitud, uno de los países más largos del mundo, con solo 180 km. de ancho y 6.435 km. de mar chileno. Está dividido en 16 regiones, 56 provincias y 346 comunas, con una población de 19.678.363 habitantes, 51% mujeres y 49% hombres, concentrados mayoritariamente en la Región Metropolitana donde se ubica Santiago, capital de Chile.

#### **Región del Maule**

El Gobierno de Chile, indica que una de las 16 regiones de Chile, es la séptima región, Maule, cuya superficie total es de 30.269 km<sup>2</sup> compuesta por las provincias de Talca, Curicó, Cauquenes y Linares, cuenta con dos sistemas hidrográficos, el río Mataquito al norte y el río Maule al centro, este último uno de los más importantes de Chile. Cuenta con 1.044.950 habitantes y 30 comunas, una de las cuales es Talca, capital regional ubicada a 250 km. al sur de Santiago, es la comuna más poblada de la región del Maule, con 220.357 habitantes según Censo del año 2017.

La Intendencia del Maule, alude en su página oficial que, la ciudad de Talca fue fundada en 1692, cabe destacar que, la firma del acta de la independencia de Chile se firmó en esta ciudad

el 12 de febrero de 1818, por lo que, esta fecha constituye un hito de celebración en esta localidad. Talca ha sufrido importantes sismos, los más destructivos, el de 1928 que demolió aproximadamente el 75% de la ciudad, y el devastador terremoto de 2010, con tsunami en la costa maulina, donde se perdieron vidas y afectó la infraestructura de gran parte del patrimonio histórico, además del 70% de la infraestructura educacional con daños importantes o pérdida total. Luego de la tragedia, la ciudad se ha reconstruido y remodelado, lo que ha favorecido al comercio y a centros educacionales centenarios que clamaban remodelación y modernización por mucho tiempo.

### **La Ciudad de Talca**

Revisar la historia de la ciudad contribuye a comprender la idiosincrasia de los habitantes y sus significados, fundamental para una investigación cualitativa. Es así como Opazo (1942), relató que, en el período de colonización española en la región del Maule, los pobladores indígenas maulinos paulatinamente fueron emigrando más al sur, a Arauco, dado que, se les confería un rango inferior, al trabajar como sirvientes que vivían en las estancias de sus patrones. Desde Arauco trascendió la idea de rebelarse ante el dominio español, por lo que, los indios maulinos, otrora sumisos, se enfrentaron a los españoles, pero fueron reducidos volviendo la normalidad a las tierras maulinas.

Entre 1600 y 1700, se dividieron tierras, estancias entre la elite y terratenientes, se ordenó administrativamente la zona, se crearon partidos políticos, los que la legislación española miraba con recelo. La fundación de ciudades como requerimiento de la corona española, también obedecía a la necesidad de tener vida social, facilitar el comercio y domesticar a los indígenas, se prefería la vecindad a conventos, es así, como se da origen a la ciudad de Talca por la congregación de los Agustinos que se instalaron en el año 1651 a orillas del río Maule. La ciudad de Talca tuvo un primer intento de fundación en 1692, pero posteriormente en 1740, se consolida por orden del

gobernador Manso de Velasco. En el siglo XVIII, Talca se convirtió en un espacio cultural y civilizador entre las dos ciudades más pobladas del país, Santiago y Concepción. En 1827 se crea el Instituto Literario con aportes del sacerdote maulino y científico, Juan Ignacio Molina, el que posteriormente en 1843, se convirtió en uno de los cuatro primeros liceos creados en Chile.

Cortez (2011), apuntó que a inicios del siglo XX acontecía que la sociedad local talquina estaba dividida en segmentos sociales conformada por la *elite*, que eran los hacendados con mayores recursos y dueños de tierras; los *grupos medios*, al que pertenecían los comerciantes, empleados públicos y privados, profesionales; y el *mundo popular*, inquilinos y obreros. Talca transitó desde lo privado, conservador y religioso hacia una sociedad pluralista, desigual como sucedía en el resto del país, adhiriéndose al reclamo regionalista, aunque siempre teniendo como referencia a la ciudad de Santiago, “no sólo porque sea el modelo para seguir, sino porque los talquinos se sienten también con las condiciones como para arrebatarle la primacía en algunos ámbitos, como en la belleza de la plaza y otros” (Cortez, 2011, p. 138).

Bustamante (2011), se refirió al sismo del año 2010 de magnitud 8,8° en la escala de Richter, donde la región del Maule fue declarada zona de catástrofe, por lo que, el gobierno pudo destinar cuantiosos recursos para la reconstrucción. Producto del devastador terremoto quedaron en ruinas el casco histórico, viviendas, comercio, centros de estudios escolares y superiores, hospitales. Antes de la pandemia del Coronavirus, Talca se consideraba como el principal centro administrativo, industrial, cultural y universitario del valle central de Chile, el escenario ha cambiado también con la llegada de inmigrantes.

El gobierno de Chile, en el año 2021, encomendó al Instituto Nacional de Estadísticas, a través, del Departamento de Extranjería y Migraciones, un análisis de la situación migratoria en el país. Se estimó que en el año 2020 había un total de 40.718 personas extranjeras residentes en la

Región del Maule, lo que representa un aumento de un 12% comparado con el año 2018. Del total de inmigrantes residentes en el Maule un 57% son varones, y el 39% son personas entre 25 y 34 años, y la mayoría son provenientes de Venezuela, un 37%, y de Haití un 35%.

### **La Educación en Talca**

La Ley Orgánica de Instrucción Primaria promulgada en Chile en 1860, decretaba la educación primaria obligatoria para niños y niñas, esto significó la expansión de escuelas en el país para dar cumplimiento al mandato legal. Talca en 1910, ya contaba con cinco establecimientos educacionales de humanidades y técnico-profesionales con más de 1.000 alumnos. El Liceo de Talca, inaugurado en 1843, se trasladó en 1943 a un nuevo local en la Alameda<sup>5</sup>, donde actualmente sigue funcionando conocido como Liceo Abate Molina.

El Liceo de Talca llenó una de las principales aspiraciones de sus habitantes, cual era la de proporcionar educación a su juventud. Hasta 1845 solo funcionaba como establecimiento de externos, pero ese año se creó el internado, que vino a llenar una sentida necesidad de los vecinos, no solo de Talca sino de toda la provincia (Opazo, 1942, p. 324).

Cortez (2011), indicó que el Liceo de Talca en un principio era para formar a los hijos del patriarcado, pero posteriormente ingresaron a estudiar también los hijos del grupo medio. En 1901 se inaugura el Liceo de Niñas de Talca, con profesores provenientes de la capital, en 1985 cambia su nombre a, Liceo Marta Donoso Espejo<sup>6</sup>, en honor a una maestra talquina, exalumna y profesora

---

<sup>5</sup> El Liceo Abate Molina con el devastador terremoto del año 2010 sufrió pérdida total del 50% de su infraestructura, obligando a los más de 2000 estudiantes a realizar las clases en salas modulares y reducir su jornada. Fue reconstruido totalmente resguardando su fachada y espacios que se pudieron conservar financiado por el Ministerio de Educación por 5 millones dólares (MINEDUC, 2013).

<sup>6</sup> El Liceo Marta Donoso Espejo producto del sismo del 2010 sufrió daños estructurales que obligó a trasladarse a los más de 1300 alumnos a salas modulares en otro recinto. El Liceo, mixto, se reconstruyó en el mismo lugar donde fue inaugurado hace un siglo, financiado por el Ministerio de Educación por aproximadamente 7 millones de dólares. (MINEDUC, 2013).

del liceo. La educación particular se hace presente también en Talca con el Seminario San Pelayo en 1871, con aportes de subvención fiscal.

Hacia 1910 los profesores formaban un grupo con alta visibilidad social y con conciencia respecto del estado de la educación y de su papel estratégico en el desarrollo del país, siendo los principales críticos de la sociedad local y nacional (Cortez, 2011, p. 49).

El cuerpo docente de la época, en conjunto con políticos liberales, sostuvieron una crítica reflexión respecto al orden social imperante en Talca y, clamaban la necesidad de reformas estructurales como de modernización en distintos ámbitos. Es así, como el mundo privado privilegiado, comienza a desplazarse hacia lo público, favorecido por el crecimiento urbano, creándose grupos sociales más heterogéneos. Estas ideas liberales impregnan al sector de la educación que demandaban una educación laica y estatal, lo que provocó enfrentamientos entre los conservadores-religiosos y liberales-laicos.

La Universidad de Talca es una institución pública que comienza sus funciones en 1981 producto de la fusión de la Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado, imparte 40 carreras en sus 5 campus, tres de ellos en ciudades de la Región del Maule, Talca, Curicó y Linares. Es una de las 10 mejores Universidades del país, donde solo 3 son públicas, y es la mejor estatal de regiones con más de 11 mil estudiantes. Otro centro de educación superior importante es la Universidad Católica del Maule fundada en 1991, entidad autónoma, deriva de la sede de la Pontificia Universidad Católica de Chile creada en 1970, es sucesora legal del patrimonio y materias académicas. Imparte 39 carreras en 3 campus, Talca, Curicó y Los Niches, donde estudian más de 10 mil estudiantes. También se encuentra en Talca la Universidad Autónoma de Chile, fundada en 1989, entidad privada que atiende a más de 29 mil alumnos distribuidos en 3 campus, Talca, Temuco y Santiago. Se ubica dentro de las 80 mejores universidades de Latinoamérica y



entre las 15 mejores del país. En el año 2003 se inaugura la sede en Talca, impartiendo a la fecha, 25 carreras a aproximadamente 8.000 estudiantes.

### 3.2 Sistema Educativo en Chile

En el año 2011, se promulga la Ley N°20.529 que creó un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile para los niveles de parvularia, básica y media y su fiscalización, respondiendo así, a la demanda y deber del Estado de garantizar calidad en el servicio educativo entregado. El Sistema debe asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. La Ley define educación como:

el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Ley N°20.529, art 1°, p.1).

El sistema contempla, estándares de aprendizajes de los alumnos, requisitos para obtener el reconocimiento oficial de parte del Ministerio, políticas y mecanismos para apoyar a los establecimientos educacionales con sus respectivas comunidades. Se estipula: estándares de desempeño docente y directivo; evaluación de desempeño de establecimientos educacionales con la ordenación correspondiente; evaluación del logro de los estándares y del impacto de las políticas y programas educativos; sistemas de información, rendiciones de cuentas y sanciones. El Ministerio de Educación se constituye en el órgano rector del Sistema, diseñando políticas públicas, planes y programas de estudios y entregando el aporte estatal a los establecimientos subvencionados.

Otras instituciones del sistema educativo, son la Agencia de calidad, encargada de la evaluación, orientación y ordenamiento de los establecimientos educacionales; la Superintendencia de Educación cuya función es fiscalizar a los sostenedores para que cumplan con la normativa vigente y sancionar cuando lo amerite, además de recoger las denuncias de las familias de las comunidades educativas y; el Consejo Nacional de Educación, el cual, aprueba lo emanado del Ministerio en materias de planes y programas. El Ministerio de Educación implementa las políticas, programas y directrices ministeriales, a través, de las 16 Secretarías Regionales Ministeriales, y estas a su vez, lo propaga en cada una de las regiones por medio de los 42 Departamentos Provinciales de Educación.

El Sistema se ajusta a la Ley General de Educación (LGE) N°20.370, promulgada el año 2009 en Chile, la cual, estableció los requisitos mínimos para el funcionamiento de los niveles de educación parvularia, educación básica y media, asimismo, los deberes que le compete al Estado para garantizar el acceso y financiamiento. En el Decreto con Fuerza de Ley N°2 del año 2010, se indica que la educación básica y educación media son obligatorias, por lo que, el Estado debe financiar un sistema gratuito y, otorgar las condiciones necesarias, para que los sostenedores municipales de establecimientos particulares subvencionados puedan entregar el servicio educativo en dichos niveles. El sistema educativo chileno se basa en la Constitución aún vigente de 1980<sup>7</sup>, y postula los siguientes principios (Artículo 3°):

- a) *Universalidad y educación permanente*, asegurar la trayectoria educativa de los ciudadanos chilenos insertos en el sistema.

---

<sup>7</sup> Cabe mencionar que, el 17 de diciembre del 2023, se realizará un plebiscito, donde en forma obligatoria los ciudadanos chilenos deben aprobar o rechazar un nuevo texto constitucional, elaborado por expertos y un consejo elegido previamente por el electorado chileno (Consulado del Gobierno de Chile).

- b) *Calidad de la educación*, todos los estudiantes deben alcanzar los estándares de aprendizaje independiente de su origen socioeconómico y cultural.
- c) *Equidad del sistema educativo*, se debe asegurar igualdad de oportunidades para todos los alumnos, brindando mayor apoyo a aquellos estudiantes que lo requieran.
- d) *Autonomía*, se garantiza el respeto a la diversidad de proyectos educativos.
- e) *Diversidad*, se respeta la variedad social, cultural, religiosa de la población estudiantil.
- f) *Responsabilidad*, todos los actores involucrados deben asumir sus deberes y rendir públicamente cuando corresponda.
- g) *Participación*, los miembros de la comunidad educativa tienen el derecho a estar informados y participar acorde a la normativa vigente.
- h) *Flexibilidad*, el sistema debe permitir la adaptación a las distintas realidades y proyectos educativos.
- i) *Transparencia*, la información debe estar disponible en lo que se refiere a gastos, ingresos y resultados académicos, a nivel nacional, local y por cada establecimiento.
- j) *Integración*, el sistema propenderá la integración de distintas culturas y condiciones sociales.
- k) *Sustentabilidad*, el sistema debe promover el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales.
- l) *Interculturalidad*, se reconoce la singularidad del individuo, respetando su origen, lengua e historia.

La LGE contempla que el sistema educativo sea de naturaleza mixta, esto implica la existencia de establecimientos gratuitos administrados por el Estado, a través de Servicios Locales de Educación Pública, Corporaciones de administración delegada, Municipalidades y centros de

educación particular subvencionada o pagada, “asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos” (LGE, 2009, p.3). Las estadísticas territoriales que entrega la Biblioteca del Congreso Nacional, indica que el total de establecimientos educacionales de educación escolar en Chile, al año 2022, es de 11.216, con una matrícula total de 3.644.536 alumnos, atendidos por 258.828 docentes. Los tipos de establecimientos en Chile son:

- *Municipales*, están bajo la administración de los respectivos Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM) de las comunas.
- *Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)*, reúnen los establecimientos de varias comunas, desapareciendo los DAEM y configurándose un nuevo organismo dependiente del MINEDUC, producto de la Ley 21.040 (2017) que crea la Nueva Educación Pública.
- *Corporación de administración delegada*, en el año 1980, se promulga el Decreto Ley N.º 3166, el cual, entrega la administración de 70 establecimientos técnico-profesionales a 21 instituciones sin fines de lucro, vinculadas al mundo empresarial e industrial.
- *Particulares subvencionados*, administrados por sostenedores privados o fundaciones, los cuales, reciben subvención del Estado inversamente proporcional al pago que realicen los padres. Algunos establecimientos son gratuitos, y otros, pueden cobrar un monto máximo de financiamiento compartido a los padres, según el Decreto 1665 (2018), este pago no podrá exceder al 20% de la Unidad Tributaria Mensual vigente<sup>8</sup>. El cobro a los padres disminuirá gradualmente por la ley N°20.845 (2015), la cual, regula la admisión de los estudiantes, prohíbe el lucro y elimina el financiamiento compartido.

---

<sup>8</sup> Para calcular la subvención por alumno de un colegio particular subvencionado se utiliza una medida denominada Unidad Subvención Escolar (USE), la cual se calcula atendiendo al valor hora, número de horas realizadas en un mes y la asistencia promedio por alumno, se reajusta en diciembre de cada año (Coordinación Nacional de Subvenciones, MINEDUC)

- *Particulares pagados*, administrados por privados, no existiendo para este sector una regulación legal específica, sin embargo, la LGE y otras normas legales son igual de aplicables, por ello, son posibles de ser supervisados por la Superintendencia de Educación, pero no en el ámbito de las finanzas, dado que, no reciben subvención del Estado y pueden tener lucro.

En la Tabla 1, se presenta número de establecimientos educacionales (EE) y matrícula de estudiantes según dependencia con el porcentaje respectivo de la matrícula total del país

**Tabla 1**

*Nº establecimientos y matrícula total país, según dependencia administrativa, año 2022*

Dependencia	Nº EE	Matrícula	% país
Municipal	4.371	1.116.914	30,6%
Particular Subvencionado	5.521	1.972.241	54,1%
Particular Pagado	618	334.438	9,2%
Corporación AD	70	44.869	1,2%
SLEP	636	176.064	4,8%

*Nota.* En base a información del sitio [Buscador Estadístico - SIIT \(bcn.cl\)](http://BuscadorEstadistico-SIIT.bcn.cl)

La educación regular escolar en Chile está organizada en cuatro niveles:

- *Educación Parvularia.* Desde el año 1999, se considera como el primer nivel del sistema educativo chileno y atiende a los niños desde su nacimiento hasta el ingreso a la educación básica, de 0 a 6 años, registra una matrícula total de 352.678 niños al año 2022. En el año 2015, se promulga la ley N°20.835 que crea la Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia, la cual, en colaboración directa con el Ministerio de Educación, elabora e implementa políticas, planes y programas para el desarrollo y promoción de la educación

inicial, asimismo, coordina los servicios públicos que imparten el nivel educativo parvulario. Además, debe proponer al Ministro de Educación, un Plan de Aseguramiento de Calidad de la Educación Parvularia que contemple los estándares de calidad y un sistema de acreditación acorde a la normativa imperante. En el año 2018, se actualizaron las Bases Curriculares de Educación Parvularia, lo que constituyó un referente, junto a los estándares de formación inicial docente y de desempeño profesional, para elaborar en el año 2019, el Marco para la Buena Enseñanza de este nivel y los instrumentos de evaluación para incorporar a los profesionales de educación parvularia en la carrera docente.

- *Educación Básica*, es el segundo nivel del sistema educativo chileno, atiende a alumnos desde 1° a 8° año básico. A contar del año 2027 serán solo 6 años de educación básica, pasando los 7° y 8° años a integrarse a la educación secundaria o media. Las estadísticas territoriales que entrega la Biblioteca del Congreso Nacional, indica que un total de 2.067.118 niños pertenecen a este nivel.
- *Educación Media*, constituye el tercer nivel del sistema y se incorporan los alumnos al haber finalizado los 8 años de educación básica, la cual, ofrece dos modalidades, una, Humanista-Científica con un total de 797.091 estudiantes, y otra, Técnico-Profesional, que atiende a una matrícula total de 248.905 alumnos.

En la siguiente Tabla 2, se presenta la matrícula para el año 2022, por cada uno de los niveles mencionados, como, asimismo, por dependencia administrativa, datos extraídos de la Biblioteca del Congreso Nacional.

**Tabla 2***Matrícula escolar por niveles en Chile, año 2022*

Niveles	Municipal	Particular	Particular	Corporación	SLEP
		Subvencionado	Pagado		
Educación Parvularia	103.881	183.911	47.756	0	17.130
Educación Básica	675.539	1.084.932	198.004	466	108.177
Educación Media HC	222.228	439.974	88.639	16.861	29.389
Educación Media TP	102.068	100.207	0	27.542	19.088

*Nota.* En base a información en [Buscador Estadístico - SIIT \(bcn.cl\)](#)

Siguiendo con la misma fuente de estadísticas territoriales, se indica que, para el año escolar 2020, el cual, fue muy irregular por la pandemia Coronavirus, hubo 2.990.234, un 83% de estudiantes que aprobaron el año escolar; reprobaron 58.587 alumnos, un 1,6% y; se retiraron del sistema, 31.737 alumnos, un 0,9%. Al comparar estos indicadores con el año 2019, se aprecia una baja en la reprobación, la cual, en el año 2018 registró un 2,7%. La Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (UCE), emitió un documento en agosto del año 2020, enfatizando en la flexibilidad para considerar asistencia de los alumnos como de los instrumentos de evaluación que se aplicaban, también, para la reducción de los objetivos de aprendizaje y modificación de plan de estudios. Se permitió aprobar asignaturas con una sola calificación, transformado las evaluaciones formativas realizadas en forma asincrónica a sumativa.

El docente tiene la autonomía de calificar de acuerdo con cómo estime las actividades de aprendizaje de los estudiantes durante la educación remota. La recomendación general ha sido evaluar formativamente e integrar la evaluación sumativa cuando se garantice la

calidad en los instrumentos, la justicia y oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (UCE, 2020, p. 7).

### **Pruebas SIMCE**

La Agencia de Calidad menciona que, en el año 1989, se creó el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el cual, evalúa el logro de los aprendizajes y adquisición de habilidades en algunas asignaturas del currículo vigente y para algunos niveles de educación básica y media, con el objetivo de aportar información que permita orientar hacia la mejora de la calidad educativa. El SIMCE se aplica en algunos niveles de Educación Básica y en 2º año de educación media. Las pruebas son en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia. Los resultados de estas pruebas se entregan en informes a los establecimientos educacionales, los que incluyen puntaje promedio de cada nivel y asignatura evaluada, la distribución de los estudiantes según los estándares de aprendizaje y orientaciones para avanzar en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Se realiza un proceso de estandarización de los puntajes obtenidos por los establecimientos de acuerdo con sus características y se clasifica para los estudiantes en niveles de acuerdo con el desempeño como curso: adecuado, elemental e insuficiente.

En el año 2019, no se aplicó SIMCE a los estudiantes de 4º año básico ni a 2º medio por el estallido social ocurrido en Chile, con incidentes que dificultaron la realización de las clases, por lo que, no existía un adecuado ambiente para rendir las pruebas. También se suspendieron las pruebas SIMCE en los años 2020 y 2021, por la pandemia COVID19, en reemplazo, se aplicó una evaluación de carácter muestral optativa (Agencia de Calidad de la Educación). Los resultados del año 2018 de las pruebas SIMCE en Lectura y Matemática, a nivel país, y por Grupo Socio Económico (GSE) se presenta en la siguiente Tabla 3.



**Tabla 3**

*Resultados SIMCE 2018, promedio país, en Lectura y Matemática*

Curso	Lectura	GSE alto	GSE bajo	Matemática	GSE alto	GSE bajo
4° Educación Básica	271	303	251	260	297	237
6° Educación Básica	250	282	231	251	--	--
2° Educación Media	249	279	228	264	330	228

*Nota.* En base a Informe Agencia Calidad (2018). Resultados educativos 2015 (agenciaeducacion.cl)

Para el nivel de Educación Parvularia, la Agencia de Calidad, aplicó por primera vez en el año 2021 un Diagnóstico Integral de Desempeño (DID), proceso de autoevaluación, solo para jardines infantiles, con el propósito de entregar información y colaborar en la toma de las mejores decisiones que permitan la mejora educativa.

### **Alumnos Inmigrantes**

El Sistema educativo en Chile ha debido adaptarse al fenómeno migratorio que ha ido aumentando en los últimos años, por ello, el MINEDUC formuló una *Política Nacional para estudiantes extranjeros (2018-2022)*, la que refleja el compromiso para garantizar la educación a toda persona independiente de su situación migratoria y nacionalidad. La mayoría de los extranjeros estudia en establecimientos municipales, cerca de un 58% y un 33% en particulares subvencionados, un 8% en particulares pagados y solo un 1,5% en administración delegada. Un tercio de los estudiantes se encuentra de forma irregular, para ello, el Ministerio ha flexibilizado la normativa para ingresar los alumnos al sistema, sin embargo, no pueden acceder a muchos beneficios por no existir una estructura normativa que los proteja.

La Política diseñada contempló los siguientes procesos y espacios, como, jornadas de contexto con comunidades educativas, a cargo de la Agencia de Calidad, para interiorizarse del fenómeno migratorio y de prácticas exitosas de establecimientos con alto porcentaje de

inmigrantes; jornadas con funcionarios Mineduc para analizar cómo mejorar la normativa; encuentros a cargo del MINEDUC, con directores de establecimientos educacionales que tienen población estudiantil extranjera donde surgieron las áreas de gestión que debía contener la Política, entre otras actividades. Considerando el marco normativo legal existente en Chile, los enfoques de derechos humanos, inclusivo, intercultural, de género, participativo, de gestión territorial e intersectorial y ético, las referencias internacionales como los compromisos firmados por Chile con países extranjeros, se diseñó la Política para el fortalecimiento de la gestión educativa.

Este fortalecimiento institucional debe considerar la tensión del cómo abordar las especificidades de estudiantes extranjeros sin que se convierta en una discriminación estructural, situando la gestión a la luz de la histórica discriminación que viven los grupos de especial protección en el sistema educativo, aún más cuando estamos en un momento país en donde la mirada superficial de esta situación puede generar grietas profundas de racismo y xenofobia difíciles de revertir. (MINEDUC, 2018d).

### **Educación Superior**

En el año 2018, se promulga la Ley 21.091, que crea un *Sistema de Educación Superior*, la cual, se entiende como un derecho, el poder acceder a ella sin exclusión alguna, de acuerdo con las capacidades y méritos de los estudiantes egresados de educación media. La educación superior cumple un rol social, es generadora de conocimiento y su objetivo es formar personas integrales para participar activamente en la sociedad, se garantiza la autonomía de las instituciones que la imparten, sin limitaciones a la libertad académica y de cátedra, acorde a la diversidad de proyectos educativos. Asimismo, las instituciones deben orientarse a la calidad y excelencia, teniendo como foco el aprendizaje y la innovación, favoreciendo la interacción entre otras casas de estudios

superiores, tanto nacionales como internacionales para la transmisión y generación del conocimiento.

Según el Sistema de Información de Educación Superior (SIES), en el año 2022, se encuentran 142 instituciones vigentes a marzo de este año, 50 Centros de Formación Técnica, 34 Institutos Profesionales y 58 universidades, de las cuales, solo 132 presentan matrícula, pues las restantes están en proceso de cierre institucional o no entregaron información. La matrícula total en educación superior para el año 2022, considerando programas de Pregrado, Posgrado y Postítulo fue de 1.301.925, 54% mujeres y 46% hombres. La matrícula de pregrado constituye el 93% del total de matrícula, mientras que, el posgrado un 4,2% y postítulo un 2,7%. La mayor matrícula es en las universidades, 59%, seguido de los institutos profesionales 31% y los centros de formación técnica con un 10%. En la región del Maule, la matrícula disminuyó en un 2,4% entre los años 2021 y 2022.

El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), es presidido por el Ministro de Educación, fue creado en el año 1954, como un organismo autónomo con el objetivo de coordinar la labor universitaria en el país, lo conforman 30 universidades, estatales y no estatales, dos de ellas del Maule, Universidad de Talca (UTAL) y la Universidad Católica del Maule (UCM). El CRUCH ha realizado importantes aportes, como la creación del sistema único de admisión a las universidades a través de una batería de pruebas estandarizadas obligatorias, a este proceso se han adherido 15 centros de educación superior privados que no integran el Consejo, el organismo responsable de aplicar estos instrumentos es el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE).

La Prueba de Selección Universitarias creada en el año 2003, se reemplazó en el año 2020, por la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), cuyos puntajes oscilan entre 100 y 1000

puntos. La Subsecretaría de Educación Superior informó los resultados a nivel país para la admisión del año 2023, donde rindieron la PAES 245 mil personas. En la prueba de Lectura se obtuvo 643 puntos y en Matemática 562.

Las personas que deseen ingresar a la educación superior pueden postular a una beca o crédito, siempre que, la institución esté acreditada, es decir, que cuente con la certificación de calidad que otorga la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la cual, certifica el cumplimiento del proyecto, los mecanismos de aseguramiento de la calidad, fortalecimiento de capacidad de autorregulación, entre otros. En un principio este proceso era obligatorio solo para las carreras de Medicina y Pedagogía, sin embargo, desde el año 2020, se extiende esta obligación para todas las carreras.

La acreditación otorga la categoría de nivel básico si la institución de educación superior se acredita por 3 años; en nivel avanzado si acredita por 4 o 5 años; y nivel de excelencia, si acredita por 6 o 7 años. El 64% de las instituciones de educación superior, están acreditadas, el promedio de acreditación de las universidades estatales es de 4,7 años, en cambio, las privadas tradicionales alcanzan un promedio de 5,7 años (Comisión Nacional de Acreditación).

### **3.3 Sistema Educativo Región del Maule**

La Biblioteca del Congreso Nacional entrega las siguientes estadísticas territoriales para la Región del Maule al año 2022. Existe un total de 820 establecimientos educacionales, con una matrícula total de 228.149 alumnos. Del universo de establecimientos educacionales en la región del Maule, 447, un 54,5% son de zona urbana, y 373, un 45,5% están ubicados en zona rural.

En la siguiente Tabla 4, se presenta el número de establecimientos educacionales (EE) de la región en las distintas dependencias administrativas, la matrícula total, y porcentaje que representa dentro de la región del Maule, y, el número de docentes.

**Tabla 4**

*N° establecimientos, matrícula total y docentes en la región del Maule, año 2022<sup>9</sup>*

Dependencia	N° EE	Matrícula	% región	N° docentes
Municipal	523	110.827	48,6%	11.128
Particular Subvencionado	277	104.176	45,7%	6.133
Particular Pagado	15	10.190	4,5%	650
Corporación AD	5	2.956	1,3%	146

*Nota.* En base a información del sitio [Buscador Estadístico - SIIT \(bcn.cl\)](#)

### **Matrícula por Niveles Región del Maule**

La matrícula total en Educación Parvularia es de 23.002 niños; Educación Básica 128.638; Educación Media Humanista-Científica (HC) 42.487; Educación Media Técnico-Profesional (TP) 23.413. En la Tabla 5, se expone, la matrícula por niveles por dependencia administrativa, Municipal (M), Particular Subvencionado (PS), Particular Pagado (P) y Administración Delegada (AD):

**Tabla 5**

*Matrícula escolar por niveles región del Maule, año 2022*

Niveles	M	PS	PP	AD
Educación Parvularia	10.660	10.424	1.918	0
Educación Básica	69.430	53.426	5.782	0
Educación Media HC	16.419	22.562	2.490	1.016
Educación Media TP	13.149	8.324	0	1.940

*Nota.* En base a información en [Buscador Estadístico - SIIT \(bcn.cl\)](#)

<sup>9</sup> En la región del Maule en el año 2023, comenzó la instalación de uno de los cuatro Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), denominado Maule Costa, el cual, abarca las comunas de Constitución, Empedrado, Cauquenes, Chanco y Pelluhue, ingresando los establecimientos educacionales en el año 2024.

## **Docentes y Directivos**

Del total de los 18.057 docentes en la región, 5.057 son de sexo masculino, un 28%; 13.000 son mujeres, un 72%. Los docentes que ejercen en sector rural son 4.588 y la mayoría, un 75%, 13.469 en sector urbano. Un 93%, 16.821 profesores poseen título universitario, permaneciendo aún en ejercicio, 38 docentes titulados en Escuelas Normales. Se registran 624 directores, 336 Jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), 295 Inspectores y 138 Orientadores.

En la región del Maule, según Servicio Civil (2020), se han realizado 325 concursos de ADP para el cargo de director escolar, de los cuales, 16 resultaron anulados, 60 desiertos y 249 fueron nombrados, un 77%. Se han nombrado 17 jefes DAEM de las 30 comunas.

## **Indicadores de Eficiencia Interna**

La Biblioteca del Congreso Nacional entrega la siguiente estadística, aprobaron el año escolar 2022, 188.567 estudiantes y lo reprobaron 5.259. Se retiraron del sistema 3.767 alumnos y fueron trasladados 13.564. Cabe mencionar que, en Chile, en el año 2018 entró en vigor, el Decreto N°67, el cual, derogó los antiguos decretos de evaluación y promoción, donde la repitencia era automática por la reprobación de algunas asignaturas, o por tener bajo 85% de asistencia. El decreto estipula en el artículo 10, que el director en conjunto con el jefe UTP y el Consejo de Profesores, podrá autorizar la promoción de alumnos que no cumplen con el porcentaje de asistencia requerida. Asimismo,

los establecimientos educacionales, a través del director y su equipo directivo, deberán analizar la situación de aquellos alumnos que no cumplan con los requisitos de promoción antes mencionados o que presenten una calificación de alguna asignatura que ponga en riesgo la continuidad de su aprendizaje en el curso siguiente, para que, de manera fundada, se tome la decisión de promoción o repitencia de estos alumnos (Decreto, 67, art. 11, p.5).

La asistencia promedio comunal escolar para el año 2022 en la región fue de 67,7%, muy por debajo del porcentaje exigido, ninguna de las 30 comunas de la región supera el 85%. La comuna con más alta asistencia es Curepto con 78,3% de asistencia.

### **Educación Superior en la Región del Maule**

SIES (2022) indicó que, en el año 2022, en la región del Maule, se encuentran 58.168 personas realizando estudios en la educación superior, lo que representa un 4,5% del total país. Se registró una disminución de un 2,4% respecto al año anterior. El porcentaje de matrícula en pregrado es de un 97%, que corresponde a 56.669 estudiantes, con una baja de un 2,2% respecto al año 2021. Respecto a los estudiantes que tienen beneficios en la educación superior, la Subsecretaría del área, indicó que, en el año 2019, el Maule, registró que 27.992 estudiantes obtienen gratuidad y 11.055 rebajas en el arancel.

La Superintendencia de Educación Superior (SES), indicó que en la región del Maule, existen 19 planteles de educación superior, dos de ellas estatales, una es la Universidad de Talca, con sedes en Curicó, Linares y Talca, y la otra, el Centro de Formación Técnica con sedes en Linares y Parral, este último, inaugurado en el año 2017. Tanto la Universidad de Talca como la Universidad Católica del Maule pertenecen al CRUCH. La Universidad Autónoma de Chile, está adscrita al sistema de admisión que implementa el CRUCH a través del DEMRE.

#### **3.3.1 Educación Municipal de Talca**

La administración de los establecimientos municipales se realiza en el Departamento de Administración Municipal (DAEM), dirigido por un Jefe elegido por ADP, acorde a la Ley N°19.410 del año 1995, Artículo 4°, especifica que se debe presentar un Plan Anual de Desarrollo Comunal (PADEM) al Concejo Municipal, el cual, debe contener:

- un diagnóstico de cada uno de los establecimientos municipales de la comuna, considerando los aspectos académicos, extraescolares y administrativos, el cual, debe ser elaborado por cada director de los centros educativos,
- la situación de oferta y demanda de la matrícula de la comuna, evaluando la asistencia media deseada y esperada,
- las metas que el DAEM espera alcanzar,
- la dotación docente y el personal no docente requerido para ejercer las funciones pedagógicas y administrativas necesarias para la ejecución del plan trazado,
- los programas de acción a desarrollar durante el año por cada establecimiento,
- presupuesto de ingresos, gastos e inversión para la ejecución del plan anual.

### **Matrícula Educacional Municipal Comuna Talca**

El DAEM de Talca administra en total 48 establecimientos educacionales con una matrícula total de 21.247 estudiantes, en el año 2022, distribuidos en 816 cursos. También cuenta con dos establecimientos para la educación de 339 adultos y un establecimiento que imparte educación especial, para 146 alumnos. La matrícula municipal entre los años 2005 y 2022, ha disminuido en un 32%. Al año 2021, se registraban 1.209 alumnos inmigrantes que están estudiando en escuelas y liceos de Talca, el mayor número, 986 estudiantes, un 82%, corresponde a inmigrantes venezolanos, le sigue Haití, con 82 alumnos, un 7%.

La matrícula por niveles en la región del Maule al año 2022, se presenta desglosada por niveles de educación, en la siguiente Tabla 6:



**Tabla 6**

*Matrícula y N° establecimientos municipales por niveles Talca, año 2022*

Niveles	Matrícula	N° EE
Educación Parvularia (Jardines infantiles)	533	09
Educación Parvularia (Escuelas y Liceos)	2.113	33
Educación Básica	11.776	39
Educación Media HC	3.765	07
Educación Media TP	3.835	08

*Nota.* En base a información en [Buscador Estadístico - SIIT \(bcn.cl\)](#)

### **Personal Establecimientos Educativos Municipales de Talca**

Los directores elegidos por ADP en la comuna de Talca, según Servicio Civil (2020), son 45 de 48 establecimientos educacionales, lo que representa un 94%. En el año 2022, los docentes que trabajaban en los establecimientos educacionales municipales de Talca, según información entregada por el DAEM, son 2.066, desglosados en, hombres 639, un 31% y mujeres 1.427, un 69%. Los asistentes de la educación son en total 1.503, de los cuales, 410 son hombres y 1.093 mujeres.

### **Indicadores Educación Municipal de Talca**

El DAEM de Talca indicó que, al año 2020, la promoción fue de un 95%, al comparar este indicador con el año 2015, se aprecia un incremento de un 6%, y la repitencia fue de un 2%. La asistencia promedio de la comuna de Talca fue de un 72,8% y la deserción escolar al año 2020 fue de un 3%, la cual, se ha reducido bastante si se compara con el año 2019, que fue de un 9,4%

### **Pruebas SIMCE y PSU**

En los establecimientos educacionales municipales de Talca, se aprecia un estancamiento en los indicadores de las pruebas SIMCE, en todos los niveles en los que se aplican dichas pruebas,

especialmente, en lo referente a comprensión lectora y competencias matemáticas. Los resultados de 4° Básico en Lenguaje y Matemática, se presentan en la siguiente Tabla 7:

**Tabla 7**

*Resultados históricos SIMCE 4° Básico Establecimientos Municipales Talca*

Comuna Talca	2015	2016	2017	2019
Lenguaje	244	246	250	248
Matemática	240	243	243	245

*Nota.* En base a información otorgada por DAEM Talca

Análogamente, los resultados SIMCE de los 8° Básicos, se presentan más descendidos, como se puede apreciar en la siguiente Tabla:

**Tabla 8**

*Resultados históricos SIMCE 8° Básico Establecimientos Municipales Talca*

Comuna Talca	2015	2016	2017	2019
Lenguaje	242	224	227	228
Matemática	248	245	240	240

*Nota.* En base a información otorgada por DAEM Talca

Asimismo, los resultados obtenidos en la PSU bordean el puntaje mínimo de postulación, salvo en Historia, que supera los 540 puntos. “nuestras comunidades obtienen en promedio 483 puntos en la PSU, cerca de 40 puntos bajo los colegios particular subvencionados y 120 puntos menos que los colegios Particulares” (PADEM Talca, 2021, p.19). Como acciones de mejora de los aprendizajes, el PADEM propone: plan de fomento lector, programa de competencias matemáticas y resolución de problemas, fortalecimiento pedagógico de la educación técnico-profesional, preuniversitario municipal para la preparación de la PSU, fortalecimiento del idioma

inglés, programa de acompañamiento a los aprendizajes remotos por pandemia Coronavirus, donde el 61% de los alumnos de escuelas rurales, 25% escuelas básicas y 27% de los liceos, no cuentan con conectividad.

### **Ley Subvención Escolar Preferencial**

La Ley N°20.248 (2008), estableció la Subvención Escolar Preferencial (SEP), para entregar a los sostenedores de establecimientos subvencionados, un monto adicional a la subvención regular por cada estudiante prioritario o preferente<sup>10</sup> que atiende, con el objetivo de colaborar en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación para estudiantes de nivel transición de educación parvularia y de educación básica. Posteriormente, en el año 2011, se modificó y amplió a estudiantes de educación media. El sostenedor debe firmar un Convenio de Igualdad de Oportunidades con el Ministerio de Educación, para implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que garantice las acciones necesarias de apoyo técnico-pedagógico, para los alumnos prioritarios y preferentes. El 99% de los establecimientos municipales de la comuna de Talca están adscritos a la Ley SEP.

### **Programa de Integración Escolar (PIE)**

Otro recurso adicional que entrega el Estado, acorde la Ley N°20.201 (2007), es para los establecimientos subvencionados que atienden alumnos con necesidades educativas especiales, que requieren de apoyos extraordinarios y de un equipo multidisciplinario para desarrollar su proceso educativo. De los 48 centros educativos municipales de Talca, 44 de ellos, se encuentran adscritos al PIE, 13 liceos y 31 escuelas, atendiendo a 3.122 estudiantes.

---

<sup>10</sup> Se entiende por alumno *prioritario* aquellos estudiantes que por su situación socioeconómica presentan dificultades para enfrentar su proceso educativo y pertenecen a familias correspondiente al 40% del país con menos ingresos. Por alumno *preferente*, se refiere a estudiantes que requieren del apoyo del Estado para continuar sus estudios, no son catalogados como prioritarios y pertenecen al 80% más vulnerable del país, según el Registro Social de Hogares. La subvención escolar preferencial para prioritarios es el doble que para un alumno preferente (MINEDUC).

### 3.4. Políticas Educativas y Programas

Posterior a las movilizaciones estudiantiles ocurridas en los años 2006 y 2011, los gobiernos que estaban presidiendo, aceleraron la agenda legislativa para procurar satisfacer las demandas de dichas movilizaciones y mejorar especialmente la educación pública, las cuales, se presentan en el Anexo 1. A continuación, se destacan algunas de las políticas y programas relacionadas con la educación escolar, las cuales, repercuten en la gestión directiva. No se menciona la legislación de educación superior, considerando las características de los establecimientos municipales escolares de los directores participantes en la presente investigación.

La Cuenta Pública del Mineduc del año 2020, tuvo características especiales por la pandemia mundial del Coronavirus, donde el foco de la gestión, fue mantener los procesos de enseñanza y aprendizaje dada la interrupción de las clases presenciales. Se trabajó en seis ejes principales: contingencia sanitaria por COVID-19; recuperar la confianza en la comunidad educativa; mejorar la calidad de la educación en todos los niveles; cobertura y calidad en educación parvularia; apoyar a los grupos más postergados; calidad y equidad en educación superior. La actividad legislativa estuvo centrada en modificaciones que pudiesen permitir flexibilidad en la ejecución de los recursos estatales (Ministerio de Educación, Cuenta Pública, 2020).

#### **Trayectoria Educativa**

La legislación chilena presentada, apunta a garantizar la cobertura y equidad en el sistema educativo nacional, sin embargo, falta avanzar en calidad y en asegurar la permanencia del estudiante en el sistema, especialmente de aquellos que pertenecen a los contextos más vulnerables. La LGE (2009), establece 12 años de escolaridad obligatoria, por lo que, asegurar la trayectoria educativa es uno de los objetivos principales de la política educativa en Chile.

La investigadora argentina Terigi (2007), experta en trayectorias educativas, afirmó que estas, constituyen un enorme desafío para el sistema escolar y debe dejar de visualizarse como un problema personal del estudiante, sino que, es un problema sistémico. La autora hace una distinción entre, *trayectoria teórica* y *trayectoria real*. La teórica sigue la progresión lineal prevista, el estudiante ingresa y finaliza a la edad correspondiente. Influye tres factores, como, la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y, el tiempo estimado para el cumplimiento de los grados, al asociarse estos dos últimos, podría ocurrir la repitencia del alumno, que es uno de los insumos para la deserción. La trayectoria real, es el tiempo que efectivamente el estudiante pertenece al sistema escolar, con interrupciones y discontinuidades, donde influye, el nivel socioeconómico, ausentismo, sobreedad del estudiante y los bajos logros de aprendizaje, esta situación es mayor en adolescentes.

En Chile, existe alta preocupación por la trayectoria educativa de los estudiantes, especialmente de los más vulnerables, por ello, se han implementado diferentes Proyectos de Reinserción Social para reintegrar a quienes hayan estado dos años fuera del sistema educativo y cuyas edades fluctúan entre los diez y veintiún años. Además, en el año 2021, se crea el *Observatorio por las Trayectorias Educativas*, que reúne a cinco instituciones, cuya misión es:

Promover políticas públicas integrales que aseguren el aprendizaje efectivo y una educación integradora y de calidad para los niños, niñas y jóvenes en la etapa escolar, además de fomentar condiciones que impacten positivamente en las trayectorias educativas de las y los estudiantes de Chile.

El Observatorio, es una organización que entrega diferentes estudios respecto a la situación en Chile, uno de los reportes indica que, 227 mil niños, niñas y jóvenes entre 5 y 24 años están fuera del sistema escolar, por ello, una de las políticas para evitar la deserción escolar del

MINEDUC es la ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) que entrega recursos adicionales a establecimientos que atiendan a alumnos vulnerables previa postulación voluntaria y la elaboración de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), cuyas acciones son financiadas con recursos SEP. Esta organización identificó factores que inciden en la deserción escolar, estos son: nivel socioeconómico de las familias, ausentismo crónico, repitencia, rezago escolar, paso de la educación básica a la educación media, expectativas hacia los estudiantes, consumo de drogas y alcohol, capital cultural de las familias, paternidad y maternidad adolescente, acceso y retención en educación parvularia, y paso a la educación superior.

Otra de las políticas orientadas para asegurar la trayectoria educativa, es la ley N°19.873 (2003), que crea la Subvención Pro-Retención (SPR) y la entrega el MINEDUC a sostenedores de establecimientos subvencionados, por haber logrado la retención de los alumnos que estén cursando entre 7° básico y 4° medio, y que pertenezcan a familias participantes en el programa Chile Solidario<sup>11</sup>.

### **Acciones Postpandemia COVID 19**

MINEDUC está implementando desde el año 2022, el Plan de Reactivación Educativa para recuperar el sistema educativo, el cual, se estructura en tres ejes: *convivencia y salud mental*, atiende los aspectos socioemocionales, equidad de género y salud mental, para que los establecimientos sean espacios de protección y bienestar socioemocional; *fortalecimiento de los aprendizajes*, robustecer la acción pedagógica, otorgando recursos, estrategias curriculares y pedagógicas, así como, infraestructura y conectividad para profundizar aprendizajes; *asistencia y revinculación*, garantizar integralmente las trayectorias educativas de niños, niñas, adolescentes y

---

<sup>11</sup> Chile Solidario es un sistema que promueve la incorporación de familias y personas en situación de extrema pobreza a las redes de protección social, así como, su acceso a mejores condiciones de vida para que superen la indigencia (Instituto de Previsión Social, Gobierno de Chile).

adultos (MINEDUC, 2023). Se agrega a este plan, programas que apuntan a una educación no sexista, flexibilización de la jornada escolar completa en los centros educativos, mejora en los programas de alimentación escolar a cargo de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

MINEDUC (2022), en la Cuenta Pública, se refirió a las acciones para fortalecer la asistencia de los niños en la educación parvularia, como la certificación de los jardines infantiles para que obtengan el reconocimiento oficial. Respecto a la implementación de la Nueva Educación Pública mandatada por la Ley N°21.040, se presentó un proyecto de ley para modificar aquellos aspectos que dificultaron la instalación de los primeros SLEP. Se pretende eliminar las pruebas SIMCE y reemplazar el instrumento que entregue información en aspectos formativos; además, se promete una carrera directiva y reparar la deuda histórica del profesorado producto de la municipalización ocurrida en el año 1981. “Impulsaremos cambios a la normativa vigente para avanzar hacia un proyecto de ley que cree una Carrera Directiva para los establecimientos públicos, en salas cunas, jardines infantiles, escuelas y liceos” (MINEDUC, Cuenta Pública, Cap. 5, 2022).

### **3.5 Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE)**

Dadas las investigaciones internacionales, el Ministerio de Educación reconoció la necesidad de contar con un instrumento para los equipos directivos, por la importancia del liderazgo escolar para conducir organizaciones educativas. Es así, como en el año 2005, se elaboró el primer Marco para la Buena Dirección (MBD), con el objetivo de difundir un conjunto de criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño directivo, el que surgió luego de: consultas a directores de centros municipales de todo el país entre los años 2003 y 2004; consulta al Colegio de Profesores y Asociación Nacional de Directores, por lo que, se consideró que el Marco resultante había sido validado.

Posteriormente en el año 2015, se realizó una actualización del MBD, dado el cambio de enfoque de la política educativa que exige nuevas competencias a los directores para gestionar los establecimientos, con un foco más centrado en lo pedagógico. “Desde aquel año a la actualidad, han ocurrido importantes avances en las conceptualizaciones teóricas, en los hallazgos de investigaciones y en el desarrollo profesional del liderazgo escolar, tanto en el ámbito nacional como internacional” (MBDLE, 2015, p.4). El Ministerio a través del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), comenzó en el año 2014, la revisión del MBD, consultó a Consejos de Liderazgo Escolar de todas las regiones del país; académicos expertos de distintos centros de educación superior de Chile; equipos profesionales del Ministerio y directores educacionales, finalmente, la actualización se le denominó Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), quedando 5 dimensiones o áreas, con descriptores que refieren las prácticas más relevantes y los recursos personales que se requieren para ejercer un liderazgo exitoso.

Las etapas que se siguieron para su actualización fueron las siguientes: una primera etapa entre los años 2013 y 2014, en la que se realizó un estudio denominado *Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares* por la Universidad Alberto Hurtado; una segunda etapa que contempló la revisión de investigación tanto nacional como internacional en lo referente a estándares de dirección y liderazgo escolar, con estos insumos el CPEIP elaboró la primera versión de actualización del marco y; una tercera etapa, donde se procedió a validar el instrumento elaborado por parte de funcionarios ministeriales y directivos de establecimientos educacionales de todas las regiones del país. El tema central del MBDLE es comprender aquellas prácticas concretas de liderazgo escolar efectivo que permita el mejoramiento continuo de los



centros educativos, con grados de variación y flexibilidad, acorde al contexto de la escuela, características de los respectivos estudiantes y fase de desarrollo en la que se encuentra la organización educativa. Los conceptos claves que se desarrollaron en el MBDLE son: *liderazgo, gestión y prácticas de liderazgo*.

La definición de liderazgo que adoptó el MBDLE, es la que entregó Leithwood et al. (2006), la cual, se refiere a la capacidad de movilizar a otros y ejercer influencia para lograr los objetivos y metas compartidas. Se asumió la importancia del liderazgo escolar en el logro de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en los contextos más vulnerables.

Como consecuencia, los sistemas educativos de estos países han desarrollado políticas de redefinición de funciones, atribuciones y mecanismos de selección de los directivos escolares; de fortalecimiento de las capacidades directivas mediante modelos formativos que posibiliten el desarrollo de un repertorio de prácticas de liderazgo efectivas y del desarrollo de estándares de desempeño o marco de prácticas que orienten su trabajo, desarrollo profesional y evaluación; entre otros (MBDLE, 2015, p.8).

En el Marco actualizado se contempló, no solo al director, sino al equipo directivo, se agregó el concepto de liderazgo y se incluyeron recursos personales presentados como *principios, habilidades y conocimientos profesionales*, los que permiten al director legitimarse frente a su comunidad educativa, tales como, creencias y sistema de valores universales, traducidos como, principios y ética que guían su actuar coherente, generar confianza en los demás, flexibilidad y disposición de escucha, habilidad comunicacional, capacidad de negociación, resiliencia, autorreflexión, entre otros, lo que genera clima organizacional favorable para asumir los cambios e innovaciones institucionales.

Una habilidad que se destaca, para efectos de potenciar el liderazgo, es la capacidad del directivo de aprender de los procesos y las relaciones que se presentan al interactuar con profesores, estudiantes y comunidad. Cuando el directivo moviliza a los profesores en el proceso de aprender a mejorar su práctica, a la par, él mismo aprende junto a ellos sobre lo que funciona y lo que no, configurándose lo que Rincón- Gallardo y Fullan (2016), denominan el *líder aprendiz*” (MBDLE, 2015, p.14).

Las dimensiones que contempla el MBDLE son:

1. *Construyendo e implementando una visión estratégica compartida*, el líder promueve que la visión de mejoramiento continuo y logro de los aprendizajes, con equidad, inclusión y altas expectativas, sea comprendida por todos los actores de la comunidad educativa. Con propósitos comunes y valores compartidos, se logra la cohesión de la organización, teniendo al PEI como instrumento de gestión clave, el cual, se revisa y actualiza en conjunto con la comunidad, lo que orienta para la planificación y toma de decisiones institucionales, como, el diseño de objetivos a corto y mediano plazo. La comunicación y coordinación estratégica con el respectivo sostenedor es fundamental para implementar acciones de mejora.
2. *Desarrollando las capacidades profesionales*, el líder se preocupa constantemente de los docentes y asistentes de la educación del plantel que conduce, para potenciar sus capacidades que favorezcan la consecución de las metas propuestas, asimismo, el directivo se capacita en conjunto con el personal. El desarrollo debe orientarse también a cultivar actitudes y valores que estén acorde a la cultura del centro educativo, como a la permanente motivación que genere sentido de pertenencia e impida la rotativa de funcionarios. El líder se preocupa de establecer relaciones interpersonales con todos y

cada uno de los miembros de la comunidad educativa, se preocupa de detectar sus necesidades e intereses, lo que repercute en el grado de compromiso y satisfacción que genera con la institución.

3. *Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje*, el liderazgo se enfoca principalmente en los procesos pedagógicos, de la calidad y de la implementación del currículum, de las prácticas pedagógicas y del logro de los aprendizajes de los estudiantes, tanto cognitivos como de formación valórica. El líder se preocupa de que exista coherencia entre las prácticas pedagógicas y evaluativas con el currículum correspondiente, además, asume el acompañamiento y retroalimentación del docente con el objetivo de mejorar su desempeño en aula, incluyendo las estrategias necesarias para que todos los estudiantes aprendan y reciban los apoyos necesarios que requieran.
4. *Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar*, el líder promueve la interacción positiva, de confianza, equidad y respeto entre los miembros de la organización, independiente de las características socioculturales. El quehacer institucional cotidiano se realiza modelando y promoviendo los valores adheridos en la cultura de la escuela, como con los deberes y derechos declarados en el PEI, con una perspectiva formadora y con actitud permanente de diálogo. Se diseñan actividades con la participación y colaboración de la comunidad que aseguren la inclusión de todos los actores. El equipo directivo se anticipa a los conflictos inherentes a la conducta humana, y realiza un manejo pacífico de resolución de estos.
5. *Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar*, se precisa que los directivos realicen una gestión eficiente, que facilite la implementación de lo planificado para alcanzar las metas y objetivos propuestos, orientada al mejoramiento continuo del

centro educativo, acorde a la normativa legal vigente y políticas educativas ministeriales. Para ello, recoge la información sistemática de los procesos y resultados del establecimiento, con el objetivo de evaluar y tomar decisiones a tiempo que permitan la modificación de la planificación, si es necesario, además, de contar con insumos para la rendición de cuentas ante la comunidad que dirige con la debida rigurosidad, lo que repercute, en la credibilidad y confianza hacia el líder.

El MBDLE (2015), afirmó que, los recursos personales que le posibilitan al directivo enfrentar situaciones difíciles o *liderar en tiempos de crisis*, recordando a Fullan, son posibles de aprender y desarrollar con el ejercicio del cargo, con una actitud de autorreflexión y disposición hacia la capacitación. El Marco distinguió tres dimensiones de recursos personales que debiese tener un directivo:

- *Principios*, implica un sistema de creencias y marco universal de valores, en coherencia con lo plasmado en el PEI, los que orientan el quehacer institucional y la toma de decisiones. Los principios del MBDLE, son la *ética* que se debe ver reflejada en todas las áreas de gestión; *confianza*, la que se genera a través de un actuar coherente y ajustado a la probidad; *justicia social*, se aprecia una conducta imparcial y accionar transparente, asegurando la aceptación y atención a la diversidad social y cultural; *integridad*, su actuación es honesta y de autorreflexión para mejorar su práctica como líder.
- *Habilidades*, se refieren a las capacidades actitudinales y técnicas, tales como, *visión estratégica*, demuestra capacidad para vislumbrar futuros escenarios con creatividad y comprensión sistémica; *trabajar en equipo*, lidera y promueve el trabajo colaborativo hacia objetivos y metas comunes, con el objetivo de generar acciones colectivas; *comunicar de manera efectiva*, capaz de transmitir y hacer comprender las ideas,

capacidad de escucha y elaboración de significados compartidos; *capacidad de negociación*, el directivo no evade situaciones conflictivas, sino que facilita la resolución y la consecución de acuerdos; *aprendizaje permanente*, se considera un aprendiz que requiere la revisión y autocrítica de su gestión; *flexibilidad*, adaptación del tipo de liderazgo acorde a la situación del centro; *empatía*, es capaz de percibir y comprender la realidad de otras personas; sentido de *autoeficacia*, se refiere a la concepción que tenga de sí mismo el directivo para poder asumir las tareas y desafíos propios del cargo, por último, *resiliencia*, se ajusta a situaciones adversas manteniendo las altas expectativas.

- *Conocimientos profesionales*, son el conjunto de saberes técnicos y experiencia adquirida en su trayectoria profesional, los más relevantes que menciona el MBDLE son: *liderazgo escolar*, estar en conocimiento de prácticas y características para la mejora educativa; *inclusión y equidad*, conocer los conceptos y las estrategias que permiten la promoción, comprensión e implementación que asegure la adquisición de los aprendizajes de todos los estudiantes; *mejoramiento y cambio escolar*, estar en conocimiento de las estrategias que permiten implementar procesos de cambio educativo, como de las condiciones que lo favorecen, tales como: la normativa vigente, los estándares indicativos de desempeño y PME, *currículum*. Los directivos deben conocer y comprender el marco curricular, estándares de aprendizaje y velar porque se implemente a cabalidad, además, conocer sobre *evaluación*, sus procesos e instancias evaluativas, tanto de la institución como del proceso pedagógico, asimismo, saber interpretar los resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Tener conocimiento sobre, *prácticas de enseñanza y aprendizaje*, metodología de la enseñanza, prácticas efectivas, y las diferentes teorías de aprendizaje. Implementar el *desarrollo profesional*, los directivos deben saber cómo

retroalimentar a los profesores respecto a las prácticas de aula, planificar planes de capacitación y de formación continua para el personal. Conocer las *Políticas Nacionales de Educación, Normativa Nacional y Local*, comprenderlas y considerarlas en su gestión. Por último, conocer la metodología de *gestión de proyectos* para elaborar e implementar proyectos en su institución con el correspondiente seguimiento y evaluación.

El Ministerio de Educación y UNESCO encargó en el año 2015 a EDECSA, una consultora independiente, especializada en la evaluación de políticas, programas y asesorías en educación, que recogiera la opinión de los directivos chilenos respecto al MBDLE actualizado, para ello realizaron grupos focales y entrevistas individuales con directivos y jefes regionales de educación de todo el país. El informe de EDECSA da cuenta de una buena evaluación de parte de los directivos, por la utilidad y pertinencia para la gestión que realizan, además, de tener coherencia con el nuevo enfoque que debe tener la función directiva, “está en línea con el nuevo énfasis del trabajo directivo, que se ha desplazado desde un rol más administrativo, a un foco pedagógico” (p. 5).

Asimismo, fue valorado el soporte teórico que entrega el Marco, como la incorporación de los recursos personales que debe poseer un líder. Los reparos mencionados frente al nuevo MBLDE, fueron respecto a la relación que debe tener un director con el sostenedor, donde hay áreas y temas en los cuales, los directores carecen de comunicación e injerencia, lo que afecta la gestión directiva, además, los directivos manifestaron preocupación por la excesiva carga de funciones que se describen en el MBDLE, por lo que, se visualiza como una herramienta apremiante y de control.

La revisión del MBDLE, resulta procedente para contrastar la experiencia de los sujetos participantes en esta investigación, dado que, coincide con uno de los objetivos específicos, el

cual, pretende indagar respecto de la autopercepción de los directivos respecto de su desempeño teniendo como referente las competencias y funciones directivas que expone el MBDLE.

### **3.6 Concurso Alta Dirección Pública (ADP) para Directores Escolares**

En Chile, en el año 2003, el Ministerio de Hacienda promulgó la ley N°19.882, que generó una reforma para profesionalizar el empleo de altos cargos directivos, jefes de departamentos o de tercer nivel jerárquico, en todos los estamentos de los servicios públicos, se introdujeron los conceptos de profesionalización y concursabilidad, y se generó, el Sistema de Alta Dirección Pública a cargo del Consejo de Alta Dirección Pública, cuerpo colegiado autónomo y experto en políticas públicas con vasta experiencia en la selección de directivos para el Estado y de composición política transversal, como consecuencia, se disminuyeron los nombramientos por mera influencia política.

Esta reforma, también se aplicó en la educación pública con la promulgación de la ley N°20.501 en el año 2011, la cual, estableció la concursabilidad para directores de establecimientos municipales. Posteriormente en el año 2006, se creó el Código de Buenas Prácticas Laborales sobre no Discriminación para la Administración Central del Estado, el cual, entre otras prácticas mencionaba:

Cada servicio público o ministerio, en su caso, deberá formular un programa de inducción, que se aplicará a todas las personas que ingresen a los órganos de la Administración Central del Estado. Dicho programa deberá ajustarse a las directrices que formule la Dirección Nacional del Servicio Civil (Egaña, 2017, p. 9).

Con la promulgación de la ley mencionada, el Servicio Civil creó una Coordinación de Educación, y se incorporó, el Consejo de Alta Dirección Pública (CADP), en conjunto, asumieron el desafío para responder a la implementación de la política pública de seleccionar a los directores

y para garantizar, el mérito e idoneidad de los postulantes. La ley entregaba la responsabilidad a los sostenedores municipales para desarrollar los procesos de concursabilidad con la participación de un representante del CADP, quien integraba las Comisiones Calificadoras que evaluaban a los postulantes y además, debía designar a una agencia externa especializada en selección de personas y registrada ante el Servicio Civil. Las principales tareas realizadas por estos organismos fueron:

- Definición de competencias y propuestas de perfiles, como Convenio de Desempeño para directores
- Establecer alianzas con los municipios de todo el país
- Trabajo conjunto con expertos en educación para la fijación de estándares de calidad en los procesos de concursos
- Registrar agencias externas en selección de personas para concursos de directores
- Difusión de los concursos para contar con más y mejores postulantes
- Seleccionar y capacitar a representantes del CADP en los concursos de directores
- Sistematizar la información de los concursos (Servicio Civil, 2014, p. 22).

El Servicio Civil tuvo que desplegarse por todo el territorio nacional, estableciendo coordinaciones y asesorías en las distintas regiones del país, para asesorar y coordinar a los municipios y representantes del CADP, este arduo trabajo, se reflejó en un importante aumento de candidatos, al año 2016, hubo 58 postulantes que contrastaba con el promedio de 11 candidatos antes de la implementación de la ley.

La estadística que entregó el Servicio Civil (2020) en una evaluación de la Ley N°20.501 (2011), realizada en conjunto con el Centro de Sistemas Públicos (CSP) de la Universidad de Chile, arrojó que, del total de concursos ADP para seleccionar directores escolares, el 67% de dichos



concursos, concluyó con el nombramiento del director. En la siguiente Tabla se presenta la estadística:

**Tabla 9**

*Total concursos ADP de directores escolares en Chile al 2020*

	N° concursos
Concursos realizados	6.961
Concursos nombrados	3.172
Establecimientos concursados	2.743
Establecimientos no concursados	429

*Nota.* Adaptado de Servicio Civil (2020) <https://datosabiertos.serviciocivil.cl/>

Además, se indicó que 1.271 concursos fueron anulados por no cumplir los requisitos correspondientes, o desiertos, por no presentarse los candidatos suficientes, es decir, un 33% de los concursos no finalizan con la selección de un director. Por otra parte, la Dirección de Educación Pública, informó que al año 2021 se han realizado 251 concursos para directores de establecimientos educacionales pertenecientes a los SLEP, logrando el nombramiento de 120 postulantes en los cargos, un 48% (DEP, 2021).

Se debe considerar que el proceso de concursabilidad requiere varias etapas, las cuales son: declaración vacancia del cargo; elaboración del perfil; elección de un representante del CADP; designación por parte del Servicio Civil de una consultora externa; convocatoria pública; análisis de admisibilidad de candidatos; análisis curricular y evaluación psicolaboral; constitución de la comisión calificadora, la cual, debe entrevistar a los candidatos seleccionados y, presentación de terna al alcalde o director Servicio Local.

La Ley 20.501 (2011), estipula que el director elegido puede contar con un equipo de gestión de exclusiva confianza, y desvincular a un 5% de docentes que obtienen reiterada evaluación insuficiente, además, los directores, podrían optar a mejores remuneraciones con una asignación directiva proporcional a la matrícula total del establecimiento, que oscilaba entre un 25% con 150 o menos alumnos, hasta un 100% si la matrícula total es de 1.200 o más estudiantes, además, se considera el porcentaje de vulnerabilidad de los estudiantes.

Los nuevos directores elegidos por 5 años, debían contar con las siguientes competencias: “liderazgo pedagógico, gestión de las personas, visión estratégica, gestión y logro, adaptación al entorno y resolución de problemas” (Servicio Civil, 2014, p. 39). Para la definición de estas competencias y elaboración de convenios de desempeño, el CADP realizó más de 400 encuestas y 70 entrevistas a expertos en educación, para posteriormente realizar una alianza con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC), encargado de la formación del magisterio. El MINEDUC, a través, de las secretarías regionales ministeriales, debe apoyar al Servicio Civil para el éxito de estos procesos, por ello, se creó el portal [www.directoresparachile.cl](http://www.directoresparachile.cl), donde se postula en línea a los cargos de directores de todas las comunas de Chile, permitiendo centralizar la información de los cargos y el estado del concurso.

En Chile en el año 2011, por la Ley 20.529, que instituyó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, se hizo entrega de un marco para que el Ministerio de Educación diseñara en el año 2014, los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) para establecimientos educacionales y sus sostenedores, los cuales, se actualizaron en el año 2020 y describen diferentes niveles de desempeño: *débil*, *incipiente*, *satisfactorio* y *avanzado*. Estos estándares constituyen un referente para evaluar la gestión educacional en aspectos como: liderazgo, la gestión pedagógica,

la formación y convivencia, y la gestión de recursos, orientada a la mejora continua en los establecimientos, y están en sintonía con las Bases Curriculares, los Estándares de Aprendizaje y los Indicadores de Desarrollo Social y Personal.

La dimensión del EID referida al Liderazgo, “comprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico de los establecimientos” (UCE, 2020, p. 4). Se estableció una subdimensión para los estándares del liderazgo del Director, donde se establece que, es el responsable de conducir efectivamente el funcionamiento del centro educativo, comprometer a la comunidad educativa con el Proyecto Educativo Institucional y movilizarla hacia la mejora continua. Los estándares definidos son los siguientes (UCE, 2020, p. 17):

1. El director centra su gestión en el logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento y, se responsabiliza por sus resultados.
2. El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.
3. El director instaura una cultura de altas expectativas y moviliza a la comunidad educativa hacia la mejora continua.
4. El director instaura en el personal una cultura de compromiso y colaboración con la tarea educativa.
5. El director instaura un ambiente cultural y académicamente estimulante.

Por lo tanto, un director elegido por Alta Dirección Pública, al desempeñarse en su cargo, debe responder y ajustarse a los Estándares Indicativos de Desempeño que indica el MINEDUC, al perfil diseñado por el Servicio Civil para el concurso ADP y al Convenio por Desempeño

suscrito con el Municipio, como, asimismo, dirigir el establecimiento con una gestión educativa y escolar orientada a la mejora continua con foco en el aprendizaje de los estudiantes.

### **Convenio de Desempeño para Directores ADP**

El director elegido por ADP, debe suscribir un Convenio por Desempeño con el respectivo sostenedor, en un plazo máximo de tres meses luego de ser nombrado, donde se especifican los objetivos estratégicos de gestión para alcanzar en la escuela o liceo que asume, el cual, el sostenedor debe evaluar anualmente, pudiendo ser desvinculado el director por el incumplimiento de dicho convenio. Como un apoyo a los sostenedores, en el año 2016, el Ministerio de Educación en conjunto con el Servicio Civil encargaron un estudio cualitativo, para levantar información con sostenedores y directores, respecto a la experiencia en la elaboración y seguimiento que se realizaba del convenio, el estudio arrojó las siguientes dificultades percibidas por los sujetos participantes (MINEDUC, 2016a):

- Los Convenios de Desempeño no siempre están alineados con los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), por lo que, los directores centran su gestión en las metas del Convenio que serán evaluadas quedando menoscabadas las acciones de mejora del PME.
- Los Convenios de Desempeño se elaboran con datos desactualizados y no coincide con la realidad del establecimiento, por lo tanto, las metas propuestas no son factibles de cumplir y no constituye un real instrumento de gestión.
- No se realiza un adecuado seguimiento de las acciones y metas propuestas en el Convenio, por lo que, no hay claridad del avance ni dificultades que impidan la consecución de los objetivos.

- Los objetivos expuestos en los Convenios de Desempeño suelen ser muy generales, sin identificación de indicadores ni medios de verificación que permitan visualizar el cumplimiento de las metas ni el grado de responsabilidad del director.

Con la información recogida para identificar las dificultades, se elaboró una *Guía metodológica para la elaboración y seguimiento de Convenios de desempeño de directores escolares* (MINEDUC, 2016b).

### **Investigaciones sobre Concurso ADP para Directores Escolares**

Se debe considerar que el proceso de reclutamiento por ADP es costoso para el Estado, concurso complejo y transparente para seleccionar a postulantes en forma rigurosa, a cargo de expertos, con un proceso que demora aproximadamente 100 días, sin embargo, hay directores que no completan su período, renunciando al cargo como lo presentaron, Concha y Donoso (2018), quienes investigaron cuáles eran las razones fundamentales para no finalizar el período de 5 años que debe ejercer un director elegido por ADP en un establecimiento municipal, por renuncia voluntaria, o bien, por desvinculación por parte del municipio. Se realizó un estudio de casos de cuatro directores elegidos por ADP que no concluyeron su período, ejercieron al menos un año, en establecimientos municipales de la Región del Maule, Chile.

Las conclusiones de dicho estudio, determinaron a la luz de lo recogido en las entrevistas semiestructuradas que, los directores manifestaron un escaso seguimiento y apoyo para su gestión directiva de parte de las autoridades locales; poca claridad en las evaluaciones a su labor; convenios de desempeño desajustados a la realidad del establecimiento educacional con metas impuestas; poca autonomía para ejercer el cargo y, en ocasiones, influencia de parte de algunos cargos políticos de la comuna; énfasis en resultados de pruebas estandarizadas y no en los procesos; dificultad para ejercer algunas atribuciones que mandata la ley, como desvincular al 5%

de los docentes. Estas razones desmotivaron a los directores quienes no vieron cumplidas sus expectativas, suscitando la renuncia o desvinculación en el cargo.

Por otra parte, Grupo Educativo (2015), realizó un estudio cualitativo donde se indagó respecto a la percepción de una muestra de 62 personas, conformada por distintos actores del proceso y comunidad educativa de los establecimientos que contaban con directores elegidos por ADP. Las conclusiones de la investigación se organizaron identificando fortalezas y debilidades de cuatro categorías.

#### *Categoría I. Selección, procesos y responsables*

Esta categoría se subdivide en: planificación, convocatoria, preselección; selección y nombramiento, las que se sintetizan a continuación:

- *Planificación:* se valora la presencia y vasta comunicación con representantes del Servicio Civil durante todo el proceso, además, que algunos municipios planifiquen a tiempo los recursos para los procesos de concursabilidad. Como debilidad se apreció, que no todas las municipalidades eran organizadas para enfrentar el proceso ADP, y estas a su vez, aluden al Servicio Civil, la demora en designar una consultora externa. Además, se percibió poca coherencia entre el convenio de desempeño que deben firmar los directores seleccionados con los perfiles elaborados para el cargo, como con la realidad del establecimiento educacional.
- *Convocatoria:* se identificó como fortaleza la existencia del portal en la página web [www.directoresparachile.cl](http://www.directoresparachile.cl) que permite postulación en línea desde distintas regiones del país, garantiza transparencia, acceso a información y seguimiento del estado de los concursos, sin embargo, el estado de los concursos está desactualizado. Otra debilidad,

- se refiere a las remuneraciones ofrecidas dada la responsabilidad del cargo y se cuestiona que la ley permita la convocatoria a candidatos que no son docentes.
- *Preselección*: se aprecia que el proceso sea a cargo de una consultora externa que impediría la influencia del municipio, sin embargo, la percepción de los actores, es que no todas son de la misma calidad, aunque las consultoras externas son capacitadas y certificadas por el Servicio Civil. Otra debilidad, es que los municipios entregan escasa información a las consultoras, atentando para que se busque un perfil de director adecuado, y puede ser, una de las razones, por la alta rotación de directores insatisfechos en sus cargos.
  - *Selección y nombramiento*, como fortaleza se apuntó a la participación y comunicación de todos los actores, principalmente el rol del docente que representa a la comuna en la comisión calificadora. Las debilidades en esta etapa se refieren al desconocimiento del mecanismo de selección del docente representante y al bajo empoderamiento en el proceso; no se percibe objetiva la selección final de la terna presentada al alcalde del municipio; promesas incumplidas en cuanto a remuneraciones y bonos por desempeño.

#### Categoría II. *Certificación y criterios de elegibilidad*

Las fortalezas se relacionan con la existencia de perfiles y bases para los concursos, los cuales, contemplan la importancia de definir las competencias del candidato a director, sin embargo, la debilidad es que no siempre se ajustan a la realidad y necesidades del centro educativo.

#### Categoría III. *Inducción a directores*

Como fortaleza se identificó que los sostenedores están conscientes de la importancia de inducir a los directores que asumen, sin embargo, no es una práctica común que realicen los municipios, quedando los directores electos sin un apoyo para iniciar su gestión.

#### Categoría IV. *Evaluación de desempeño, formación continua y su financiamiento*

Existe una percepción de satisfacción del desempeño de directores elegidos por ADP, de parte de los distintos actores como del mismo director, además, se valora la posibilidad que otorga la ley de poder integrar un equipo de gestión de confianza del director electo. Las debilidades se relacionan con la imposibilidad de desvincular a personal sin las competencias adecuadas, aunque lo estipula la ley, es difícil ejecutarlo; ineficiente utilización, de parte del municipio, del convenio de desempeño como un instrumento para evaluar la gestión directiva, principalmente se centra en aspectos administrativos, con una escasa retroalimentación y diálogo entre sostenedor y director.

Otra investigación que cabe indicar, es la realizada por Weinstein et al. (2016), quienes realizaron un estudio sobre directores del sector municipal que se desempeñaban por primera vez en su cargo, para indagar sobre la experiencia y la socialización que vivenciaron, como, asimismo, describir cuáles eran sus principales necesidades formativas. Concluyeron que, pese a los escasos estudios del tema, fue posible elaborar un perfil del director novel, el cual, arrojó mayor número de mujeres y aumento de directores con grado de magíster; la mayoría, antes de asumir el cargo, había sido docente de aula o se desempeñaba en un puesto directivo; las condiciones en que los directores asumen sus funciones no les otorga facilidades básicas para instalarse en el rol, produciendo tensión en ellos mismos como en sus respectivas comunidades escolares. Existe escasa inducción al cargo, un 81% de los directores, declara no haber recibido inducción alguna, o muy breve, de índole administrativa. Los directores noveles consideraron que su gestión es más destacada en materias de clima y convivencia escolar, mientras que, en lo referente a lo pedagógico y curricular, reconocen que tienen menos avances. Los encuestados califican su experiencia como *difícil* o *muy difícil*, y lo atribuyen a:



- Causas externas al establecimiento, como las restricciones que se imponen a la gestión por parte de la administración municipal o las políticas educativas.
- Causas internas al establecimiento, propias de la dinámica que acontece en el funcionamiento de la comunidad escolar.
- Causas personales, derivadas de las limitaciones en las propias competencias y conocimientos de los directores (Weinstein et al., 2016, p. 29).

Otra investigación, es la ejecutada por Waissbluth y Pizarro (2014), quienes realizaron un diagnóstico del sistema de selección de directores que se realiza en Chile, según la ley N°20.501. La metodología del estudio incluyó revisión bibliográfica, aplicación de encuestas y entrevistas en profundidad a actores relevantes del sistema municipal y del Servicio Civil, involucrados en la selección de directores por ADP. Los autores concluyeron que existe una valoración positiva de parte de los sujetos de investigación respecto a involucrar al Servicio Civil en el proceso de selección, le otorga seriedad y transparencia, sin embargo, algunas de las deficiencias percibidas, es que no son efectivas las nuevas atribuciones que otorga la ley al cargo de director, como, por ejemplo, desvincular a personal incompetente, o ejecución del presupuesto con mayor autonomía. Respecto a los instrumentos de selección, se concluyó que los perfiles elaborados no representan las necesidades de los establecimientos escolares y que el convenio de desempeño presenta metas irreales y descontextualizadas a la realidad del centro educativo y se le considera un instrumento de evaluación y no de gestión.

Otra de las conclusiones del estudio de Waissbluth y Pizarro (2014), es que se considera insuficiente las competencias de los miembros que integran la comisión calificadora para entrevistar y seleccionar adecuadamente. Además, que no se aprecia un modelo estándar en las agencias externas designadas para llevar a cabo los procesos de selección. Los autores realizaron

una serie de recomendaciones, algunas de ellas son: revisión de los perfiles para que se ajusten realmente al establecimiento educacional; modificar la forma de elaboración de los convenios de desempeño y que gocen de mayor flexibilidad; capacitar a la comisión calificadora en temas relacionados con el sistema educativo; revisar metodología de las asesorías externas; crear una carrera directiva; asegurar que los directores ADP puedan elegir a sus equipos y desvincular a profesores mal evaluados, entre otras.

La complejidad del cargo de director de establecimientos educacionales requiere nuevas competencias para liderar proyectos educativos que estén en sintonía con la sociedad, como, con el tiempo histórico y el tipo de ser humano que condiciona el qué y para qué educar. La función directiva ha evolucionado a través del tiempo y, por ende, las competencias no son las mismas, al igual que los estudiantes insertos en su cultura particular.

La revisión de este apartado está en sintonía con lo que se pretende investigar, específicamente con uno de los objetivos específicos que se refiere a indagar respecto de la coherencia entre el perfil de director requerido en el proceso de selección por Alta Dirección Pública (ADP), el MBDLE y el Servicio Local de Educación Pública (SLEP) que se revisa a continuación.

### **3.7. Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)**

La Ley N°21.040 (2017), instituye el Sistema de Educación Pública, la cual, mandata la creación de un nuevo servicio público dependiente del Ministerio de Educación, denominado Dirección de Educación Pública (DEP) y, además, Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)<sup>12</sup>, órganos públicos y descentralizados con personalidad jurídica y patrimonio propio, que

---

<sup>12</sup> La Dirección de la DEP y de los Servicios Locales son elegidos por Alta Dirección Pública, con duración en sus cargos de 6 años (Ley N°21.040).

deben administrar los establecimientos educacionales públicos de diferentes comunas, con sus distintos niveles y modalidades, terminando gradualmente con la educación a cargo de los municipios. Los establecimientos educacionales constituyen la unidad básica y fundamental del sistema, quienes tienen la autonomía para desarrollar sus propios proyectos educativos acorde a las características del contexto y de sus respectivas comunidades educativas, alineados con la normativa vigente. Esta Ley mandataba que entre los años 2018 y 2025, los 346 municipios del país, debían entregar la administración de sus escuelas y liceos a 70 servicios locales, pasando a ser parte de la Nueva Educación Pública (NEP), sin embargo, se promulgó el Decreto N°162, en el año 2022, para extender el plazo de instalación hasta el año 2027 para hacerlo de forma más gradual.

Estas nuevas instituciones (SLEP) buscan ser organismos modernos, especializados, con identidad territorial y que orienten su gestión, fundamentalmente a asegurar las condiciones para que cada comunidad educativa pueda entregar una educación integral, teniendo como misión principal ser garantes de una educación de calidad en cada uno de sus territorios (Cuenta Pública DEP, 2021, p. 4).

Los principios por los que se rige el sistema de educación pública son los mismos declarados en la Ley General de Educación (2009), y se suman los siguientes: (Ley N°21.040, 2017, Artículo 5°):

- a) *Calidad integral*, el Sistema velará por entregar una educación que brinde a los estudiantes oportunidades de desarrollo integral, mediante actividades curriculares y extracurriculares para desarrollar su proyecto de vida.
- b) *Mejora continua de la calidad*, se debe garantizar el mejoramiento continuo del proceso educativo, acorde al logro de los objetivos generales y al cumplimiento de los

estándares indicativos de aprendizaje y de desarrollo social, orientado a una educación con equidad e inclusión.

- c) *Cobertura nacional y garantía de acceso*, como lo mandata la Constitución vigente, el Sistema resguarda el derecho a la educación, por ello, el Sistema garantiza la oferta educativa en todo el territorio nacional.
- d) *Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades*, el Sistema realizará todas las medidas necesarias para compensar la desigualdad de origen de los alumnos, entregando una educación diferenciada y de apoyo para quienes lo requieran.
- e) *Colaboración y trabajo en red*, se propicia el trabajo colaborativo en red de las instituciones que componen el Sistema para colaborar con el pleno desarrollo de la educación pública, asimismo, establecer alianza con otros sectores que favorezcan el desarrollo de los estudiantes.
- f) *Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana*, se valora la diversidad, por ello, se debe asegurar un trato no discriminatorio en toda la trayectoria educativa, especialmente se debe respetar la libertad de conciencia, garantizando un ambiente de convivencia democrático donde se valore el medio ambiente y los derechos humanos.
- g) *Pertinencia local*, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad, el Sistema propicia la diversidad de proyectos educativos según las características y necesidades de cada centro, los cuales, serán construidos con la participación de toda la comunidad educativa.

- h) *Formación ciudadana y valores republicanos*, se desarrolla en los estudiantes el concepto de ciudadano, deberes y derechos, como la responsabilidad de participar activamente en la sociedad alineado con los valores republicanos.
- i) *Integración con el entorno y la comunidad*, promover la adquisición del conocimiento, desarrollo de habilidades y valores que le permitan a los estudiantes una relación constructiva con su entorno, respetando la interculturalidad.

Estos principios unidos al cuerpo legal existente en educación, se constituyen en insumos para que la DEP implemente y conduzca el nuevo sistema, asimismo, debe coordinar la red de Servicios Locales de Educación Pública en todo el país, velar por el cumplimiento de programas que mejoren la calidad de la educación dentro de la sala de clases y apoyar administrativamente a los SLEP. Los ejes estratégicos de la DEP declaradas en la Cuenta Pública (DEP, 2022, p.9) son:

1. Visibilizar el impacto de la Dirección de Educación Pública en el desarrollo educativo
2. Fortalecer y articular el acompañamiento hacia los Servicios Locales de Educación Pública y el sistema educativo
3. Fomentar y optimizar la coordinación interna
4. Sistematizar la información y seguimiento de la gestión de la Dirección de Educación Pública.

La Ley N°21.040 contempla en el artículo 29°, la existencia de dos órganos que deben existir en cada SLEP, estos son, Comité Directivo Local y Consejos Consultivo. El Comité Directivo está conformado por, uno o dos representantes de las comunas que integran el SLEP, uno o dos representantes de los Centros de Apoderados de los establecimientos implicados y 2 representantes del gobierno regional, quienes permanecen seis años en sus cargos. El Consejo Consultivo lo conforman, representantes de apoderados, de los alumnos, de los profesionales

de la educación, de los asistentes de la educación y, de los equipos directivos o técnico pedagógico de los establecimientos, son dos integrantes por cada estamento y permanecen en el cargo por dos años.

La estructura del Sistema de Educación Pública queda entonces conformada por el Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Pública, los 70 Servicios Locales, Consejo Consultivo y Comité Directivo, y como unidad base, los jardines infantiles y establecimientos educacionales. Los SLEP contarán con las unidades: apoyo técnico-pedagógico, planificación y control de gestión, administración y finanzas, como mínimo.

La diferencia entre la educación municipal, la cual, está constituida desde el año 1981, y la Nueva Educación Pública (NEP), se menciona en la Cuenta Pública, DEP (2021, p. 16). Los municipios deben atender otros sectores como salud, vivienda, la educación, es un tema más que gestiona y se centra en una sola comuna con mayor foco en la administración, con un PADEM anual y un PME a cuatro años, mientras que la NEP, es una política nacional que conforma los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), asumiendo estos, un liderazgo territorial exclusivo en el ámbito educativo, reuniendo más comunas con directrices comunes, como lo es, la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) por ocho años, sin influencia de periodos políticos, con énfasis en la calidad educativa, cuyas metas, se plasman en un convenio de gestión educacional entre cada SLEP y DEP. Se revisa a continuación, el estado de implementación de los Servicios Locales y la Estrategia Nacional de Educación Pública.

### **3.7.1 Implementación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)**

La Ley N°21.040 en el artículo 16°, indica los 70 SLEP, por regiones, que deben implementarse entre los años 2018 y 2025, por decreto, se amplió plazo hasta 2027. Cada año a partir del 2022 deben iniciar sus funciones 15 SLEP al año, según mandato legal, pero en el año

2021, se presentó la evaluación de los 11 SLEP instalados a la fecha y se acordó reducir el número de SLEP anuales. El número de SLEP por regiones es el siguiente:

- Región de Arica y Parinacota: un Servicio Local.
- Región de Tarapacá: dos Servicios Locales.
- Región de Antofagasta: dos Servicios Locales.
- Región de Atacama: dos Servicios Locales.
- Región de Coquimbo: cuatro Servicios Locales.
- Región de Valparaíso: ocho Servicios Locales y un Servicio Local para Isla de Pascua.
- Región Metropolitana de Santiago: dieciséis Servicios Locales.
- Región del Libertador General Bernardo O'Higgins: seis Servicios Locales.
- Región del Maule: cuatro Servicios Locales.
- Región del Biobío: once Servicios Locales.
- Región de La Araucanía: cinco Servicios Locales
- Región de Los Ríos: dos Servicios Locales.
- Región de Los Lagos: cuatro Servicios Locales.
- Región Aisén del General Carlos Ibáñez del Campo: un Servicio Local.
- Región de Magallanes y de la Antártica Chilena: un Servicio Local

En el año 2018 iniciaron sus funciones cuatro SLEP, que implicó 14 comunas, 235 establecimientos educacionales con 58.226 alumnos, más 57 jardines infantiles con 3847 infantes, 4.941 docentes y 4.465 asistentes de la educación (Cuenta Pública, DEP, 2020), estos son:

- Barrancas, en la Región Metropolitana, reuniendo a 3 comunas
- Puerto Cordillera, en la Región de Coquimbo, reuniendo a 2 comunas
- Huasco, en la Región de Atacama, reuniendo a 4 comunas

- Costa Araucanía, Región de La Araucanía, reuniendo a 5 comunas.

Uribe et al. (2019), en publicación que realizaron respecto al primer año de los Servicios Locales de Educación, indagaron en las voces de los actores, las dificultades y aspectos sobre la instalación de los SLEP. Algunas de las dificultades que indicaron, fue que en forma paralela a los cuatro primeros SLEP, se estaba iniciando también el nuevo servicio público DEP. Otro de los factores obstaculizadores, fueron: el escaso involucramiento y desconocimiento de la ley de las comunidades educativas; la ausencia de un sello territorial como visión compartida; falta de articulación entre los municipios y los SLEP; sobrecarga de trabajo en los SLEP por contar con menos personal, entre otros, lo que generó incertidumbre. Los autores indicaron que los sujetos participantes reconocieron como positivo: el alto grado de compromiso y altas expectativas frente a la Nueva Educación Pública; la experiencia de funcionarios municipales; el conocimiento de sus territorios de los directivos; la capacitación a los SLEP por parte de la DEP; y, el apoyo técnico-pedagógico se percibe más cercano. Las recomendaciones emanadas por Uribe et al. (2019), y el análisis propio de la primera experiencia de instalación de los SLEP por parte de la DEP, sugirieron ordenar y mejorar el proceso de implementación, “hoy cada proceso cuenta con 4 etapas: planificación, anticipación, entrada en funcionamiento y el traspaso del servicio educativo o entrada en régimen” (Cuenta Pública, DEP, 2021, p.8).

Es así, como en el año 2019, se añadieron tres SLEP que implicó 11 comunas, 181 establecimientos educacionales con 49.965 alumnos, más 38 jardines infantiles con 2.427 niños, 4.585 docentes y 3.816 asistentes de la educación (Cuenta Pública, DEP, 2020), estos son:

- Gabriela Mistral, en la Región Metropolitana, reuniendo a 3 comunas
- Chinchorro, en la Región de Arica y Parinacota, reuniendo a 4 comunas
- Andalién Sur, en la Región del Bío Bío, reuniendo a 4 comunas



En el año 2020, entraron en funcionamiento cuatro SLEP que implicó 16 comunas, 245 establecimientos educacionales con 71.225 alumnos, más 56 jardines infantiles con 3.123 niños, 5.729 docentes y 4.570 asistentes de la educación (Cuenta Pública, DEP, 2020), estos son:

- Valparaíso, en la Región de Valparaíso, reuniendo a 2 comunas
- Atacama, en la Región de Atacama, reuniendo a 5 comunas
- Llanquihue, en la Región de Los Lagos, reuniendo a 5 comunas
- Colchagua, en la Región de O'Higgins, reuniendo a 4 comunas.

El Ministerio de Educación (2021, p.39) realizó una presentación en el congreso respecto de la implementación de los SLEP, la cual, indica que, en total:

- Abarca 9 regiones del país y 41 comunas,
- 658 establecimientos educacionales y 151 jardines infantiles traspasados, un 12,6% del total de establecimientos públicos del país,
- 177.890 alumnos de educación escolar, un 13,9%, de la matrícula escolar pública,
- Se han traspasado, desde el municipio, un total de 29.978 trabajadores de la educación (docentes y asistentes de la educación),
- De los cerca de 944 cargos disponibles en los 11 SLEP, 771 han logrado ocuparse con personal traspasados desde los municipios (concurso interno) y vía concurso público,
- Se han traspasado un estimado de 1.800.000 bienes muebles y 856 bienes inmuebles.

En dicha presentación el Ministerio reconoció las problemáticas de la implementación, y en base a la experiencia acumulada, se acordó trabajar en mejorar los procesos en torno a las siguientes líneas: foco pedagógico, infraestructura y mejoras en el traspaso del servicio educativo.

En el año 2021, no se instalaron nuevos SLEP pues, se debía realizar una evaluación intermedia de la implementación de la política pública, por parte del Consejo de Evaluación de la Educación

Pública, el cual, está conformado desde el año 2018, por seis profesionales expertos, además, se convocan invitados especiales, acorde a los temas que se sesionan, quienes entregan informes de evaluación respecto al avance de la implementación de los SLEP, los cuales, se entregan al presidente de la República. El Informe de la Evaluación Intermedia entregado por el Consejo en marzo 2021, destaca un aprendizaje constante de mejora en los procesos, acorde a la experiencia que se ha ganado con la instalación gradual de los SLEP, considerando que es un asunto complejo y multidimensional. Entregó conclusiones y recomendaciones, algunas son:

- Se requiere que la implementación de la Ley N°21.040 sea considerada como una política de Estado prioritaria, subsanar las complejidades administrativas y financieras, para enfocarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Fortalecer las instituciones públicas involucradas en la NEP con la participación de recursos profesionales adicionales y revisar la normativa legal existente, especialmente respecto a la planificación y ejecución del presupuesto, para facilitar la transición.
- Desarrollar estrategias comunicacionales para sensibilizar a la población respecto a la NEP, especialmente a los involucrados en los respectivos territorios de los SLEP.

En el área de *Liderazgo*, el Consejo concluye que, se percibe positivo el cambio hacia un liderazgo más participativo y centrado en lo pedagógico, con altas expectativas, se recomienda generar un plan de formación para directores de establecimientos educacionales.

### **3.7.2 Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 (ENEP)**

La Ley 21.040 (2017), mandata en su Artículo 6°, que la DEP debe presentar al Ministerio de Educación una Estrategia con duración de 8 años, desde 2020 al 2028, la cual, tiene como fin “mejorar la calidad de la educación pública provista por los establecimientos educacionales integrantes del Sistema, propendiendo al pleno desarrollo de ésta” (p.4) y, se constituye en un

instrumento central como hoja de ruta para la instalación y funcionamiento de la NEP. El Ministerio consideró las opiniones de, la comisión de educación de la cámara de diputados y senado, y debía ser aprobada por una de las instituciones que conforman el Sistema de Aseguramiento de Calidad instituido por la Ley N°20.529 (2011), el Consejo Nacional de Educación, este organismo durante el año 2018, elaboró un marco para la elaboración de la ENEP, bajo los principios de objetividad y eficiencia, con la participación de diferentes actores relevantes en el ámbito de la educación, como la revisión de sistemas eficientes de educación pública de otros países similares a Chile, quedaron así plasmados, los criterios con los que se iba a evaluar la ENEP para su posterior aprobación. La Estrategia que integra los estándares de la UNICEF finalmente fue aprobada y publicada en el Diario Oficial el 10 de septiembre del año 2020 y consideró:

objetivos, metas y acciones en áreas tales como: cobertura y retención de estudiantes en el Sistema, convivencia escolar, apoyos para el aprendizaje, inclusión y atención diferenciada a los estudiantes, implementación curricular, colaboración y articulación de los sectores y niveles educacionales entre sí, todo lo anterior según los recursos que disponga el país y sus respectivos presupuestos (Ley N°21.040, art.6°, p. 4).

La elaboración de la ENEP consideró diálogos ciudadanos, consultas en línea, sesiones con expertos tanto del ámbito público como privado, diálogos técnicos con apoyo de la UNICEF, diálogos temáticos con comunidades educativas, todas estas instancias, se enfocaron en el análisis del Sistema de Educación Pública, para plantear las mejoras que se requieren para superar las dificultades y problemáticas que se pudieron levantar, las cuales, a rasgos generales, se refieren a la gestión ineficaz de los procesos pedagógicos, inadecuada gestión de aula, ineficaz gestión de los sostenedores y en los establecimientos educacionales, deficientes condiciones en infraestructura e insuficiente apoyo de parte del Estado. Esta problemática constituyó la situación

inicial de la educación pública, surgida desde los diferentes actores, fue la base para la elaboración de la ENEP, para llevar a la educación pública a una mejor situación en el año 2028, surgiendo cinco objetivos estratégicos, los cuales son (ENEP, 2020, p. 63):

1. Mejorar niveles de aprendizaje de todos los estudiantes a través de una gestión pedagógica de calidad.
2. Fortalecer las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema (docentes, educadores de párvulos, directivos, asistentes de la educación y funcionarios SLEP) a través de la mejora de sus prácticas.
3. Desarrollar una eficaz gestión del liderazgo en los diferentes niveles, procurando ofrecer el mejor servicio como sostenedores.
4. Mejorar las condiciones físicas, de higiene, equipamiento y los recursos educativos.
5. Asegurar sostenibilidad financiera según los recursos disponibles.

Los objetivos estratégicos generaron 20 líneas de acción y 27 metas a cuatro y ocho años, los que deben ser asumidos por los respectivos SLEP y establecimientos educacionales. La ENEP se considera como un instrumento de gestión de política pública que pretende situar a la educación pública, en un alto estándar que permita preparar y desarrollar en sus estudiantes las capacidades y valores que le permitan desenvolverse en el siglo XXI, si bien, se crea un liderazgo intermedio territorial como son los SLEP, el centro del Sistema es la escuela, liderado por directores con las características y prácticas de liderazgo descritas para producir efectivamente cambios hacia la mejora educativa. La ENEP se combina con los convenios de gestión del director ejecutivo de los SLEP, con los convenios de desempeño de los directores ADP y, con los instrumentos de gestión propios de un centro educativo que se revisan en el siguiente apartado, como lo son, el Proyecto Educativo Institucional y Plan de Mejoramiento Educativo.

### 3.8 Instrumentos de Gestión directiva

La nueva normativa legal, políticas educativas y cambio en el enfoque de la educación, responsabiliza a la escuela para el logro de la mejora escolar, otorga un nuevo y complejo escenario, para que los directores lideren sus escuelas con foco pedagógico, trabajo colaborativo docente en comunidades de aprendizaje, participación de los distintos estamentos insertos en una cultura institucional donde prime un adecuado clima de convivencia, además, con la expectativa de mejorar los aprendizajes y rendimiento académico. Específicamente la Ley N°20.529 (2011), que instauró un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, con estándares indicativos de desempeño, para que se adopte una dirección eficiente, con ello, determinó que, el Ministerio de Educación entregara orientaciones para elaborar instrumentos de gestión que apoyaran a los establecimientos educacionales en el proceso de *mejoramiento continuo*, el cual, se considera como un proceso:

- *sistémico*, que contemple los distintos niveles del ámbito nacional, regional, comunal y la escuela, con la participación de los distintos actores del sistema escolar,
- *sistemático*, los procesos de cambio requieren de una planificación, rigurosa con evaluación y retroalimentación,
- contextualizado, que considere el contexto, las características de los estudiantes y sus familias (MINEDUC, DEG, 2018, p. 5).

#### **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

En el documento elaborado por el MINEDUC (2018), para brindar apoyo a los establecimientos educacionales, se especificó que, para lograr el mejoramiento continuo en un establecimiento, se requiere de una planificación que refleje el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo definió como un instrumento que,

expresa el horizonte del establecimiento, es decir, su propuesta orientadora en los ámbitos cognitivos, sociales, emocionales, culturales y valóricos. Es el movilizador del quehacer educativo de la escuela a través del cual se definen sus principios formativos. Estos principios orientan el desarrollo de los diferentes planes que aportan al proceso de mejoramiento de la institución escolar (PME y planes específicos). Corresponde al “lugar final que se quiere alcanzar o llegar” como comunidad educativa y se expresa mediante una visión y misión institucional y sellos educativos particulares, entre otros (MINEDUC, DEG, 2018, p. 6).

Un estudio realizado por el MINEDUC (2012), constató que, en general, los PEI de los establecimientos educacionales son bastante similares, esto implica que, no necesariamente están reflejando los sellos educativos e identidad de la propia escuela, además, constituye un instrumento formal que se elabora para cumplir con la normativa y no se constituye como un eje orientador de la gestión escolar, esto provoca que, sea prácticamente invisible para la comunidad educativa, lo que denota una escasa participación, tanto en su elaboración como en su actualización.

Por su parte, Villalobos y Salazar (2014), consideraron que en Chile existía poca investigación respecto de la calidad y características de los PEI, por ello, realizaron una aproximación descriptiva sobre este instrumento, analizado bajo cinco elementos relevantes: el mercado educativo, la dependencia administrativa de los establecimientos, la libertad de elección y la libertad de enseñanza, el derecho a la educación y la relación entre el *accountability* educacional y la calidad educativa. Los autores afirmaron que, en general, los PEI se centran en tres orientaciones o focos: el desarrollo integral de los estudiantes, la excelencia académica, y el desarrollo valórico, por lo que, considerando que la educación en Chile tiene una orientación al mercado, resulta curioso que no se enfatice en una *marca* que distinga al establecimiento,

especialmente en centros privados, y que solo un tercio de los PEI analizados, tengan otro énfasis que los mencionados.

El MINEDUC, a través, del Decreto N° 315 (2010), consignó como requisito que un establecimiento educacional subvencionado por el Estado debe contar con un PEI para obtener el reconocimiento oficial del Estado, asignándose un código llamado, Rol Base de Datos (RBD), lo que permite al sostenedor recibir aporte estatal y postular a diversos proyectos financiados por el Ministerio de Educación. Es obligación presentar un expediente que incluye las áreas: jurídica, técnico-pedagógica y de infraestructura. El PEI que se exige, debe constar de:

- Sellos educativos
- Misión y Visión
- Valores y principios distintivos
- Perfil del estudiante que se desea formar
- Situaciones planificadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Resguardar el principio a la no discriminación arbitraria
- Acorde a la normativa legal vigente
- Mecanismo de difusión

### **Plan de Mejoramiento Educativo (PME)**

MINEDUC (2018), define el PME como un instrumento de planificación estratégica de los establecimientos educacionales, que guía el mejoramiento de sus procesos institucionales y pedagógicos y favorece a que las comunidades educativas vayan tomando decisiones, en conjunto con su sostenedor, que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes. Corresponde al “principal medio que permitirá llegar al lugar proyectado” como comunidad educativa mediante una

planificación estratégica a 4 años que se implementará en períodos anuales (MINEDUC, DEG, 2018, p. 6).

El PME es considerado por el MINEDUC, como una herramienta de planificación y gestión estratégica de la escuela, el cual, debe diseñarse con flexibilidad para que permitan enfrentar los cambios inesperados, como la pandemia del Coronavirus.

La adaptación a los cambios constituye una de las principales habilidades para un liderazgo directivo eficaz, aspecto que requiere ser reforzado y promovido para afrontar los desafíos propios de una escuela y una sociedad cada vez más compleja e interconectada (MINEDUC, 2021, p. 7).

El PME es requisito para poder optar a la Subvención Escolar Preferencial (SEP), por ello, MINEDUC (2018c), elaboró una guía para la elaboración del PME, el cual, es un instrumento de gestión que contempla un periodo de cuatro años para su implementación y debe estar centrado en los procesos de mejora educativa. Se compone de dos fases:

- *1ª fase estratégica*: se analiza el PEI y se vincula con el Modelo de Gestión de Calidad de la Ley 20.529. Se realiza una autoevaluación institucional, lo que implica, analizar la gestión educativa y propuesta curricular, la implementación de los diferentes planes requeridos, los resultados cuantitativos y cualitativos, como las fortalezas y oportunidades de mejora. En esta fase también se elaboran los objetivos y metas estratégicas,
- *2ª fase anual*: se elabora una planificación anual considerando los objetivos y metas propuestas, se diseñan los indicadores para el seguimiento y medios de verificación. Se establecen mecanismos de monitoreo para la evaluación de las estrategias. Finalmente se evalúa cuantitativa y cualitativamente el cumplimiento del plan anual.



El Ministerio de Educación (2018b), añadió a estos dos instrumentos principales, PEI y PME, otros planes como instrumentos de gestión, los cuales, son obligatorios, estos son:

- *Plan de formación ciudadana*: este instrumento responde a la Ley N°20.911 (2016), cuyo objetivo, es integrar y complementar las definiciones curriculares que permitan formar estudiantes ciudadanos responsables que puedan aportar en una sociedad democrática, de justicia social y progreso. Todos los establecimientos subvencionados deben diseñar un plan con acciones concretas para todos los estudiantes y sus familias.
- *Plan de gestión de la convivencia escolar*: este instrumento responde a la Ley N°20.536 (2011), denominada *Sobre Violencia Escolar*, la cual, estableció la obligatoriedad de contar con un encargado de la convivencia escolar al interior de cada establecimiento subvencionado, con un reglamento interno que otorgue un marco de actuación, protocolos, y un plan, que contemple acciones de prevención y abordaje de conflictos.
- *Plan de apoyo a la inclusión*: responde a la Ley N°20.845 (2015), la cual, regula la admisión de los estudiantes, el financiamiento y el lucro. Este plan debe contemplar estrategias de inclusión, como acciones que permitan la trayectoria educativa de los estudiantes, impidiendo la deserción estudiantil.
- *Proyecto pedagógico de la jornada escolar completa*: responde a la Ley 19.979 (1997), donde se especifica la extensión horaria del establecimiento, justificando pedagógicamente las horas que se van a agregar a la jornada y a cuáles asignaturas tributan. Este proyecto debe ser consensuado con los representantes de los distintos actores de la comunidad educativa.
- *Plan de sexualidad, afectividad y género*: este instrumento se enmarca en la Ley de Salud N°20.418, promulgada por el Ministerio de Salud en el año 2010, la cual, expone materias

sobre conducta sexual adolescente, métodos de regulación de la fertilidad, prevención del embarazo. Los establecimientos subvencionados que tengan enseñanza media o secundaria deben elaborar un plan con acciones concretas que abarque los temas expuestos en la ley, uniendo las actitudes de responsabilidad, inclusión y respeto a la diversidad sexual, social, cultural.

- *Plan integral de seguridad escolar*, de acuerdo con la Ordenanza N°156 (2014), emitida por la Superintendencia de Educación Escolar y la Resolución N°51 (2001) del MINEDUC, el reglamento interno debe contener medidas de prevención y protocolos de actuación, en caso de accidentes acorde a las características del establecimiento. Asimismo, instruir a la comunidad educativa, para enfrentar situaciones como sismos e incendios, debe estar claramente socializado y clarificadas las vías de evacuación.

Todos los instrumentos de gestión y planes específicos deben estar articulados y coherentes entre sí, en torno a lo declarado en el PEI, para permitir que el establecimiento educacional camine por la ruta del mejoramiento continuo, en un ambiente democrático, seguro y con respeto a la diversidad de los estudiantes. Las acciones que se exigen en los diferentes planes pueden estar incluidas en el PME y todas orientadas para lograr la calidad educativa, concepto que se revisa a continuación.

### **3.9 Concepción de Calidad Educativa en Chile**

La Ley General de Educación (2009), aborda el concepto de calidad en educación en varios de sus artículos: “Corresponde, asimismo, al Estado propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente” (art. 4°). “Es deber del Estado propender a asegurar una

educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado” (art. 6°). “Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos” (art. 10°).

Es un deber de Estado otorgar un servicio educativo de calidad, más aún, considerando la voz de los estudiantes en los movimientos estudiantiles, y de la ciudadanía en general que, reclamaron calidad en educación. Los cambios legislativos, políticas y programas implementados apuntan a satisfacer esta demanda, es necesario revisar qué se entiende por el concepto, el cual, es complejo, subjetivo y multifactorial, por lo que, definir lo que se espera de parte de los distintos actores del sistema educacional, es una tarea complicada, pero necesaria, para no traicionar las expectativas de los cambios que se esperan. El concepto ha estado en el debate público y académico, existiendo distintas visiones al respecto, como, enfocarse en los resultados de las evaluaciones externas, la gestión de los establecimientos, o bien, apuntan a un concepto más integral, incluyendo lo valórico y otras áreas del conocimiento como el arte en todas sus expresiones (Torche, Martínez, Madrid y Araya, 2015).

Valdebenito (2011), mencionó la sobreexposición del concepto en las distintas esferas del sistema educativo, y la inmunidad frente al debate público a quien menciona el término. Se entiende la dificultad para definir calidad en educación por ser un bien intangible, sin embargo, “la forma en que se aborda el concepto de calidad es determinante para comprender las propuestas que se pretenden desde el Estado” (p. 8). La autora criticó que, en el informe del Consejo Asesor Presidencial del año 2006, emitido por la revolución pingüina, no se definiera calidad en educación, se justificaba según el Consejo, por la dependencia del ser humano inserto en la sociedad imperante. Esta ambigüedad se traduciría en que al parecer, no hubo consenso frente al

ciudadano y sociedad que se aspira a formar con la educación. Asimismo, manifestó su disconformidad con la propuesta emitida por el gobierno, luego de la movilización del 2011, pues consideró que hubo falta de rigor en cuanto al uso del término. Además, apuntó que hay una tendencia a imitar modelos foráneos para lograr la ansiada calidad, pero no siempre son aplicables, por las distintas características de los países e incluso dentro de las mismas regiones de Chile, por tener cada una su singularidad local.

Para velar por la calidad de educación en Chile, se promulgó la Ley N°20.529 en el año 2011, para que el Ministerio de Educación, Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación y Consejo Nacional de Educación se responsabilizaran, en forma articulada, del aprendizaje de los estudiantes en toda su trayectoria educativa y, del buen funcionamiento de las instituciones educativas, desde la educación inicial hasta la terciaria, “El Sistema tendrá por objeto, asimismo, propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad” (art. 1°), aclarando que la educación de calidad que se aspiraba era de formación integral. La ley indicaba que el Sistema debía operar en base a estándares e indicadores, ofreciendo apoyo pedagógico y fiscalizando los establecimientos para lograr la mejora continua en el aprendizaje de los estudiantes.

El Ministerio de Educación, producto de la pandemia por Coronavirus publicó un Plan de Aseguramiento de la Calidad 2020-2023, el cual, presenta los principios orientadores del sistema educativo, estos son: la libertad, la equidad y la calidad. En lo referente a la calidad, manifiesta que:

permite que las competencias que desarrollen las personas como resultado del proceso educativo sean oportunas, significativas, pertinentes, actuales, flexibles y suficientes para

la realización de sus potencialidades y de su proyecto de vida. Sin calidad no es posible lograr una sociedad verdaderamente libre, justa y desarrollada (MINEDUC 2020, p. 12).

Estos principios garantizan la diversidad de proyectos educativos, la autonomía de los establecimientos, la libertad de enseñanza y el Estado, continúa con su función de apoyo y mantenimiento, con mayor flexibilidad por la crisis sanitaria que se atraviesa.

La Ley 20.529 (2011), indicaba en el artículo 3º que el Sistema considera “estándares de aprendizaje de los alumnos, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares; otros indicadores de calidad educativa y estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores” (p.2). Los estándares de aprendizaje se establecen para los distintos niveles de la enseñanza y asignaturas, los cuales, se constituirían en referentes de lo que deben aprender los estudiantes de educación escolar acorde al currículo nacional vigente, tanto en conocimientos disciplinares, como habilidades y actitudes, lo que posteriormente, sería evaluado en las pruebas censales del Sistema de Calidad de la Enseñanza (SIMCE) (Ley 20.529, 2011, art. 4º). El que los estándares de aprendizaje desembocaran en evaluaciones censales, hace que Falabella (2016), concluyera que esta política:

fomenta una racionalidad instrumental, con foco en el cumplimiento de resultados estandarizados que deben ser rendidos a agentes externos. En ninguno de los establecimientos, a propósito de la política, se producen cambios duraderos que potencien las capacidades internas en los establecimientos (p. 123).

En general, se tiende a asociar calidad, con resultados en las evaluaciones nacionales estandarizadas que se aplican en todos los establecimientos educacionales del país, en distintos niveles y asignaturas, como las pruebas SIMCE, o bien, en la Prueba de Selección a las

Universidades (PSU) la cual, se modificó respondiendo a la demanda estudiantil<sup>13</sup>. Valdebenito (2011), apuntó en forma tajante que una prueba estandarizada no puede medir a estudiantes con distintas características, capital cultural y contexto.

A través del SIMCE se intenta medir la calidad de la educación, sin embargo, tras esta forma de medida, el proceso educativo sólo se reduce a un número o un puntaje numérico, el que pretende servir de referente y en definitiva determinar si un colegio es de buena o mala calidad (Valdebenito, 2011, p. 16).

Respecto a los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores que indica la ley, sirven como orientadores para la evaluación de los centros educativos, estos apuntaban a la gestión pedagógica; indicadores de calidad; estándares de gestión de los recursos humanos y pedagógicos; liderazgo técnico pedagógico del equipo directivo; entre otros (Ley 20.529, 2011, art. 6º). Asimismo, en el Decreto N°381 (2013), se establecieron *Otros Indicadores de Calidad*, para responder al concepto de formación integral que indicaba la ley, y están referidos al desarrollo personal y social de los estudiantes, estos son: autoestima académica y motivación escolar; convivencia escolar; participación y formación ciudadana; hábitos de vida saludable, asistencia y retención escolar. Estos indicadores desde el año 2014, son evaluados a través de un Cuestionario de Calidad y Contexto de la Educación dentro de las pruebas SIMCE, a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación. Posteriormente, se denominaron Índices de Desarrollo personal y social (Agencia de Calidad en Educación, 2015).

---

<sup>13</sup> La Prueba de Selección Universitaria (PSU) se implementó en Chile entre los años 2003 y 2020. Luego de una Prueba de Transición (PDT) en el año 2021, desde el 2022 se aplica la Prueba de Acceso a la educación Superior (PAES), en la cual, no solo se miden conocimientos sino también se evalúan habilidades y competencias (MINEDUC).

Falabella (2016), quiso indagar respecto a los efectos en las escuelas de la política de aseguramiento de calidad, y concluyó que se dan distintas respuestas de parte de los establecimientos:

- Por una parte, están aquellos centros en los que los resultados del SIMCE y PSU otorgan prestigio a los centros educativos, por lo que, toda la energía de los directivos y docentes se encaminan para la preparación de estas pruebas, distinguiéndose este tipo de establecimientos por una planificación estructurada, exigente y enfocada en reiterados ensayos de las pruebas que deberán rendir.
- Otro tipo de escuelas, son las que carecen de recursos y condiciones adecuadas para la enseñanza, por lo que, los resultados de pruebas estandarizadas no son su preocupación y se valora el ambiente familiar, cercanía de la escuela, relación con los docentes, donde la gestión institucional se enfoca en resolver problemas de la vida cotidiana.
- Un tercer tipo de centros identificados son aquellos que cuentan con proyectos educativos no tradicionales, por lo que, ajustarse a resultados nacionales no es su prioridad, se privilegia, por ejemplo, el área artística, o las tradiciones culturales locales.
- Por último, están las escuelas que reciben a estudiantes rezagados o profesores mal evaluados, con reputación local negativa, donde se vive la presión de subir los resultados SIMCE, pese a la vulnerabilidad del centro, por temor al cierre o sanción de parte de la autoridad.

Como se puede apreciar, qué se entiende por calidad en educación, dependerá de los distintos contextos en los que esté inserta la escuela. Se puede referenciar un estudio de la Agencia

de Calidad (2019), realizado para un levantamiento de información con los distintos actores de las comunidades educativas de 27 escuelas rurales, con el objetivo de indagar respecto al significado que se le otorga al concepto de calidad en educación, asociándose principalmente el concepto de calidad a infraestructura y clima de convivencia escolar.

Reconociendo lo disímil que resulta el concepto de calidad, se podría afirmar con cierta certeza, que el concepto debe ir relacionado con lograr el aprendizaje en todos los estudiantes, independiente de su condición de origen, y para ello, la gestión escolar que realice un director de escuela es clave como factor de calidad educativa. Bolívar (2010), afirmó que un director al centrarse solo en tareas administrativas diluye su responsabilidad frente al aprendizaje de sus alumnos y, se debe considerar que un director es la segunda variable después de los docentes para lograr calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, se requiere entonces, “un liderazgo para el aprendizaje que tome como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos” (Bolívar, 2010, p. 16).

### **3.10. Directores en Chile y Política de Fortalecimiento Liderazgo Directivo**

Waissbluth y Pizarro (2014), presentaron una reseña legislativa sobre el nombramiento de los directores de establecimientos educacionales públicos desarrollada en apartado anterior, donde se apreció el avance en Chile para la asignación del cargo de director en las escuelas públicas, que otrora, era absolutamente arbitrario, sin considerar las competencias de quien se elegía. Contar con un proceso más riguroso y transparente fue una de las recomendaciones realizada por el Consejo Asesor Presidencial en el año 2006, a raíz de la movilización estudiantil del mismo año, lo que se concretó con la promulgación de la Ley N°20.501 del año 2011, que mandataba la concursabilidad de los directores por Alta Dirección Pública a cargo del Servicio Civil.



La Agencia de Calidad realizó un estudio en el año 2015, sobre los directores municipales elegidos por ADP, con el objetivo de caracterizar a los seleccionados, y establecer si estos, han tenido algún impacto en el desempeño de los establecimientos. El estudio giró en torno a 4 dimensiones (p.12):

- *el tipo de establecimientos que tienen directores ADP*, se apreció mayor cantidad de directores elegidos en establecimientos urbanos; los que tienen educación media científica-humanista; en centros educativos de familias con mayor ingreso socioeconómico categorizados como centros autónomos,
- *las características de los directores*, se constató que no existe sesgo de género, son directores en promedio dos años más jóvenes y con tres a cinco años menos de experiencia que los directores que ya están en el sistema municipal, sin haber concursado por ADP. En mayor porcentaje los directores ADP son profesores de educación media y han cursado más semestres de formación. Los directores ADP tienen su contrato exclusivo para funciones directivas,
- *la influencia de la ley sobre el perfil de los directores municipales*, se observaron diferencias en el perfil de los directores ADP, comparados con los no ADP, las que pueden atribuirse al tipo de establecimiento, como su especialidad en educación, y otras, que pueden ser por el sistema de selección establecido en la Ley, la cual, dispone que la distribución de sus horas de contrato sea solo para funciones directivas,
- *su influencia sobre el resultado de los establecimientos en las pruebas Simce y sobre el estilo de liderazgo de sus directores*, para el análisis se utilizaron los indicadores liderazgo directivo y liderazgo pedagógico en base a lo que se especificó en cuestionario aplicado a los docentes en las pruebas SIMCE (2014). Se entiende por liderazgo directivo

como la capacidad del líder para convocar a la comunidad hacia un proyecto común, y el pedagógico, como el apoyo brindado a los docentes para realizar sus prácticas pedagógicas, ambos indicadores se vieron mejor favorecidos en los directores ADP. Respecto al impacto en los resultados de las pruebas SIMCE de los directores ADP, al año de realizado el estudio en comento, no se pudo apreciar diferencias significativas, por no contar con mayor número de datos y más años de ejercicio de los directores, por lo que, las conclusiones vertidas en este estudio deben tomarse con cautela.

Conclusiones similares a las presentadas por la Agencia de Calidad (2015), se presentaron en otro estudio para caracterizar a los directores elegidos por ADP, desarrollado por el Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC (2014), donde hay coincidencia en las características de los docentes en lo relativo a su formación profesional, edad, experiencia y tipos de establecimientos. El estudio indicó, además, que los directores de establecimientos municipales manifestaron dificultad para innovar en nuevos proyectos por las trabas en la entrega de recursos, y por tener que alinear los objetivos de cada escuela con el PADEM municipal. También, que era difícil aplicar algunas atribuciones que entrega la normativa como desvinculación del 5% de docentes evaluados insuficiente en forma reiterada. El estudio concluyó que en la percepción de los docentes de sus directores, se identificaron prácticas de liderazgo en aquellos directores elegidos por ADP. PUC (2014) analizó también los Convenios de Desempeño firmados por los directores ADP al ser nombrados en el cargo, y se observó que, en el perfil publicado en el concurso hay un acento en requisitos técnicos, pero no se especifica el tipo de director que se requiere para cada escuela, como asimismo, poco énfasis en la mejora de la enseñanza-aprendizaje.

Weinstein y Muñoz (2012), compilaron en un libro a 21 autores, quienes publicaron artículos de investigaciones, en lo referente a distintos aspectos de los directores de escuelas en Chile y su situación para ejercer estos cargos. Los hallazgos encontrados, les permitieron a los autores realizar algunas afirmaciones, estas son:

- 1) Los directores son de edad avanzada, en su mayoría mujeres, con diferencias según los tipos de establecimientos que dirigen, y con una fuerte dedicación en su cargo y, pese a la remuneración manifiestan una alta satisfacción frente a su trabajo.
- 2) Los directores han tenido formación, pero estos procesos no contemplan las competencias necesarias para el ejercicio de la función directiva.
- 3) Los directores están presionados por lograr resultados que evalúan los sostenedores, quienes no brindan el apoyo suficiente. Para alcanzar las metas, los directores procuran comprometer a los docentes, con quienes mantienen buena relación, aunque, reconocen que requieren apoyo técnico-pedagógico.
- 4) Los directores pueden marcar diferencia en los resultados de aprendizaje que alcanzan los alumnos.
- 5) Las políticas educativas dirigidas a los directores son recientes, por lo que, cuesta modificar el tradicional rol administrativo para que ejerzan un rol de liderazgo pedagógico dentro de la escuela.
- 6) Escasa investigación sobre los directores escolares en Chile, por lo que, hay que avanzar recogiendo la experiencia internacional.

Estas afirmaciones realizadas por Weinstein y Muñoz (2012), permiten globalizar lo expuesto y concluir respecto a distintas áreas de las características, formación y gestión de los directores. Es así, como al comparar con América Latina, los directores en Chile, en promedio,

son mayores, siendo más frecuente en los establecimientos educacionales municipales, por lo que, los autores planteaban la preocupación de quiénes relevarían a estos directores en un futuro próximo. Los directores en ejercicio poseen una vasta capacitación, magister o postítulos, generalmente teóricas con acento administrativo, sin embargo, no siempre los programas apuntan a las competencias que se requieren para un desempeño efectivo del cargo, y no está diferenciada para las distintas etapas de ejercicio de un director, como inducción y desarrollo profesional del cargo, por lo que, se requiere revisar la calidad y pertinencia de los programas de formación ofrecidos.

Asimismo, es fundamental que los directores cuenten con el apoyo técnico, político y financiero del sostenedor correspondiente, para poder alcanzar los resultados que se les exige, los que al parecer, se reducen a la mantención de la matrícula, los resultados en las pruebas SIMCE y de admisión universitaria, por lo que, la atención hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los estudiantes suelen descuidarse. Por esto, es crucial el desarrollo de capacidades y liderazgo en el cuerpo docente, es allí, donde según los autores, radica la mayor fortaleza de un liderazgo escolar, esta relación se consolida, si el director realiza acompañamiento y retroalimentación de la práctica de aula de los docentes, siendo este punto, donde los profesores perciben mayor falencia en la gestión directiva. Contar con investigaciones respecto al desempeño de quienes conducen las escuelas y liceos, permitirá diseñar mejores programas de capacitación y una carrera directiva donde se reconozca la trayectoria del ejercicio de su cargo.

La remuneración de un director pareciera ser determinante para atraer a talentos hacia el cargo de director, incluso en algunos casos, es menor al sueldo de un docente producto de la Ley N° 20.903 (2016), la cual, creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y produjo un efecto en las remuneraciones de los profesores al contemplar bienios, perfeccionamiento y asignación

por el tramo profesional determinado, acorde a la evaluación docente, como, años de servicio, lo que se suma a la renta básica mínima nacional y bono por reconocimiento profesional. Irarrázaval y Walker (2018), realizaron un estudio cuantitativo para conocer la percepción de los docentes respecto de la Ley N° 20.903, para ello, entrevistaron a 1.000 docentes de diferentes regiones del país, quienes en un 63%, afirmaron estar muy de acuerdo con la nueva escala de remuneraciones propuesta, y el 52%, manifestó que su sueldo aumentó entre 125 y 250 dólares. Esta escala de remuneraciones del profesorado, ha generado en algunos casos que, los directores reciban menos sueldo que aquellos profesores con asignación mayor acorde al tramo de desarrollo profesional docente y por contar con más años de servicio.

Por otra parte, dada la reforma de la nueva educación pública, cabe mencionar las funciones y atribuciones de los directores de establecimientos públicos de los SLEP, donde se especifica que:

La función principal del director de un establecimiento educacional del Sistema es liderar y dirigir el proyecto educativo institucional y los procesos de mejora educativa, en particular, ejercer el liderazgo técnico-pedagógico en el establecimiento a su cargo. Con dicho objeto, velará por el buen funcionamiento del establecimiento, propendiendo al desarrollo integral de los estudiantes y sus aprendizajes, de acuerdo con sus características y necesidades educativas. Asimismo, velará por el cumplimiento de los objetivos y metas correspondientes, establecidas en sus planes de mejoramiento educativo y demás instrumentos que establece la ley (Ley N°21.040, artículo 9°, p. 6).

A los directores se les mandata por ley, ejercer un liderazgo pedagógico enfocado en la mejora educativa, haciendo uso de instrumentos de gestión obligatorios de parte del Ministerio de Educación, asimismo en el artículo 18° de la misma Ley se indica que “el Director Ejecutivo podrá delegar en los directores de los establecimientos educacionales las atribuciones que faciliten la

gestión educacional, debiendo proveer las condiciones necesarias para el adecuado ejercicio de las atribuciones delegadas” (p. 12). Por lo tanto, el perfil de los directores elegidos por ADP debe considerar el tipo de liderazgo que se exige, como, asimismo, el Ministerio de Educación, analizar las competencias que se requiere desarrollar en los directores en ejercicio para los planes de formación que se ejecuten, especialmente aquellos directores noveles que deben estar en el cargo en establecimientos públicos por cinco años.

- ❖ La revisión de la literatura ha evidenciado la evolución que ha tenido en Chile, la selección y nombramiento de los directores de educación pública, actualmente, se enfoca en elegir aquellos postulantes que tengan competencias tanto técnicas como recursos personales, que les permitan conducir sus centros educativos, orientados a la compleja calidad educativa, alineados con los principales instrumentos de gestión, como lo son, el PEI y PME. La Nueva Educación Pública, requiere de directores capacitados para que lideren los establecimientos educacionales pertenecientes a los SLEP, pues, la ley les otorga mayores atribuciones, que es de esperar, sean realidad en el ejercicio del cargo, dado que, algunas de las investigaciones presentadas en este apartado, se evidencian dificultades en la gestión directiva que se repiten por décadas en la educación pública.

### **3.10.1 Programas Fortalecimiento del Liderazgo Directivo**

MINEDUC (2021b), se refirió a la Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar, dirigida a los líderes educativos que se desempeñen en diferentes niveles del sistema escolar. Se distinguen dos etapas, la primera entre los años 2014 y 2017, como fase de implementación, y una segunda etapa, desde el año 2018 a la fecha, donde se distinguen diferentes tipos de liderazgo para la mejora educativa con una perspectiva sistémica, donde no solamente la política se enfoca en el director del plantel educativo, sino que, considera a actores claves como

los sostenedores, equipos directivos, docentes en cargo de liderazgo medio y equipos técnicos de nivel intermedio. Los antecedentes para la generación de la política responden a:

1. *La relevancia del liderazgo educativo y su rol en la política educativa internacional.* Se consideran y revisan las investigaciones internacionales respecto a la importancia e influencia del liderazgo, el cual, se entiende crucial para el mejoramiento educativo, especialmente en aquellos establecimientos con contexto de vulnerabilidad. Si bien, en un principio el liderazgo se centraba en la figura del director, actualmente se considera la necesidad de contar con más líderes al interior de las escuelas para que los cambios se produzcan y sean sostenibles en el tiempo, como la necesidad de contar con prácticas de liderazgo colectivas y no solo de competencias individuales. “Los directores efectivos realizan prácticas que inciden sobre tres variables mediadoras: la motivación, las habilidades pedagógicas y las condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (a nivel de aula y de escuela)” (MINEDUC, 2021b, p. 6), estas han sido consensuadas en varias investigaciones, se han recogido y plasmado en el Marco para la Buena Dirección en Chile. El liderazgo docente en funciones de nivel medio resulta de alto impacto para “implementar acciones no solo por delegación del director, sino que, también siendo agentes activos en el desafío de mejorar y sostener la mejora, ejerciendo su liderazgo” (p. 8).

2. *Antecedentes de la política de liderazgo en Chile (1990 -2018).* En Chile las políticas educativas en un primer momento se enfocaron en un conjunto de leyes para definir las responsabilidades y atribuciones de los cargos directivos. Posteriormente se ha procurado contar con procesos rigurosos para la contratación de candidatos más idóneos para ejercer los cargos de dirección en establecimientos públicos y programas de formación para fortalecer competencias. Es así, como desde el año 1991, cuando se promulgó el Estatuto Docente, se diferenciaron las funciones directivas, se otorgó un incentivo salarial y definió requisitos para acceder el cargo,

además, se fortaleció el marco legal con importantes iniciativas donde se destaca la función directiva. Asimismo, en la Estrategia Nacional 2020 - 2028 de la Nueva Educación Pública, se “releva la importancia de fortalecer el liderazgo directivo, así como la gestión institucional y pedagógica, entre otros aspectos, ejes prioritarios de la estrategia, a través del apoyo y acompañamiento técnico-pedagógico por parte de los SLEP” (MINEDUC, 2021b, p. 14). Se reconoce la importancia de los cargos intermedios como el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica y de Jefe de Departamento por asignaturas afines y/o ciclo de enseñanza. La existencia de leyes como la Carrera Docente, Aseguramiento de la Calidad, de Inclusión y la Nueva Educación Pública, exige que los liderazgos sean sistémicos y coordinados dentro de establecimientos autónomos y responsables de la mejora educativa.

3. *La Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar.* En Chile, desde el año 2014, la política se orientó al desarrollo de capacidades en los líderes educativos y a alinear los distintos procesos e instituciones del sistema educativo. Actualmente, la política se denomina, *fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar*, donde se entiende que deben tener protagonismo diferentes actores del sistema escolar para que la mejora ocurra. El objetivo de la Política es:

Fortalecer las capacidades de líderes escolares e intermedios para que lideren procesos de mejora escolar sostenibles, inclusivos y de calidad, que contribuyan a la formación integral y permanente de todos los estudiantes del país, mediante la formulación y difusión de orientaciones, el diseño de diversos dispositivos de apoyo, y el desarrollo de procesos formativos innovadores (MINEDUC, 2021b, p. 30).

Por lo tanto, se amplía el foco de la mejora escolar, no centrándose solamente en el director como responsable, o los docentes con sus prácticas de aula, sino una mejora, que requiere de un



sistema escolar coordinado y comprometido, para que realmente se puedan implementar los cambios necesarios para el mejoramiento continuo.

Es así, como la *Política fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar* se implementa a través de los siguientes componentes: trayectoria directiva, desarrollo de capacidades de liderazgo educativo, centros de liderazgo escolar y dispositivos de gestión de la mejora educativa. Cabe mencionar algunas acciones claves, como, el estudio encargado en el año 2018 a la Pontificia Universidad Católica de Chile y a la Universidad Diego Portales, para el desarrollo de criterios que oriente, el diseño e implementación de un sistema de evaluación de prácticas de liderazgo directivo, con foco en los directores escolares del sistema escolar público chileno; en el año 2020 se firma convenio de colaboración a tres años con la Universidad Diego Portales para mantener el proyecto *Liderando Escuelas*, el cual, nació el año 2016 para apoyar de manera gratuita a directivos y docentes en el fortalecimiento de su gestión pedagógica y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

### **Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)**

En 1967 se crea el CPEIP, institución dependiente del MINEDUC, integrada por expertos académicos, el cual, surge por las demandas de formación del magisterio y para apoyar las reformas de los años 60 y 65. El CPEIP fue reconocido por su prestigio y se le denominaba la *Universidad Pedagógica del Sistema Educacional*. Se enfatizó en la formación continua obligatoria de los directores a cargo del MINEDUC, acorde a las mayores exigencias que conllevaba el cargo, donde se capacitó a los directores escolares en administración, currículo, evaluación y posteriormente se introduce formación en planificación de procesos de formación humana (CPEIP, 2017).

El CPEIP considerando la importancia del liderazgo directivo, contempla acciones dirigidas al fortalecimiento de las competencias, conocimientos y habilidades directivas, a través, de los programas:

a) Plan de formación de directores. Se realiza capacitación en alianza con instituciones de educación superior que abarca dos categorías, una, es para establecimientos que imparten educación Humanista-Científica y Artística y, otra, para establecimientos de formación Técnico-Profesional. El Ministerio de Educación en el Decreto N°44 del 2011, especifica la forma de ejecución del plan de formación de directores “con el propósito de adquirir, desarrollar y reforzar competencias para ejercer el cargo de director de un establecimiento educacional” (artículo 1º, p.2). En el Decreto se especifica que el plan estará a cargo del CPEIP y versará sobre las siguientes áreas temáticas:

1. *Formación en competencias para ejercer el cargo de director de establecimientos educacionales*. En esta línea se realizarán acciones conducentes a fortalecer competencias y aptitudes específicas, para ello, se otorgarán becas para que los profesionales participantes cursen magister, diplomados, pasantías, postítulos, seminarios, con centros de estudios superiores que se adjudiquen los programas. Las condiciones para postular era ser docente con al menos tres años de ejercicio profesional, no tener antecedentes penales y comprometerse a la aprobación de los cursos, si se produce abandono o reprobación, se debe devolver integro el costo de la beca. Las obligaciones de los beneficiados será postular al menos tres veces a concurso ADP, y de quedar seleccionado, ejercer el cargo al menos por cuatro años en el caso de magister, o bien, dos años para los otros programas.

2. *Evaluación de competencias de los beneficiarios del Plan de Formación de Directores.*

Esta línea tiene por objetivo evaluar el nivel de desarrollo de las competencias, habilidades y aptitudes adquiridas por los participantes de diversos programas ofrecidos, para ello, el CPEIP diseñará instrumentos de evaluación pertinentes.

3. *Evaluación del Plan de Formación para Directores*, el Ministerio de Educación a través del CPEIP deberá evaluar el impacto, efectividad y calidad del plan desarrollado.

b) Inducción directores noveles. Este programa surgió por la necesidad de apoyar a los directores elegidos por ADP que comienzan a ejercer por primera vez en establecimientos municipales o en los SLEP, o bien, en un nuevo establecimiento. El programa tiene una duración de 10 meses con un total de 149 horas, y el sostenedor se compromete a la autorización y facilidades para que el director participe. Se contemplan seis Módulos, cuyos contenidos abordan la política y orientaciones que le compete como director, acompañamiento presencial en establecimiento donde se desempeña el director, acompañamiento a distancia con trabajo sobre temas específicos, visita de los directores noveles a establecimiento con mejoramiento sostenido, análisis del aporte del programa a su desarrollo personal y finalmente elaboración de un plan individual de mejora.

c) Actualización directiva. Esta línea responde a fortalecer los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias, para mejorar la gestión en los establecimientos educacionales en que se desempeñan los directores. Las áreas que abarca son: Convivencia escolar, Gestión Técnico-Pedagógica, Acompañamiento, Observación y retroalimentación, Gestión de la información, Trayectoria escolar, Herramientas y estrategias de prácticas directivas.

d) Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO). El Ministerio de Educación publicó en el Decreto N°176 (2005), la aprobación del reglamento sobre el ADECO, el cual, se refiere a que, los equipos directivos de establecimientos subvencionados con una matrícula superior a 250 alumnos, deben diseñar un convenio de desempeño colectivo donde se aprecie un plan de formación para fortalecer prácticas de liderazgo y gestión del desarrollo profesional, acorde al MBDLE, al PEI y PME del establecimiento. El convenio debe considerar, además, la formación local de sus docentes, que promuevan la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo. Cumpliéndose el 90% o más de las metas expuestas en el convenio, los directivos reciben una asignación correspondiente al 15% de la remuneración básica mínima nacional, y no se tiene derecho a tal asignación, si el cumplimiento es menor al 75% del convenio.

Los directores de establecimientos educacionales públicos están insertos en un profuso y robusto marco legislativo como en una política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar, que demanda de los centros educativos trabajar colaborativamente y en forma sistémica para desarrollar procesos de cambio e innovación, donde el director conduce, pero además debe ser capaz de desarrollar nuevos liderazgos intermedios en sintonía con un sistema cada vez más complejo. Con evidencias internacionales y nacionales de prácticas de liderazgo apropiadas para impactar en el aprendizaje de los estudiantes, se indagó la realidad particular en las voces de los directores de establecimientos educacionales en el trabajo de campo, comprender cómo logran gestionar sus establecimientos atendiendo al contexto legal, sociocultural de sus estudiantes y familias, velando por su autoperfeccionamiento como por el desarrollo de capacidades en los docentes, cuál es la experiencia de lidiar con todo este marco para lograr la mejora educativa, es lo que se espera, se pueda develar en el trabajo de campo que se aborda en el siguiente capítulo.

## Capítulo 4. Metodología de Investigación

En el sustento o *corpus* teórico, el cual, según Sautu et al. (2005, p.39), “es el hilo conductor, el andamiaje que atraviesa todas las etapas de una investigación”, se presentaron las investigaciones de expertos connotados, quienes evidenciaron la importancia del liderazgo escolar para la mejora educativa, asimismo, la revisión de estudios empíricos, permitió identificar aquellas prácticas para un liderazgo exitoso. Sumado a la exploración de algunas de las políticas y programas implementados en Chile para tener directores competentes en la educación pública, se ingresó al campo para recoger información desde los propios actores del sistema educativo municipal, pretendiendo dilucidar, la coherencia entre las prácticas centrales de un liderazgo pedagógico exitoso y la cotidianeidad de la gestión escolar de los directores.

### 4.1 Enfoque, Paradigma y Método del Estudio

La elección del paradigma, considerado como un sistema básico de creencias para realizar una investigación, debe estar en coherencia con las preguntas y objetivos que guían el estudio, por lo tanto, si en este trabajo, se planteó como pregunta general, indagar la experiencia de directores escolares al ejercer en un establecimiento municipal, conviene ampararse bajo un marco de investigación social que permita la subjetividad, la interpretación y reflexión en base a la propia mirada, tanto de los sujetos participantes como de la investigadora, sin ninguna pretensión de generalizar, ni de explicar el fenómeno, sino solamente, comprender las vivencias y realidad construida por personas que en una etapa de sus vidas y determinadas circunstancias, están ejerciendo un específico rol en educación.

Guba y Lincoln (2002), plantearon que las creencias básicas que definen un paradigma deben estar acorde a las respuestas que se otorgue a tres preguntas fundamentales, las cuales, están condicionadas e interrelacionadas entre sí:

- *Ontológica*, ¿cuál es la naturaleza de la realidad y qué se puede conocer de ella?
- *Epistemológica*, ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el investigador y aquello que investiga?
- *Metodológica*, ¿cómo puede el investigador recoger la información y cuáles procedimientos utilizará?

Del punto de vista ontológico, se pretende conocer la realidad que está construida por los sujetos participantes desde su propia perspectiva y subjetividad, según valores, creencias, cultura, género, entre otras, por lo que, epistemológicamente no se da por conocida la realidad, sino que se comprende a través de los hallazgos encontrados en el trabajo de campo, los cuales, se encuentran “inextricablemente entretejido con la interacción entre un investigador particular y un objeto o grupo particular” (Guba, 2002, p.127), y, por último, la metodología elegida para conocer y comprender esta realidad, debe ser de naturaleza dialógica y dialéctica, con una adecuada flexibilidad que permita a los sujetos expresarse en un ambiente de confianza.

Teniendo en consideración los planteamientos expuestos, el enfoque de esta investigación se enmarca bajo el alero del *paradigma interpretativo*. Cabe mencionar a González (2001), quien hizo referencia a que este paradigma, en algunos textos se asemeja a naturalista o constructivista. Por su parte, Alvarez-Gayou (2003), planteó que, se pueden clasificar los marcos interpretativos en dos grandes grupos: constructivistas e interpretativos, ambos comparten la necesidad de comprender el significado de los fenómenos sociales y, aclaró que, los “marcos constructivistas comparten con los interpretativos su interés por la experiencia humana y la manera como los actores la viven” (p.43), lo que cuadra con el propósito de esta investigación.

Con lentes investigativos definidos, como indicó Guba (2002), “ningún investigador debe dedicarse a investigar sin tener claro exactamente cuál es el paradigma que informa y guía su

acercamiento” (p. 142), se optó, desde una perspectiva fenomenológica, por *una metodología de investigación cualitativa*, para recoger en el trabajo de campo, la evidencia empírica que permita dar respuesta a las interrogantes planteadas en la problematización. Taylor y Bogdan (1987), afirmaron que este tipo de investigación “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas” (p.20), lo que exige de parte del investigador el adoptar un diseño flexible.

Vasilachis (2006), se refirió a la característica de flexibilidad que apunta a los datos de naturaleza descriptivos, y estos, pueden provocar el cambio en la línea de investigación, además, indicó que la investigación cualitativa, se funda en una corriente filosófica interpretativa por el interés en las formas en que el mundo social se experimenta; se basa en recoger datos flexibles y sensibles que permiten comprender el contexto donde ocurren y, por último, se basa en métodos que permiten el análisis y descripción de los significados compartidos. En forma análoga, Alvarez-Gayou (2003), afirmó que este tipo de investigación, “busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p.41).

Por ello, bajo la mirada cualitativa, se pretende comprender los motivos y creencias que están en las acciones de los directores participantes al enfrentarse al fenómeno de haber sido seleccionados por ADP, como asimismo, la experiencia del ejercicio profesional en un servicio municipal con características de vulnerabilidad, segregación escolar, inmigración, teniendo que atender las exigencias de estándares de calidad del sistema y la alta demanda de la ciudadanía. Igualmente, se pretendió indagar respecto a sus expectativas frente al futuro traspaso de administración de los establecimientos municipales a manos del Estado.

En esta investigación se aplicó un *estudio instrumental colectivo de casos*, basándose en Stake (1998), quien definió el término instrumental como la finalidad de comprender un proceso, y, colectivo, cuando la investigación considera varios casos relacionados bajo una característica

similar, donde cada estudio de caso es un instrumento para aprender sobre el fenómeno. En educación, enfatizó el autor, las investigaciones sociales se centran generalmente en personas y programas y se añora escudriñar en las historias y vivencias de los *actores*, como los nombra Stake (1998), “salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos” (p. 18).

Según Muñiz (2010), existe discusión en la literatura para definir si un estudio de caso se asemeja a un enfoque, estrategia o técnica, acorde a la diferenciación que planteó el autor, en esta investigación, se adscribe a un estudio de caso considerado como un enfoque de investigación, dado que, la investigadora se sitúa en un paradigma que determina una postura y forma de interpretar el fenómeno en estudio. Al considerarse como enfoque, “requieren estudiar a profundidad lo que sucede en un caso o en varios casos, pero analizando cada caso en particular” (Muñiz, 2010, p.2). Es así, como en el presente estudio, cada director participante es un caso, y todos están relacionados bajo similares características que son: dirigir un establecimiento municipal en la comuna de Talca, cargo asignado por Alta Dirección Pública para dirigir por más de cinco años un establecimiento municipal de la misma comuna.

El alcance de esta investigación cualitativa fue:

- *Exploratorio*, este alcance se considera cuando no existe abundante literatura y se desea indagar respecto a un determinado fenómeno, es el caso en Chile, pues se encuentran escasas investigaciones que aborden la experiencia de directores elegidos por ADP, puesto que, estos concursos datan del año 2012, y además, se explora respecto de las expectativas y autopercepción de competencias directivas para un futuro traspaso a un nuevo sistema de educación pública, reforma que se está implementando por la ley promulgada en el año 2017.



- *Descriptivo*, pues se busca especificar propiedades, características de sujetos o comunidades, sin relacionar variables. Se pretende mostrar con la mayor precisión posible las dimensiones del fenómeno, contexto o situación. Por ello, se recogió información respecto al proceso de selección, inducción y capacitación de los directores seleccionados por ADP para ejercer el cargo, asimismo, se describió las características de su gestión e implementación de procesos de mejora educativa que pueden realizar en un sistema municipal, siempre enfocándose desde las propias experiencias de cada sujeto participante.

#### 4.2. Técnicas e Instrumentos

Para recoger los datos empíricos en el trabajo de campo, se utilizó la técnica de *entrevista semiestructurada*, atendiendo a la recomendación de Kvale (2008):

no se debería olvidar que las entrevistas son adecuadas para estudiar la comprensión de las personas de los significados de su mundo vivido, describir sus experiencias y su modo de comprenderse a sí mismos y aclarar y elaborar su propia perspectiva sobre su mundo vivido (p. 73).

Se consideraron las siete etapas de la investigación que expone Kvale (2008), para procurar aproximarse a un ideal de entrevista, lo que es decisivo para la posterior verificación y elaboración del respectivo informe, dichas etapas están relacionadas con la dinámica emocional que acompaña “el viaje de la entrevista” (Kvale, 2008, p. 64), estas son:

- *Organización temática*, tener claro el propósito de la investigación, por ello, las preguntas y objetivos de investigación son claves para indagar respecto a la experiencia subjetiva de los participantes del estudio.
- *Diseño*, organizar el cómo se va a recoger la información, técnicas y procedimientos.

- *Entrevista*, realizarla con una guía previamente elaborada y dentro de un ambiente adecuado.
- *Transcripción*, traducir del lenguaje oral, lo que ha expresado el entrevistado, al escrito, en forma genuina (*rapport*) para posterior análisis.
- *Análisis*, decidir el modo de análisis más apropiado.
- *Verificación*, establecer la validez de los hallazgos (si realmente se investigó lo que se pretendía), como la fiabilidad (coherencia de los resultados).
- *Informe*, comunicación de los hallazgos del estudio.

#### 4.2.1. Procedimiento de recolección de datos

Antes de ingresar al trabajo de campo, se solicitó la autorización de la investigación al Comité de Ética en Investigación de CETYS, Universidad, con fecha 24 enero 2022. Dicho Comité aprobó el instrumento que se utilizará para la recogida de la información, con observaciones tendientes a reforzar las consideraciones éticas que pudiesen estar implicadas en la investigación. Es así, como se recomendó garantizar el consentimiento de los participantes para grabar las entrevistas.

En marzo del año 2022, se solicitó la validación de dos expertos del instrumento de recopilación de datos:

- Mario Uribe Briceño, chileno, Profesor de Historia y Geografía; Magister en Liderazgo y Gestión Educativa; postítulo en Planificación Estratégica y Control de Gestión; Doctor © en Educación. En el año 2022 asume la dirección del Magister en Liderazgo y Gestión Educativa en la Universidad Diego Portales. Sus líneas de investigación versan sobre Liderazgo Escolar, Liderazgo Intermedio y Mejora Escolar.

- Jihan García-Poyato Falcón, mexicana, Doctora en Ciencias Educativas; Profesora-Investigadora de Tiempo Completo; Coordinación de Formación Continua y Posgrado, con líneas de investigación sobre Trayectorias estudiantiles y profesionales, Motivaciones para ser profesor.

Se atendieron a las observaciones realizadas por los expertos quienes validaron positivamente el instrumento para la recogida de datos.

Posteriormente, se contactó al Jefe del Departamento Administrativo de Educación Municipal de la comuna de Talca, para solicitar su autorización para realizar el presente estudio, la cual, fue concedida, por lo que, se pudo requerir la información de directores de la comuna que fueron elegidos por ADP con los respectivos establecimientos en los que estaban ejerciendo. La investigadora contactó a uno de ellos, y con la técnica de rastreo denominada *bola de nieve*, se identificaron los sujetos participantes, dicha técnica se trata de la “detección de unidades muestrales a través de redes directas e indirectas del investigador y el objeto de estudio” (Baltar y Gorjup, 2012, 130).

Luego, se solicitó información respecto a datos estadísticos de los establecimientos educacionales de la comuna de Talca, sin especificar los directores que participarían acorde con los criterios de inclusión, para resguardar el anonimato de los participantes. Además, se requirieron datos respecto a indicadores de eficiencia interna comunal y puntajes históricos de pruebas estandarizadas.

#### **4.2.2. Instrumento de Recopilación de Datos**

Para la elaboración de la guía de preguntas de la entrevista semiestructurada, se distinguieron cinco dimensiones, que tributaban a las preguntas de investigación. Para cada dimensión de identificaron categorías que facilitarían el posterior análisis, lo que se presenta en la Tabla 10:

**Tabla 10***Dimensiones y Categorías*

Dimensión		Categoría
I.	Conocimientos y habilidades para ejercer el cargo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concurso ADP</li> <li>2. Convenio de Desempeño</li> <li>3. Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. MBDLE</li> <li>4. Autopercepción de la gestión directiva</li> </ol>
II.	Instrumentos de Gestión Escolar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proyecto Educativo Institucional. PEI</li> <li>2. Plan de Mejoramiento Educativo. PME</li> <li>3. Otros Planes obligatorios</li> </ol>
III.	Liderazgo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo profesional y bienestar docente</li> <li>2. Gestión educativa</li> <li>3. Gestión escolar</li> </ol>
IV.	Municipalidad y gestión directiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liderazgo intermedio</li> <li>2. Comunidades de Aprendizaje</li> <li>3. Inducción y capacitación directores</li> </ol>
V.	Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento de la Ley</li> <li>2. Expectativas del traspaso</li> <li>3. Atribuciones directores establecimientos pertenecientes a SLEP</li> </ol>

En total 16 categorías, para las cuales, se elaboraron 54 preguntas que sirvieron de guía para realizar las entrevistas con los directores participantes en el estudio, quienes fueron contactados por la investigadora, y se comprometieron a colaborar voluntariamente en la investigación. A los directores se les aseguró anonimato, confidencialidad y autorización para la grabación de las entrevistas como la posterior publicación del trabajo. En el Anexo 2 se presenta la información completa de las preguntas generadas para las entrevistas.

### 4.3 Participantes

El estudio de casos permite un análisis holístico, contextualizado y en profundidad de la temática abordada, y los casos elegidos para la investigación, deben estar en relación con las

preguntas iniciales del estudio, por ello, la necesidad de que sean precisas y específicas (Yin, 1984). Por su parte, Flick (2007), planteó que, el número de casos se define por adelantado incluyendo una distribución de ciertos rasgos o criterios de inclusión, por lo tanto, para la presente investigación se considera como *participantes* a: directores elegidos por Alta Dirección Pública (ADP) que estén ejerciendo en establecimientos municipales de educación básica y/o enseñanza media, de la comuna de Talca, Chile; que estén a un año de concluir su contrato, o bien, hayan sido renombrados para un nuevo periodo; hombres o mujeres; que los centros educativos que dirigen sean urbanos o rurales; que la matrícula de los centros educativos que dirigen sea de baja y alta matrícula.

Se consideró, además, lo expuesto por Hargreaves et al. (2003), quienes indicaron que la contribución del director en la mejora de una escuela debe ser medido a lo largo de muchos años, y la rotativa de directores siempre genera algún tipo de efecto en el centro educativo, deseable o indeseable. Los autores en base a investigaciones plantearon que al parecer los directores alcanzaban la máxima efectividad en su gestión entre cinco y siete años en una misma escuela.

Los directores que colaboraron en esta investigación tienen edades entre los 49 y 64 años; ejercen el cargo de director elegidos por ADP en un segundo período; dirigen establecimientos municipales con un promedio de 10 años ejerciendo en la educación pública; se ubican en escuelas y liceos dependientes de la administración municipal de la comuna de Talca, Chile; tres mujeres y dos hombres; la matrícula de los centros educativos fluctúa entre 200 y 1500 alumnos. Para resguardar el anonimato de los sujetos participantes, se les ha identificado con nombres ficticios: Clara, Rita, Paz, Juan y Pedro. Se presenta en la Tabla 11, algunas características de los directores que participaron en la investigación, con posgrado de estudios magister, salvo dos entrevistados, todos profesores como profesión de pregrado.

**Tabla 11***Características de los directores participantes*

Directores	Seudónimo	Edad	Sexo	Grado de estudios	1er Periodo Director ADP	2º Periodo Director ADP
E1	Clara	49	Femenino	Magíster	2013 - 2017	2018 - 2022
E2	Rita	53	Femenino	Magíster	2013 - 2017	2018 - 2023
E3	Paz	63	Femenino	Magíster	2013- 2018	2018 - 2023
E4	Juan	65	Masculino	Licenciatura	2009 - 2013	2014 - 2018
E5	Pedro	52	Masculino	Licenciatura	2014 - 2018	2019-2023

A continuación, en la Tabla 12, se presentan características de los establecimientos que dirigen los directores con datos entregados por DAEM de Talca al mes de julio del 2022.

**Tabla 12***Características de los establecimientos*

Entrevistado	Urbano / Rural	Matricula	Modalidad	Niveles	Cursos	Docentes	Asistentes	IVE <sup>14</sup>
<b>E1</b>	Urbano	579	Artístico	1º Básico a 4º Medio	21	69	45	62%
<b>E2</b>	Urbano	1402	HC	7º Básico a 4º Medio	35	96	59	89%
<b>E3</b>	Urbano	253	HC - TP	1º Básico a 4º Medio.	14	40	26	87%
<b>E4</b>	Urbano	1315	TP	1º Básico a 4ª Medio	44	98	54	95%
<b>E5</b>	Rural	360	TP	Prekinder a 4º Medio	14	38	28	98%

<sup>14</sup> IVE: Índice de Vulnerabilidad Escolar. indicador utilizado en la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas en Chile (JUNAEB), que mide el riesgo de deserción escolar de un establecimiento escolar, a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes.

#### 4.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo, se efectuó la transcripción en forma fidedigna de las entrevistas realizadas a los directores participantes, las cuales, fueron grabadas con previa autorización. La transcripción se encargó a un secretario ocupando un tiempo aproximado de seis horas por cada entrevista, con precisas instrucciones para resguardar la fidelidad de lo expresado por los sujetos, como, escribir todo lo que contestaba el entrevistado, pero obviando pausas o expresiones, dado que el análisis se centrará en el contenido y significado de lo que el director conteste y no en una investigación lingüística de la conversación, tal como, lo recomendó Kvale (2008, p.128), “estas formas especializadas de transcripción no son viables ni necesarias para el análisis de significado de textos grandes en los proyectos habituales de entrevistas”.

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas entre los meses de abril y octubre del año 2022, grabadas con previa autorización, en los respectivos establecimientos educacionales de los directores participantes. En la Tabla 13 se especifican las sesiones.

**Tabla 13**

*Sesiones entrevistas directores*

Director	N° sesiones	Fechas entrevistas	Duración total
E1	2	26/04/2022 - 28/04/2022	4 horas
E2	3	29/04/2022 – 13/05/2022 – 24/05/2022	5 horas
E3	2	10/05/2022 – 13/05/2022	3 horas
E4	2	17/06/2022 – 08/08/2022	5,5 horas
E5	2	09/09/2022 – 21/10/2022	3,5 horas
11 sesiones			19 horas

En base a lo que definió Kvale (2008), el análisis puede comenzar durante el transcurso de la misma entrevista, e incluso, “el investigador puede intentar además confirmar o rechazar sus interpretaciones durante la entrevista” (p. 135), que es precisamente lo que se hizo en las entrevistas realizadas, agregando preguntas sobre la marcha, por la flexibilidad que permite este tipo de investigación cualitativa. Con el convencimiento de lo expuesto por Kvale (2008) que, para realizar el análisis de las transcripciones, “no existe un método estándar, no existe una vía regla para llegar a los significados esenciales y las implicaciones más profundas de lo que se dice en una entrevista” (p. 136), por ello, en este estudio se realizará dos tipos de análisis de las transcripciones:

- *Análisis que se centra en el significado*, que implica según Kvale (2008), un análisis de codificación, condensación e interpretación del significado del texto, procurando identificar temas y conceptos que emanen de los participantes. El autor aludió a una metáfora del minero, para este tipo de análisis, que “intentan hacer salir lo que ya está ahí en los textos” (p.137). El análisis de la información de los datos cualitativos que se obtenga, se codificará y categorizará, para posteriormente interpretar lo analizado. El codificar corresponde a la asignación de palabras claves que representen segmentos de los textos transcritos de las respectivas entrevistas, mientras que la categorización, se refiere a una conceptualización que pueda ser cuantificable. Respecto a la condensación, implica elaborar un resumen de los significados que expresan los sujetos participantes en oraciones más escuetas, tanto la codificación como la condensación, se trata de reducir el texto para la posterior interpretación, donde se expanden los significados identificados y “se caracteriza por un círculo hermenéutico” (Kvale, 2008, p. 143).
- *Análisis Cualitativo de Contenido (ACC)*. Mayring (2000), lo definió como un conjunto de técnicas para el análisis sistemático de texto, las cuales, pueden ser todo tipo de registro de información, con niveles diferenciados de contenido, tales como: contenido primario y contenido



latente. El ACC se circunscribe en un enfoque de análisis empírico y ha transitado por las siguientes fases: precursores; fundamento teórico de la comunicación; ampliación y diferenciación interdisciplinar; críticas cualitativas. El autor indicó que para preservar las ventajas del análisis de contenido cuantitativo se requiere que el material responda a algunos componentes como: ajustarse a un modelo de comunicación, asimismo, seguir reglas de análisis separando el material en unidades analíticas de contenido y estableciendo categorías con criterios de confiabilidad y validez. A su vez, identificó dos procedimientos para ACC: inductiva y deductiva. El análisis inductivo pretende establecer las categorías provisorias lo más cercana al texto, las cuales, se pueden reformular y llegar a grandes categorías. Se formula un criterio de definición en base a la pregunta de investigación y los antecedentes teóricos. El análisis deductivo, se parte de definiciones teóricas, las cuales, se procuran encontrar el extracto del texto donde se encuentra la categoría predeterminada acorde a la teoría.

Por otra parte, Saldana (2008), planteó la codificación de los datos cualitativos, proceso que debe ser flexible por ser un acto interpretativo, y es un proceso de transición, entre la recopilación de datos y un análisis más profundo. El autor define código como una palabra o frase corta que simbólicamente asigna un atributo sumativo, lo diferencia con código descriptivo, que resume la idea principal del extracto. Asimismo, aludió a codificación simultánea, la cual, aplica dos o más códigos dentro de un solo dato.

Para garantizar la ética en el presente estudio, se seguirán los principios básicos sugeridos por Flick (2007):

1. Consentimiento de los participantes
2. Evitar el engaño a los participantes
3. Garantizar confidencialidad

#### 4. La precisión de los datos como principio rector.

Para asegurar la *validez* en el presente estudio, se recogieron los datos en forma estrictamente fiel a lo que expusieron los participantes, y antes de ingresar al trabajo de campo, se solicitó la validación a tres expertos para verificar si el diseño realmente apunta a dilucidar la pregunta de investigación.

- ❖ Revisar la literatura e investigaciones de expertos, permitió a la investigadora conocer las características de un liderazgo exitoso como las prácticas más adecuadas para la gestión orientada al logro de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, para identificar los rasgos personales y cognitivos que idealmente debe poseer un director, o bien, para desarrollar programas de formación en la línea de las competencias profesionales y genéricas que permitan liderar procesos de cambio. El impacto de la función directiva en la organización escolar ha quedado en evidencia, asimismo, el tránsito de funciones administrativas hacia un liderazgo pedagógico (al menos en la normativa), por lo que, con el bagaje de sustento teórico se pudo elaborar los ejes temáticos para las entrevistas con los directores participantes, y en conjunto, construir conocimiento empírico que logre aportar a la educación pública, lo que se analizará en el siguiente capítulo.

## Capítulo 5. Resultados

El análisis de datos en una investigación cualitativa requiere de parte del investigador, capacidad de interpretación y sensibilidad que le permita adentrarse en el significado que otorga a la realidad cada sujeto participante de la investigación. Esta etapa central de la investigación se puede realizar en paralelo al trabajo de campo, de hecho, varios autores lo recomiendan, (Huberman y Miles, 1994; Kvale, 2008; Saldana 2008; Borda et al. 2017), pues, permite dilucidar parcialmente el fenómeno que se indaga y así, el investigador cualitativo, puede profundizar y ampliar la mirada para continuar con el proceso de recogida de la información empírica.

La investigación cualitativa no impone ni privilegia una técnica de análisis de datos, así lo afirmó Kvale (2008), quien aseguró que no existe un método estándar. La tarea de organizar, sintetizar y procesar la información de una investigación cualitativa es compleja pues, se debe sistematizar un cúmulo de información sin caer en una mecanización de la tarea, sino que, requiere atender a las voces de los sujetos entrevistados para descubrir vínculos entre sus experiencias y la realidad en la que están insertos. La forma que se realice el análisis de datos dependerá de la experiencia y el estilo de trabajo del investigador, del tema que se investiga, del volumen de la información recogida, entre otros.

Por su parte, Borda et al. (2017), plantearon que se precisa pensar y reflexionar para diseñar una estrategia que permita el análisis de datos cualitativos, a través, de la codificación, la cual “está abierta y sujeta a cambios, y es deseable que así sea. Quien conduce la investigación debe tener una actitud flexible y sensible para ir comprendiendo cómo los datos bajo examen van confirmando, refinando o cambiando las hipótesis interpretativas” (p. 37). Asimismo, Alvarez-Gayou (2003) indicó que “el análisis de los datos consiste en un proceso de lectura, reflexión,

escritura y reescritura, lo que permite al investigador transformar la experiencia vivida en una expresión textual” (p. 88).

Por ello, en este apartado se expone la dinámica de trabajo realizada por la investigadora para el análisis de los datos; los principales hallazgos sintetizados y el contraste con las preguntas y objetivos de investigación del presente estudio.

### **5.1. Estrategia para el Análisis Cualitativo de Datos**

Como se mencionó en el capítulo anterior, el análisis de esta investigación es de naturaleza descriptiva y exploratoria, y se adoptó la técnica de análisis cualitativo de contenido, siguiendo la siguiente estrategia de trabajo:

- Lectura y análisis del corpus de cada una de las transcripciones de las entrevistas realizadas en paralelo a la realización de las entrevistas por hacer.
- Cada entrevista se analizó de forma inductiva para codificar la información, es decir, identificar y asignar códigos a fragmentos de los textos transcritos, “para luego efectuar comparaciones entre e intracasos que permitan establecer patrones recurrentes y especificidades de los diferentes casos entrevistados” (Borda et al., 2017, p.34).
- Se realizó el análisis cualitativo paralelo al trabajo de campo, abordando cada una de las cinco Dimensiones y 16 Categorías correspondientes, las cuales, fueron determinadas previamente, y que dieron origen a los instrumentos de recopilación de datos validados por juicio de expertos. En cada Dimensión y Categoría se identificaron códigos y hallazgos.
- Los códigos identificados en las primeras entrevistas se consideraron provisorios, pues, posteriormente se pudieron reformular con el análisis de las demás entrevistas. El proceso de codificación, como indicó Saldana (2008), ha de ser flexible, de la misma forma

apuntaron Borda et al. (2017, p. 38), “la lista de códigos no se hace de una vez y para siempre, sino que se va enriqueciendo mientras voy examinando los datos y haciendo nuevas indagaciones en campo (nuevas entrevistas)”.

- Se finalizó el proceso de codificación tabulando todas las categorías y la presencia de los códigos en cada una de las entrevistas.
- Se realizó la jerarquización de códigos encontrados en el análisis para ofrecer un panorama general que permitiese ordenar la información recogida.
- Para facilitar el análisis e interpretación, se elaboraron tablas que sintetizan la codificación realizada y los extractos de textos de las entrevistas asociados a cada código que otorgan evidencia empírica a la investigación.

Siguiendo las recomendaciones de los autores respecto a la ardua tarea que implica el análisis, se precisa agrupar y ordenar los datos, no solamente para facilitar la tarea del investigador, sino, para que los lectores del presente estudio puedan comprender la estrategia utilizada para el análisis y posteriores conclusiones realizadas.

## **5.2. Análisis Dimensión I. Conocimiento y Habilidades para el Cargo de Director**

Esta Dimensión indaga respecto a la experiencia de los directores frente al concurso por Alta Dirección Pública (ADP), asimismo, sobre la coherencia que perciben los entrevistados entre el perfil requerido por el concurso ADP y el Marco para la Buena dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) elaborado por el MINEDUC, y, por último, se aborda la autopercepción de los directores respecto a sus competencias. Esta Dimensión se desglosa en cuatro categorías que se analizan a continuación.

### 5.2.1. Dimensión I. Categoría 1. Concurso de Alta Dirección Pública (ADP)

En la Tabla 14, se presentan los códigos que se identificaron en las respuestas otorgadas por los directores y la descripción de estos, a los cuales se les asignó un número correlativo

**Tabla 14**

*Dimensión I. Categoría 1. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C1: Competencias actitudinales	Se identifica este código cuando los entrevistados aluden a las habilidades y actitudes que requiere el cargo de director de un establecimiento municipal
C2: Experiencia concurso ADP	Este código se refiere a la opinión vertida por los entrevistados respecto del concurso ADP
C3: Comparación 1er y 2º concurso ADP	Los participantes son directores que se han sometido dos veces al concurso ADP para ejercer en un establecimiento público. Este código se identifica cuando los entrevistados comparan su experiencia en ambos procesos.

Para cada categoría se identificaron hallazgos, los cuales, se acompañan de extractos de textos de las entrevistas, mencionando a los entrevistados con sus seudónimos e identificando las líneas del texto transcrito como: En (líneas de texto, donde n es el número de cada entrevistado).

#### **C1. Competencias actitudinales para ejercer el cargo de director**

**Hallazgo 1. El concurso ADP debería dar más importancia a las competencias actitudinales que se requieren para ejercer el cargo de director en establecimientos municipales.**

Un establecimiento educacional municipal es financiado con presupuesto público y del municipio, por lo que, su ejecución adolece de burocracia y lentitud para dar respuesta a las

demandas administrativas de directores, esta situación produce estrés lo que requiere de habilidades emocionales para manejarlo. Así lo expresó Clara, *“Siento que uno en la práctica se pone a prueba y aparecen muchas más habilidades que seguramente ellos<sup>15</sup> ni siquiera consideraron”* (E1, 8-9); lo reafirma Paz, *“Hay una burocracia administrativa que impide la ejecución de algunas de las acciones y eso de alguna manera va mermando la motivación”* (E3, 118-119); y Pedro aludió a *“Lo privado de lo público es muy distinto y distante en su accionar. Lamentablemente, hay varios factores que inciden en que uno no vaya tan rápido como quisiera hacerlo* (E5, 44-46).

Por otra parte, los estudiantes de los establecimientos que dirigen presentan alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), por lo que, las comunidades educativas requieren de contención constante y resolución de conflictos, Paz indicó *“las habilidades sociales, relaciones, que son súper importantes. Uno no se da cuenta muchas veces en un principio, cuando comienza a ejercer el rol de director, de lo importante que es aprender también de cierta forma a ser un poco político”* (E3, 6-9).

El regreso a clases presenciales, suspendidas por la pandemia Covid-19, puso de manifiesto que las habilidades emocionales son imprescindibles, pues se ha generado mayor presencia de violencia escolar, licencias médicas del personal, y mayor exigencia en las condiciones de los liceos para el resguardo del contagio. Juan fue enfático en manifestar respecto al perfil de director, *“Falta que haya mayor profesionalismo en las mediciones psicológicas especialmente, porque esa es una de las claves para el perfil”* (E4, 2-4).

---

<sup>15</sup> El director E1 se refiere con “ellos” a los encargados del concurso ADP

El cargo de director de un establecimiento es estresante y requiere de un perfil con destacadas habilidades emocionales para lidiar con la frustración y que no afecte la calidad de vida ni la motivación. Clara expresó respecto al peso del cargo, *“Entonces eso me ocasiona de repente tener insomnio o llevarme el trabajo para la casa”* (E1, 43); *“Eso me afecta y realmente me quitan los deseos de ejercer el cargo”* (E1, 115-116); la directora Rita declaró que *“hay situaciones que uno no puede manejar, porque es el sistema que te abruma”* (E2, 35-36) y agregó, *“Aquí es muy demandante el cargo. Entonces, yo creo que sí debiese haber muchos directivos, directores estresados. Y por un asunto de formación estricta, de súper rigurosos, de carácter, de parte de formación ética que cae en eso, pero a lo mejor se daña igual su salud”* (E2, 718-721).

## **C2. Experiencia concurso ADP**

**Hallazgo 2. El concurso ADP se considera un proceso serio, pero las habilidades que se evalúan no siempre están acorde a la realidad del establecimiento que se postula.**

La evidencia se basa en que el proceso ADP se percibe riguroso por todos los entrevistados, pues cuenta con pruebas de conocimiento técnico, test psicológicos y diferentes entrevistas, Clara manifestó que *“El proceso es serio, complicado”* (E1, 21). Se valora la formación, experiencia y trayectoria docente como el haber ejercido en cargos similares. Tanto Rita como Paz expresaron conformidad con el concurso ADP, *“tengo una buena percepción de los pasos que cursé para llegar a este concurso y a este tipo de responsabilidad”* (E2, 21-22); *“me parece que está dentro de lo esperado que tiene ver con la trayectoria profesional”* (E3, 1-3).

Las habilidades que se evalúan en el concurso son las mismas para todos los establecimientos, independiente de la matrícula, educación científica-humanista o técnica, vulnerabilidad de sus



alumnos. Juan fue enfático al respecto, *“no es lo mismo postular a un colegio que tiene como objetivo la educación científico-humanista que la educación técnica profesional. Como, por ejemplo, que postule a un colegio con un alto porcentaje de vulnerabilidad. Todo eso hace que las habilidades sean distintas para poder administrar”* (E4, 9-12). Pedro reafirmó lo dicho por Juan, *“Los perfiles son iguales. Todos los perfiles, no hacen diferencia de un establecimiento a otro, es un perfil genérico. Debiera ser un perfil más direccionado al contexto de cada uno de los establecimientos”* (E5, 1-3).

### **C3. Comparación primer y segundo concurso ADP**

**Hallazgo 3. En el segundo concurso ADP existe una falta de consideración hacia el director que se repostula.**

Esto se basa en que no se consideran los porcentajes de logro del Convenio de Desempeño logrado por el director en el primer período y se le somete al segundo concurso como cualquier postulante, así lo afirmó Juan, *“entre el primer y segundo concurso, después de haber hecho los primeros 5 años de manera espectacular, sobresaliente, en lo que yo estimo, para el segundo concurso partí de cero”* (E4, 15-17).

Finalizando su primer periodo los directores quedan cesantes sin goce de remuneraciones, quedando al arbitrio del municipio, la celeridad de la apertura del segundo concurso, tanto Paz como Juan lo indicaron, *“yo terminé mi primer periodo, quedamos cesantes la verdad. Entonces, uno se siente muy expuesto a qué va a pasar después, porque en mi caso fueron dos meses que yo tuve esperar”* (E3, 13-15); *“el concurso entre el primero y el segundo se atrasó un tiempo y literalmente quedé cesante y quedé valiendo lo mismo que una persona que venía a postular de Parinacota y que no conocía nada de esto”* (E4, 18-20).

Los directores por estar en un proceso de postulación para un segundo período, los invade la incertidumbre en la espera del lanzamiento y adjudicación del concurso, se suma una sensación de poco reconocimiento a la labor realizada, Juan lo consideró injusto, *“uno corría en igualdad de condiciones que cualquier persona, desconociendo todo el esfuerzo que a mí me costó”* (E4, 30-32). Por otra parte, Pedro no se refirió a la situación de cesantía e incertidumbre al comparar su experiencia en el 1er y 2º concurso ADP, sin embargo, consideró que la segunda postulación fue menos transparente, *“el primer concurso era muy transparente. Se publicaba quienes habían pasado la prueba de admisibilidad, se publicaba quienes habían pasado la prueba psicológica. En el segundo concurso no”* (E5, 26-29).

### 5.2.2. Dimensión I. Categoría 2. Convenio de Desempeño

Esta categoría se refiere al Convenio de Desempeño que deben firmar los directores al asumir el cargo, el cual, anualmente, el alcalde del municipio en su calidad de sostenedor y jefe del DAEM, deben evaluar el logro de las metas propuestas.

#### Tabla 15

##### *Dimensión I. Categoría 2. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C4: Modificación del Convenio de Desempeño	Se refiere a la opinión de los entrevistados respecto a la posibilidad de realizar modificaciones al Convenio
C5: Focos de la gestión directiva	Este código se identifica cuando los directores priorizan su gestión en determinados aspectos
C6: Evaluación y seguimiento del Convenio	Tiene relación con la experiencia que narran los participantes respecto de la evaluación que se realiza del Convenio de Desempeño de parte del municipio como al seguimiento que los directores realizan

#### **C4. Modificación del Convenio de Desempeño**

**Hallazgo 4. El convenio de desempeño es un formato preestablecido que no responde plenamente a la realidad del establecimiento y que es difícil de modificar.**

Al quedar contratados los directores deben firmar un convenio que está elaborado por el municipio, el cual, responde a un formato estándar sin la participación del director, por lo que no están necesariamente plasmadas las expectativas propias de gestión. Fue la opinión manifestada por Paz, Juan y Pedro, *“Yo siento que es un poco distante de lo que uno, independientemente del convenio de desempeño tiene como expectativas propias”* (E3, 53-54); *“las metas están hechas de manera genérica, o sea, no hay diferenciación en la categoría de los establecimientos que uno dirige”* (E4, 51-53); *“uno en el concurso puede leer el proyecto educativo del establecimiento, puede leer la tipología, pero muchas veces lo que está escrito difiere mucho de lo que es la realidad”* (E5, 37-39).

Existe la posibilidad de modificación del convenio en el primer año del período del director, pero no es válido legalmente para la evaluación anual de desempeño, fue la opinión de Clara, *“no tiene ningún sentido que lo modifiquemos porque eso después ya no tiene ninguna firma”* (E1, 24-25). En el segundo período hay posibilidad de modificar e incluir acciones y metas más pertinentes a la realidad del establecimiento, sin embargo, hay metas inamovibles por decisión del municipio, Rita expresó respecto al convenio, *“lo trabajo a pesar de que siento que hay muchas cosas ahí que no me dejan mover”* (E2, 24).

Hay que considerar que los convenios fueron elaborados antes de la pandemia, y atendiendo a la suspensión de clases y situación de salud del país, se permitió mayor flexibilidad en la

evaluación del cumplimiento del Convenio y se pudo realizar modificaciones. Paz opinó sobre el convenio *“yo creo que siempre debería ser flexible”* (E3, 79)

Con la experiencia en el cargo y conocimiento de la realidad de sus establecimientos, los directores adaptan estratégicamente los indicadores para obtener el logro. La directora Paz expresó *“Son metas cuantificadas, entonces uno aprende que tiene que ser un poco estratégico en esto cuando ya conoce el lugar”* (E3, 30-31).

### **C5. Focos de la gestión directiva**

**Hallazgo 5. Los directores en el segundo período presentan mayor libertad e iniciativa para modificar el convenio para focalizar su gestión en el sello y características del establecimiento.**

Los directores en el segundo período del ejercicio de su cargo cuentan con mayor experiencia, conocen cómo funciona la evaluación del convenio y a su comunidad educativa, por lo que, se aprecia mayor libertad para incorporar acciones más ajustadas a la realidad de su establecimiento. Las directoras Clara y Paz coincidieron respecto a su experiencia en el segundo periodo de su cargo, *“en el segundo período yo puedo modificar y empezar a incorporar acciones que tiene que ver con el área artística”* (E1, 29-30); *“conozco bastante las fortalezas y las debilidades de la comunidad. Por lo tanto, mi segundo convenio de desempeño fue mucho más aterrizado a esta realidad ya conocida”* (E3, 82-84).

Pedro consideró que la anterior administración del DAEM permitía imprimir el sello de cada director en el segundo convenio que firmó y así, modificar lo que se considerara necesario, *“En el primero era un Convenio tipo, hecho por el DAEM y el segundo, el anterior jefe DAEM, dio la*

*oportunidad para que cada director hiciera un Convenio a su visión” (E5, 32-34) (...) “vi la realidad, hicimos el diagnóstico del establecimiento y con eso formamos, o formé el Convenio de Desempeño” (E5, 40-42).*

Se diferencia el foco de gestión según el proyecto educativo institucional, independiente que el convenio de desempeño lo contemple, Rita afirmó, *“he trabajado en aras de los objetivos que más me apasionan como son mejorar los resultados y el tema de mejorar la convivencia escolar” (E2, 25-26).* Este foco es prioritario para Rita, como lo manifestó al consultarle avanzada la entrevista respecto al monitoreo del PME, *“Primero en gestión pedagógica se da prioridad y luego, a todo lo que significa lo demás, que apunta al aprendizaje de los estudiantes, porque todo el mundo sabe que toda la inversión tiene que apuntar al aprendizaje de los estudiantes” (E2, 532-535)* y también, Rita apuntó al foco en lo emocional de su comunidad educativa, *“Mi enfoque yo diría, estoy en el ámbito emocional. Me he preocupado mucho de la parte emocional de la gente, de los alumnos, de los apoderados. Del trato, sobre todo” (E2, 748-750).*

Por su parte Juan cuestionó respecto a indicadores de parte del DAEM, por dirigir un establecimiento técnico-profesional y su foco es la titulación de sus estudiantes, *“Mi colegio tiene por definición alumnos que son contratados en empresas o alumnos que tienen continuidad de estudios dentro de lo que han estudiado. Entonces, es absurdo que uno rinda por PSU, no tiene sentido, porque nosotros no preparamos para eso” (E4, 54-57).* Pedro comentó que, por pandemia, el foco de su gestión no fue precisamente lo pedagógico, *“Este año fue el tema disciplinario y de convivencia, el que más se abordó este año. El pedagógico lamentablemente en un segundo plano. Este tema de la jornada ya presencial, del retorno a la presencialidad. por situaciones que se evidenciaban de mala convivencia entre los estudiantes (E5, 561-565).*

## **C6. Evaluación y seguimiento del Convenio**

**Hallazgo 6. Se realiza evaluación del Convenio de Desempeño por parte del alcalde de municipio y DAEM, aunque se aprecia como un control más que una retroalimentación.**

La evaluación del Convenio por parte del municipio se formalizó por petición de los mismos directores, así lo afirmó Paz, *“prácticamente no nos revisaron el convenio de desempeño en los 5 años. En cambio, ya en el segundo periodo, porque nosotros empezamos a insistir que para qué firmábamos un convenio”* (E3, 46-48)

Existe en el DAEM, un estamento denominado Unidad de Control y Gestión encargado de realizar seguimiento al Convenio por Desempeño, el cual, es reconocido por todos los directores participantes, como lo indicó Rita, *“hay una unidad en el DAEM, que se llama unidad de control, que yo la valoro bastante porque hay un grupo como de 3 profesionales ahí que lideran todo lo que es la preparación de los instrumentos de gestión”* (E2, 97-100).

Aunque Pedro reconoció la labor de la Unidad de Control, sin embargo, no siempre se retroalimenta y hay poca coordinación en el DAEM para solicitar documentos y evidencias, *“hay unidades del DAEM que revisan exactamente lo mismo, la misma información que pide una, la pide la otra, pero una me retroalimenta, (...), pero la otra no me dice absolutamente nada, más que un checklist y eso para mí, la verdad de las cosas es que no tiene ningún aporte”* (E5, 104-110).

**Hallazgo 7. Los directores realizan un seguimiento del Convenio durante el año con sus equipos directivos para generar compromiso, recaudar evidencias que demuestren cumplimiento de las metas propuestas.**

Se realiza un seguimiento del convenio de desempeño, con los equipos directivos con un sentido de propósito compartido. Todos los directores coincidieron en la necesidad de conformar equipos y compromiso frente al convenio, *“si bien es cierto es un convenio de mi gestión, en esa gestión están involucrados los directivos y también profesionales del equipo de gestión”* (E1, 54-55); *“hice una presentación en el último consejo recién pasado, una presentación general del convenio, cuáles son los objetivos y las metas del convenio, de la dirección, donde los sumo a todos”* (E2,115-118); *“de alguna manera en el convenio de desempeño no se mide el director, se mide la intervención de todos los actores, por así decirlo, de la comunidad”* (E3, 101-103); *“Yo sólo soy el que lleva la carpeta digamos, pero el protagonismo es de todos”* (E4, 71-72); *“el Convenio no es para uno como director, si bien es cierto lo evalúan a uno como director, pero el convenio se trabaja con la comunidad, se tiene que socializar para con la comunidad”* (E5, 82-84).

El convenio es un instrumento de evaluación del director a fin de año, y el logro compromete su permanencia en el cargo, por ello, el seguimiento está enfocado en reunir las evidencias necesarias para la presentación del informe final anual al DAEM, Clara compromete a su equipo para reunir las evidencias que se debe presentar en la evaluación del convenio, *“yo tengo momentos revisión lo hacemos con el equipo, con el equipo técnico pedagógico, con los inspectores, en la construcción de las evidencias”* (E1, 52-53); lo mismo Paz al indicar a su equipo, *“No se olviden de guardar todo lo que son las evidencias, porque al final del semestre yo les pido las evidencias”* (E3, 132-133).

Por otra parte, las situaciones emergentes que ocurren en los establecimientos entorpecen el seguimiento de las metas plasmadas en el Convenio, lo que provoca cierto estrés en los directores por la presión del cumplimiento de metas, la directora Clara así lo reflejó, *“en nuestros colegios*

*ocurren situaciones emergentes que yo creo que no están plasmadas en el convenio” (E1, 45-46); Pedro, “la gastronomía que es la especialidad, está dentro de mi Convenio de Desempeño, pero es un ítem que me cuesta todos los años cumplir con respecto al financiamiento (...) tengo que andar tocando puertas, hacer una alianza estratégica con una empresa que me permita suministro de productos y eso desgasta” (E5, 55-59).*

### **5.2.3. Dimensión I. Categoría 3. Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar**

Esta categoría se refiere a la opinión que tienen los directores respecto a la coherencia entre el perfil requerido para el concurso ADP y el MBDLE elaborado por el MINEDUC. Asimismo, indaga sobre las competencias que se consideran necesarias para el cargo como las fortalezas que perciben definidas en el Marco. Se presentan los códigos con su respectiva definición.

**Tabla 16**

*Dimensión I. Categoría 3. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C7: Relación entre perfil concurso ADP y MBDLE	Este código es respecto de la coherencia que encuentran los directores entre ambos instrumentos
C8: Competencias para ser director	Se refiere a las competencias que los directores consideran más relevantes para dirigir un establecimiento municipal

#### **C7. Relación entre perfil concurso ADP y MBDLE**

**Hallazgo 8. La relación que se manifiesta entre el concurso ADP y MBDLE se da principalmente en la dimensión de Liderazgo, la cual, se fortalece en el segundo período del cargo.**



La mayoría de los directores aludieron a la dimensión de Liderazgo del MBDLE como la que tiene mayor relación con el perfil del concurso ADP, como lo expresó Pedro, *“hoy día está muy alineado el concurso de alta dirección pública con el marco de la buena dirección, sobre todo en el ámbito liderazgo”* (E5, 129-131). Una de las prácticas de liderazgo es contar con una planificación institucional, Juan afirmó, *“es importante tener metas claras, una planificación con un equipo que te apoye, pese a toda esta contingencia o situaciones emergentes”* (E4, 86-88) y lo reafirmó Pedro, *“me gusta mucho lo que es la planificación y la organización. Antes de llevar cabo muchas cosas, para mí es fundamental la estructura”* (E5, 148-150).

El liderazgo se consolida y se hace más atingente al establecimiento en el segundo período del cargo. Clara y Paz coincidieron respecto al fortalecimiento del liderazgo en el segundo período, *“Ya en el segundo yo siento que uno lo puede tener más claro y de esa forma hay una relación que es más coherente”* (E1, 60-62); *“Pienso que donde más creo yo que hay una coincidencia, es en la forma en que uno comienza a liderar. A ver, de llevar el liderazgo de acuerdo con el establecimiento que le corresponde”* (E3, 146-148).

**Hallazgo 9. Se encuentra cierta relación entre el MBDLE y el concurso, pero se visualiza muy teórico y poco operativo en la realidad.**

Se privilegia la experiencia que da la práctica más que la teoría expuesta en el perfil ADP y MBDLE, Paz así lo reconoció, *“la práctica es la que más le da al cargo la posibilidad de tener claridad de como ordenar las tareas, como readecuar todos los años”* (E3, 95-96)

El MBLDE expone dimensiones que son teóricas y las atribuciones estipuladas en ambos instrumentos no siempre son factibles de realizar un director en el ejercicio de su cargo. Juan

expresó que, *“Hay variables que uno no maneja y que son atentatorias contra el éxito de la gestión. Como, por ejemplo, desprenderse de la gente que no funciona en el sistema o la sobrecarga de personal que no es idóneo”* (E4, 91-94).

### **C8. Competencias para ser director**

**Hallazgo 10. Se otorga importancia a tener vocación y ser un buen maestro antes que competencias específicas para ser director,**

Prueba de este hallazgo, es lo que aseguró Clara, respecto a lo que se requiere para ser director, *“¿Las competencias más relevantes? Yo creo que tienes que amar primero la docencia”* (E1, 67). Por su parte, Rita valoró la experiencia previa de ser docente de aula, *“Tener el conocimiento teórico y haber estado en sala, saber cómo es educar. Que significa ser profesor, profesora, en los tiempos diversos. O sea, haber trabajado, haber tenido experiencia en la sala de clases”* (E2, 166-168).

**Hallazgo 11. Se enfatiza el área actitudinal y la competencia comunicativa para dirigir un establecimiento educacional.**

Una de las competencias es la palabra, Clara afirmó, *“Creo que una de las competencias fundamentales para mí es tener algunas habilidades blandas. Una habilidad blanda como ser un buen comunicador, en el sentido de lograr escuchar”* (E1, 70-72). Análogo lo manifestado por Pedro, *“Nuestra relación está fundamentada en la relación humana y hoy día la comunicación, no solamente de ser efectiva, sino también afectiva. Y dentro de esas características viene también lo que es la empatía”* (E5, 141-144).

Por otra parte, por la pandemia y sociedad actual se prioriza las habilidades emocionales, Juan reafirmó, *“hablemos del momento actual, debiera tener un alto trabajo en habilidades blandas”* (E4, 127-128). Rita consideró que es importante también tener ética en el proceder por ser un cargo expuesto al escrutinio público, *“ser una persona que actúe en forma justa y muy ética, porque todos los ojos están centrados en este ser humano que es el director o directora”* (E2, 179-181).

**Hallazgo 12. Se requiere capacidad de trabajar en equipo y de relacionarse con todos los actores del sistema generando confianza y respeto hacia la gestión directiva.**

El ejercicio del cargo está sometido a presión y se requiere capacidad de liderar equipos, lo evidenció Rita, *“Yo creo que este es un trabajo arduo, desgastante, por eso que este equipo, no puede ser sólo el director. Tiene que ser una persona capaz de trabajar en equipo, sea capaz de entablar lazos con el exterior”* (E2, 190-193).

A través del eficiente ejercicio del cargo y la experiencia se genera confianza, es lo que evidenció Juan, *“yo creo que la mayor virtud en la dirección del colegio es el grado de confianza que uno logra instalar como director del colegio en las otras organizaciones”* (E4, 219-221); y también Pedro, *“Para mí es fundamental el trabajo colaborativo y el trabajo en equipo. Y en ese sentido, delego muchas responsabilidades en quienes son parte de mi equipo, porque creo en esas personas”* (E5, 150-152). Asimismo, Pedro reiteró, *“Yo siempre he dicho que yo baso mi relación con las personas en dos pilares fundamentales: la comunicación y la confianza”* (E5, 163-165).

**Hallazgo 13. Las características de los estudiantes en la sociedad actual como por la pandemia demandan otras competencias de los directores.**

En la actualidad, a juicio de los directores, los estudiantes se perciben desmotivados hacia su proceso educativo, falta de límites y respeto hacia los adultos, Juan aseguró, *“el alumno de hoy día es un alumno muy especial. Irreverente, contestatario, digamos, muy influenciado por la cultura y la inmediatez. Entonces, el alumno quiere lograr todo, pero sin esfuerzo”* (E4, 147-149). Este panorama de la sociedad requiere directores con tolerancia y flexibilidad como lo manifestó Rita, *“tolerante, hoy en día más que nunca flexible y capaz de ser empático con todas las cosas para poder sobrellevar la gran cantidad de cambios, a veces tan grandes que ha tenido la educación y el país”* (E2, 196-198).

Por su parte, Pedro avaló la complejidad de la sociedad actual, donde existen problemas y conflictos que antes no se presentaban a menudo en los establecimientos educacionales, y comentó que en el primer período de ejercicio como director, el establecimiento asignado era bastante complejo, *“las relaciones interpersonales internas del establecimiento hasta el tipo de estudiante que había en el establecimiento, con una alta vulnerabilidad y con problemas tremendos con respecto a consumo, funcionalidad familiar, violencia intrafamiliar, un sin número de situaciones sociales que mermaban el poder realizar o el poder llevar cualquier objetivo a cabo”* (E5, 16-21). Similar opinión vertió Rita, *“los niños que vienen a veces con mucho descontrol de los impulsos, niños que consumen y que tienen aval de parte de los padres, y que son muchos”* (E2, 374-376).

#### **5.2.4. Dimensión I. Categoría 4. Autopercepción de la Gestión Directiva**

Esta categoría indaga respecto a los logros que atribuyen los directores a su gestión, además, sus percepciones sobre las dificultades para ejercer el cargo en un establecimiento educacional municipal. Se refiere, además, a la opinión de los sujetos participantes respecto a cuáles serían las competencias que consideran tendrían menor desarrollo y que deberían reforzar

a través de programas de capacitación. En la Tabla 17, se presentan los códigos que se identificaron.

**Tabla 17**

*Dimensión I. Categoría 4. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C9: Logros	Este código se identifica para distinguir los logros que mencionan los directores durante su periodo en el cargo
C10: Dificultades	Se atribuye este código cuando los entrevistados aluden a los problemas que entran su gestión directiva
C11: Capacitación	Se refiere a la opinión de los entrevistados respecto a las competencias que consideran deberían desarrollar por encontrarse descendidas, o bien, por necesidades emergentes en su gestión

### **C9. Logros**

**Hallazgo 14. Uno de los logros que se atribuyen los directores está orientado a la satisfacción del personal docente.**

Algunos de los directores gestionaron con el municipio la asignación de horas a sus profesores para actividades extracurriculares, así lo manifestó Clara, *“un hito importante para mí es que todos los profesores pueden tener una extensión y dejar de hacer clases en forma ad honorem”* (E1, 98-99). Por su parte Juan, *“un hito importante para mí es que todos los profesores pueden tener una extensión y dejar de hacer clases en forma ad honorem”* (E4, 98-99)

**Hallazgo 15. Se reconoce como logro instalar programas en beneficio de los estudiantes y del proyecto educativo institucional.**

Gestionar horas en el plan de estudios que tribute al proyecto educativo del centro educativo. Clara se atribuye como logro la *“recuperación de horas de arte que el DAEM de esa época de forma arbitraria quitó, más de 300 horas de arte fueron al currículum”* (E1, 93-95) y la adjudicación del programa de integración escolar para alumnos con necesidades educativas especiales, Clara reconoció el *“tener un Programa de Integración, PIE, exitoso, a 150 estudiantes”* (E1, 108-109).

Por su parte, Pedro atribuye como logro haber instalado en su establecimiento la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la interdisciplinariedad del trabajo docente, *“uno de los logros principales que tuvimos es el trabajo colaborativo (...) Aquí se trabajaba en islas, no había una comunicación entre los distintos ciclos (...) implementamos la metodología ABP. Lo estamos trabajando desde prebásica hasta cuarto medio, para que sea una cultura del Liceo, no solamente la especialidad* (E5, 185-197).

#### **Hallazgo 16. Los directores perciben como un logro el haber contenido sus comunidades educativas e instalar la educación virtual en pandemia por Coronavirus.**

La implementación de modalidad virtual por la suspensión de clases presenciales fue un gran desafío que debieron asumir los directores, así lo manifestó Clara, *“el mayor logro fue sobrellevar la pandemia, instalar procesos para que los niños pudieran estudiar a distancia, grupos de capacitación interna, mejorar energía”* (E1, 106-107); Pedro orgulloso comentó, *“Fuimos el primer establecimiento con sala híbrida (...), fue tan bueno que empezamos a conectarnos con los alumnos, se pudo interactuar con ellos (...) la nuestra mucho mejor que un colegio Particular”* (E5, 736-749).

**Hallazgo 17. Se identifica como logro por parte de los directores cuando su establecimiento obtiene reconocimiento de parte de los organismos ministeriales.**

Basado en lo que mencionan Rita, Paz y Juan. La obtención de excelencia académica por parte del Ministerio, “yo llegué el 2018 de marzo y el 2020 nos comunicaron que habíamos logrado la excelencia, a través del trabajo que se había hecho” (E2, 227-228), o bien, el superar la categoría otorgada al establecimiento, “logramos avanzar en cuanto a la calificación de la agencia de calidad” (E3, 147-148); “porcentaje de titulación. Hoy día estamos en un 84%” (E4, 159)

También se alude a la obtención de una Asignación al Desempeño Colectivo (ADECO) de los equipos directivos otorgado por el MINEDUC, Rita comentó “nosotros tenemos ADECO, que es un aporte, que es una asignación especial para el equipo y que lo hemos ganado también, es el segundo año que lo ganamos” (E2, 252-254); de igual forma Pedro “tercer año que postulamos a ADECO, las dos veces anteriores lo hemos ganado” (E5, 769)

**Hallazgo 18. Se considera un logro desarrollar otros líderes en el centro educativo para instalar comunidades de profesionales.**

Se evidencia en lo expresado por Rita y Paz, “Ha dado buenos resultados este liderazgo, porque permite instalar una comunidad que va aprendiendo y que va participando en la toma de decisiones en todos los ámbitos, pero principalmente en lo técnico pedagógico” (E2, 243-246); “en las mediciones SIMCE ya empezamos a dar mejores resultados. Había una especie de convencimiento en la cultura institucional que este colegio y los colegios no deberían funcionar para preparar para el SIMCE” (E3, 156-159).

## **C10. Principales Dificultades**

### **Hallazgo 19. Burocracia del sistema municipal y no poder contar con personal idóneo.**

Este hallazgo se fundamenta en los siguientes testimonios, como la inamovilidad del personal en el sistema público, Clara afirmó, *“yo siento honestamente que hay personas enfermas y que no deben ejercer, pero no tengo forma de sacarlas del sistema”* (E1, 124-125); *“la evaluación docente permite, según la ley 20.501, que tú saques un 5% ¿cierto? Y esos profesores van al programa de superación profesional y lo superan o, aunque tengan buena evaluación, no se refleja en la práctica educativa”* (E1, 130-132).

La burocracia y lentitud para solucionar temas administrativos y de mantención, lo evidenciaron Clara y Paz en sus respuestas, *“cuando las cosas son muy lentas, o cuando se escapan de tus manos y tú no puedes tener el control, ósea, ¿qué control puedo tener yo si está lloviendo full y tienes una gotera?”* (E1, 116-119); análogo lo que opina Pedro, *“hay un sistema un poco limitante en el DAEM en donde muchas veces las acciones que están declaradas y los requerimientos que se solicitan, los recursos para el cumplimiento de esas acciones como contratación de personal o equipamiento de cualquier tipo, no son respondidas positivamente por el DAEM”* (E3, 174-178).

La deficiente calidad profesional y poco compromiso de algunos docentes, Rita lo evidenció, *“gran cantidad de profesores con licencia y la imposibilidad de contratar reemplazantes, porque muchos profesores tienen licencias cortas”* (E2, 32-34); Juan manifestó, *“Mi mayor dificultad es la heterogeneidad en la formación docente”* (E4, 183).



La burocracia también dificulta el poder capacitar adecuadamente al personal, por la tramitación de los recursos, es una dificultad que apremia bastante a Rita, *“Lograr tener capacitaciones y gastar los dineros SEP en capacitaciones de los funcionarios. Me ha costado sacar adelante”* (E2, 306-309). Juan agregó que una gran dificultad es la petición de evidencias del DAEM que requiere gastar energía en lo administrativo en desmedro de lo pedagógico, *“Es mucho papeleo, mucha demanda de responder cosas, mucha demanda de evidenciar cosas. Se pierde el norte de estar en el tema central, que es lo pedagógico, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los chicos. En los colegios públicos es muy alta”* (E5, 499-502).

#### **Hallazgo 20. Los sindicatos de funcionarios y el colegio de profesores atentan contra el compromiso laboral.**

Esto se refleja en lo que se expone a continuación. Rita indicó que los docentes están amparados por el sindicato, *“Está el factor gremial también, que muchas veces no deja avanzar en muchas cosas, como, por ejemplo, el ir al aula en forma más frecuente. Hay muchos problemas también del colegio de profesores que está en contra de la evaluación docente* (E2, 40-42). Igual opinión expresó Pedro, *“el colegio de profesores de repente está contaminando el quehacer de los profesores y les da ansias, ganas, lo que nosotros no nos corresponde hacer, (...). De repente el colegio de profesores llama a no acatar instrucciones”* (E5, 211-216). Juan también se pronunció al respecto a su rol como director y relación con lo político, *“principalmente bajarle un poco el nivel de incidencia que tenían en el trabajo con la mirada política. Entonces, ahí es donde pienso no aparece en ninguna parte, no aparece en el Convenio de Desempeño, no aparece en nada”* (E4, 597-599).

**Hallazgo 21. La falta de coordinación y burocracia entre las distintas organizaciones relacionadas con el ámbito educativo.**

Las instituciones que se relacionan con las escuelas tienen distintos parámetros para abordar situaciones graves de convivencia escolar. Rita comentó, *“apliqué una sanción aprobada por la Superintendencia de Educación, donde un alumno trajo un arma a balines y él en el patio amenaza a sus compañeros (...) lo cambiamos a otro establecimiento y la mamá fue a Derechos Humanos, y el alumno en dos meses, estaba instalado en la misma sala de clases”* (E2, 340-348).

Se percibe falta de apoyo de parte de las instituciones del sistema educativo. Juan lo evidenció, *“yo creo que de las mayores dificultades es la legislación, que ha ido quitándonos poder para poder administrar la aplicación del reglamento interno. La majadería que tiene la superintendencia”* (E4, 189-191).

Por su parte Pedro aludió a la falta de criterio de la Superintendencia, *“Tenemos la ley SEP, que nos permite impetrar para comprar material educativo o recursos que requieran los estudiantes, pero la superintendencia objeta el que yo pueda comprar insumos o materias primas para la especialidad”* (E5, 48-54). También criticó a las leyes que rigidizan el sistema, *“Muchas veces se hacen en las normativas o las leyes, desde una oficina sin conocer la realidad de los establecimientos”* (E5, 76-77). Por último, Pedro se refirió a la lentitud de gestión del MINEDUC para llegar con las directrices a los establecimientos, *“Ministerio de Educación llega tarde, cuando yo estoy haciendo el proceso de asimilación, de acomodación con la comunidad, nos cambian la forma de trabajar* (E5, 220-222).

Rita por su parte, manifestó su descontento respecto a cómo funciona el sistema, como *“faltas de ética grandes las doy a conocer, pido que a la profesora la trasladen y la profesora va a Contraloría y me la devuelven”* (E2, 337-338).

### **Hallazgo 22. La gestión directiva se complejizó con la pandemia por Coronavirus.**

Fue manifestado por algunos directores. Implementar clases virtuales con escasa conectividad y computadores por parte de alumnos fue una gran dificultad que se debió sortear, *“la pandemia limita muchas cosas y por supuesto los aprendizajes no son lo que uno quisiera”* (E2, 111-112); *“los recursos tecnológicos para la pandemia eran absolutamente necesarios y llegaron un año después”* (E3, 181-183); Rita comentó la sobrecarga en la gestión, tanto directiva como docente, que significó la pandemia, *“mucha actividad de preparación de material digital. Una página web efectiva. Correos de los estudiantes para que pudiéramos estar todos comunicados con correos institucionales. Material pedagógico para aquellos que no tenían recursos. Compras de módem, para que aquellos que no tenían internet”* (E2, 64-68).

### **Hallazgo 23. Los estudiantes y sus familias ingresan a un establecimiento sin considerar su proyecto educativo.**

Las razones que se esgrimen para elegir un determinado establecimiento se relacionan con la infraestructura o cercanía del hogar, *“tengo aquí estudiantes que ya no vienen porque estudian contabilidad o administración, vienen porque el edificio tiene 4 pisos, vienen porque hay un ascensor, vienen porque les queda en el centro”* (E4, 139-142).

El Sistema Aleatorio de Admisión Escolar (SAE) atenta contra la identidad de los estudiantes con su establecimiento, Paz se pronunció al respecto, *“este sistema aleatorio de matricular*

*también es un tema que ha recargado a las instituciones, porque hoy día llegan los estudiantes sin conocer el proyecto educativo y están aquí porque les ha gustado el edificio, porque les gusta el uniforme” (E2, 378-382). Igual opinión manifestó Rita, “y este sistema aleatorio de matricular, también es un tema que ha recargado a las instituciones, a los equipos directivos, porque hoy día llegan los estudiantes sin conocer el proyecto educativo y están aquí porque les ha gustado el edificio, porque les gusta el uniforme” (E2, 378-382).*

Por su parte Clara, reafirma que el SAE no favorece la identidad institucional, dado que su establecimiento no tiene la obligación de aplicar el sistema aleatorio *“Siento que, al no estar en esta tómbola, logramos todavía socializar y dar pertenencia” (E1, 168-169).*

### **C11. Capacitación**

**Hallazgo 24. Se requiere capacitación en habilidades que optimicen las relaciones interpersonales y convivencia escolar, para facilitar la gestión y atender conflictos.**

Ante la consulta a los directores respecto en cuál ámbito considera que requeriría mejorar o recibir capacitación, la mayoría coincidió que debería ser en el ámbito de convivencia escolar. Paz evidenció que las relaciones interpersonales requieren de mayor capacitación pues considera que, *“está como en la base como de la pirámide, por así decirlo, lo que permite desarrollar exitosamente la acciones y la gestión del director” (E3, 201-202).*

Similar opinión fue la vertida por Pedro, *“la convivencia escolar hoy día es un tema fundamental en los establecimientos, porque hoy día los apoderados son distintos. Los niños ven el comportamiento de sus papás, por tanto, también son distintos dentro del establecimiento. Ellos*

*hoy día se refieren mucho y hacen valer mucho sus derechos, pero se olvidan de sus deberes. Los profesores, pasa exactamente lo mismo” (E5, 248-253).*

Rita se refirió a lo complejo de la sociedad actual con personas afectadas en su salud mental y ambientes vulnerables psicológicamente, y generalmente la preparación académica no considera el aspecto emocional que se debe manejar en una comunidad educativa, *“Nos preparan para objetivos de aprendizaje, para gestionar resultados y presupuesto, pero no para gestionar buenos ambientes” (E2, 371-374).*

### **5.3. Análisis Dimensión II. Instrumentos de Gestión Escolar**

Esta Dimensión indaga con los directores respecto a cómo elaboran, actualizan, socializan y articulan los distintos instrumentos **de** gestión, los cuales son obligatorios por parte del Ministerio de Educación, para orientar la gestión educativa orientada al mejoramiento continuo. Dentro de ellos los principales son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). El Ministerio de Educación entrega orientaciones para la elaboración de estos y otros planes anexos que abordan áreas como convivencia escolar, seguridad escolar, sexualidad formación ciudadana, inclusión y proyecto de jornada completa. Esta Dimensión se desglosa en tres categorías que se analizan a continuación.

#### **5.3.1. Dimensión II. Categoría 1. Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

Esta categoría se refiere a la elaboración, socialización y actualización del Proyecto Educativo Institucional, el cual, se constituye en el principal instrumento de gestión que orienta el quehacer institucional y, que, además, es requisito para que el Ministerio de Educación otorgue el

reconocimiento oficial de Estado. En la Tabla 18, se presentan los tres códigos que se identificaron en las respuestas otorgadas por los directores con sus correspondientes definiciones.

**Tabla 18**

*Dimensión II. Categoría 1. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C1: Elaboración PEI	Este código se refiere a los mecanismos que realizan los entrevistados para elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento que dirigen
C2: Socialización PEI	Este código alude a la forma en que los directores dan a conocer el PEI a los distintos actores de la comunidad educativa
C3: Actualización del PEI	Este código corresponde a los procedimientos y periodicidad de actualización del PEI

**C1. Elaboración PEI**

**Hallazgo 1. Los directores principalmente involucran a los profesores para la elaboración del PEI.**

Los directores realizan jornadas de reflexión con los docentes, Juan lo corroboró, *“anualmente se hace la revisión, se hacen jornadas reflexivas con profesores... se hacen las evaluaciones y las revisiones, y los mejoramientos y las adecuaciones”* (E4, 287-288). Por su parte, Clara planteó la importancia de involucrar a los docentes, *“haciéndoles sentir que son súper importantes en estas decisiones”* (E1,143). Por su parte, Rita concuerda con la necesidad de involucrarlos, *“escuchando lo que dice el consejo de profesores, haciendo reflexión en las reuniones ampliadas de cómo estamos y de cómo nos vemos a futuro”* (E2, 409-411). Pedro indicó,

*“hicimos trabajo con todos, donde hubo mesas conformadas por profesores y asistentes de la educación. En ese entonces, no involucramos ni a apoderados ni estudiantes”* (E5, 267-269).

**Hallazgo 2. Los directores involucran a apoderados y alumnos principalmente a través de representantes de estos estamentos.**

Se incluye a representantes de padres y alumnos en talleres o jornadas teniendo como tema principal el PEI, así lo expresó Paz, *“nos dimos cuenta de que había que hacer participar a la comunidad. En reuniones de apoderados, independientes también de las reuniones de curso. Con el centro general de padres, con el centro de alumnos”* (E3, 215-221). Rita enfatizó el proceso democrático y participativo, *“se hace una reunión general entre todo el establecimiento. Invitamos a todos los representantes para que sea democrático, incluyendo la participación de nuestro sostenedor”* (E2, 403-406). Juan indicó que los alumnos participan *“en la medida que estén organizados”* (E4, 290). Pedro mencionó la participación de los *“consejos escolares, donde hay representación de todos los estamentos”* (E5, 292).

**C2. Socialización PEI**

**Hallazgo 3. Los directores socializan el PEI delegando la tarea a los representantes o líderes de los diferentes estamentos.**

Esto se evidencia en lo expresado por Clara, *“no solamente yo lo hago, sino que todos los actores educativos o todos los estamentos están llamados a socializarlo”* (E1, 159-161); asimismo, Paz indicó *“a través de los estamentos. Centro de padres, centro de alumnos, por ejemplo, básicamente. Asistentes y profesores hay momentos en el cronograma del año que son específicos para trabajar aspectos del PEI”*. De igual forma Juan expresó, *“se desarrolla*

*principalmente a través de grupos de liderazgo que están establecidos dentro del colegio” (E4, 301-302).*

#### **Hallazgo 4. Los directores utilizan las tecnologías para la socialización del PEI.**

Se fundamenta en lo expresado por Clara, *“se usan mucho las plataformas y esto ha favorecido mucho a la pertenencia”* (E1, 171-172). También lo refirió Pedro, *“Se les enseñó a los apoderados, con nuestro asesor, a hacer encuestas de Google, ellos estructuraban en las reuniones las posibles acciones y después las mandaban a los grupos de WhatsApp de los apoderados, que se conformaron”* (E5, 307-311).

Rita también lo evidenció, *“tenemos un correo institucional por cada apoderado y cada alumno. Nosotros pagamos mensualmente un dominio y este dominio nos permite que nosotros podamos tener Gmail propio, correos propios, para toda la comunidad”* (E2, 510-514).

### **C3. Actualización PEI**

#### **Hallazgo 5. La actualización del PEI se realiza anualmente, a través, de los mismos mecanismos utilizados para la socialización.**

Se delega a los encargados de los distintos estamentos. asimismo, Paz planteó, la presencia del equipo directivo en reuniones de apoderados para tener la seguridad que los profesores traspasen la información de manera adecuada, *“ahí nosotros tenemos que estar pendientes de apoyar en las reuniones, que eso efectivamente se haga”* (E3, 244-246). También se considera al Consejo Escolar, donde concurren representantes de padres y estudiantes, como lo manifestó Juan,



*“se presenta al consejo escolar. Se hace una exposición al consejo escolar de lo que había y de lo que se mejoró, o lo que se cambió, o de lo que se adecuó”* (E4, 298-300)

**Hallazgo 6. Se utiliza los grupos de trabajo de profesores (GPT) para la actualización del PEI.**

Esto se evidenció en el testimonio de Clara quien indicó, *“en reunión de departamento con los docentes y luego también se les pidió la participación a otros actores educativos siempre en focus group, en reuniones de trabajo, una vez al año”* (E1, 177-180); análogamente, Juan, se actualiza en *“sesiones de consejo de profesores para analizar el PEI, y se trabaja ahí por GPT, cada GPT hace sus propuestas y hace un compilado general, y se entrega el resultado”* (E4, 294-298).

**5.3.2. Dimensión II. Categoría 2. Plan de Mejoramiento Educativo (PME)**

Esta categoría recogió las opiniones de los directores respecto de las áreas que priorizan para la mejora educativa y que se formalizan en el PME, se indagó respecto a la forma de elaborar, socializar y monitorear la consecución de las metas planificadas. El PME es un requisito que impone el Mineduc para otorgar la Subvención Especial Preferencial (SEP), la cual, aumenta la subvención que entrega el Estado por cada alumno vulnerable que atiende el establecimiento, lo que permite apoyar a estos estudiantes con diferentes recursos y programas de refuerzo pedagógico que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.

En la siguiente Tabla 19, se definen los códigos identificados en esta categoría.

**Tabla 19***Dimensión II. Categoría 2. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C4: Áreas prioritarias PME	Se identifica este código cuando los entrevistados aluden a cómo identifican las áreas o aspectos para elaborar el Plan de Mejoramiento Educativo (PME)
C5: Socialización PME	Este código se refiere a los mecanismos que utilizan los directores para dar a conocer el PME a los distintos actores de la comunidad educativa
C6: Monitoreo PME	Este código corresponde a los sistemas de control o seguimiento que realizan los directores para evaluar el cumplimiento de las metas establecidas en el PME

**C4. Áreas prioritarias PME**

**Hallazgo 7. Se identifican las áreas prioritarias según las necesidades que se perciban en el establecimiento educativo.**

Tanto Paz como Pedro lo mencionaron, se analizan “*cuáles son las debilidades que tenemos como comunidad respecto de los logros y las metas que nos hemos propuesto*” (E3, 254-256); “*hacemos levantamiento y vamos viendo las necesidades que podemos...porque si hay una lista muy larga de necesidades, tenemos que ir priorizando y viendo si las podemos incorporar en este PME*” (E5, 267-269)

**Hallazgo 8. Se realiza una evaluación del cumplimiento de las metas propuestas para identificar las áreas prioritarias.**

Paz apuntó al respecto, *“Tenemos instancias en donde al término del semestre, del año escolar, también vamos trabajando con los profesionales y docentes para medir como vamos en el avance, sino reorganizarnos”* (E3, 260-262). Por su parte Juan, manifestó que no tiene fechas determinadas, pero si se informa respecto al cumplimiento, *“tengo reuniones permanentes, independiente de fechas, van permanentemente retroalimentando las áreas, a través de equipo de gestión e informando los déficits que tienen o las reorientaciones que hay que hacer”* (E4, 389-392).

### **C5: Socialización PME**

#### **Hallazgo 9. La socialización del PME se hace principalmente con los profesores.**

Se considera que los docentes deben estar muy involucrados, pues son ellos los que tienen mayor responsabilidad en el cumplimiento de las metas estipuladas en el PME. Clara así lo expuso, *“lo damos a conocer con todos los docentes en realidad. El PME se trabaja con ellos, porque es un documento técnico pedagógico”* (E1, 194-195); Rita por su parte alude a las evidencias que se deben recoger para verificar cumplimiento de metas, *“el consejo de profesores tiene que verlo, porque son ellos los que insuman”* (E2, 498-499) y Paz aludió que la socialización del PME es similar que lo que se hace con el PEI, *“pero el PME tiene un trabajo más concreto, que tiene que ver con los profesionales que están contratados”* (E3, 263-264).

#### **Hallazgo 10. La socialización del PME se realiza con los representantes de diferentes estamentos de la comunidad educativa.**

En un proceso similar a lo realizado con el PEI, así lo expresó Pedro, *“a través de consejos. Uno es el consejo escolar, lo otro los consejos o reuniones ampliadas del Centro General de*

*Padres y Centro General de Estudiantes” (E5, 335-336). Al finalizar cada año, los directores deben realizar una cuenta pública ante la comunidad educativa, instancia que lo asignan como socialización del PME, así lo manifestó Rita, “Cuenta pública yo doy a conocer en el consejo que se hace a finales de noviembre de cada año y ahí se les entrega cuáles fueron los resultados, no solamente del PME, también de diferentes ámbitos” (E2, 502-505).*

### **C6: Monitoreo PME**

**Hallazgo 11. El seguimiento del PME se realiza en los equipos de gestión para evaluar el logro de las metas propuestas.**

Los directores convocan a reuniones donde participan los encargados de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), dado que en los PME están involucrados estos recursos. Clara expresó, *“lo que hacemos es tener conversaciones y entrevistas con los coordinadores de la SEP, PME y encargada de UTP. Se chequea con un ckecklist” (E1, 203-205);* de igual forma Paz, *“hay una coordinadora SEP que es una profesora que está contratada con una cantidad de horas para no sólo coordinar, sino que ir haciéndole el seguimiento a las acciones” (E3, 272-274);* y Rita *“a través del coordinador SEP y la jefe de UTP, que están siempre monitoreando esto, viendo las acciones. Bueno, yo también por supuesto tengo que estar ahí siempre verificando” (E2, 522-524).*

**Hallazgo 12. Los indicadores de las metas del PME se prefieren reducir para garantizar el logro.**

Con la experiencia adquirida los directores reducen estratégicamente los indicadores para alcanzar el cumplimiento del PME, reuniendo evidencias que tributen a distintos instrumentos de gestión. Tanto Juan como Pedro lo manifestaron, *“hay mucho acuerdo en ir reduciendo las acciones, haciendo menos acciones, pero más genéricas de tal manera que las evidencias estén cruzadas con todo” (E4, 422-424); “fuimos transformando algunas acciones. Habían 38-39*

acciones, hoy día hay 23, la idea es llegar a 19-18 a contar del 2023 que empezamos con el nuevo ciclo de los 4 años” (E5, 283-285).

### **Hallazgo 13. Los directores tienen distinta periodicidad para el monitoreo del PME.**

Las instancias para la evaluación del PME, Clara indicó, “no es todas las semanas, cada 4 meses” (E1, 205), Rita “hay una evaluación semestral del PME, porque los tiempos acá son muy pocos y para que realmente sea una evaluación efectiva tiene que ser semestral” (E2, 535-537); Paz comentó “vamos teniendo reuniones quincenales, mensuales, para revisar con el grupo (E3, 267-268) y Pedro, “al menos una vez cada dos meses, tiene que ir dando su visión del PME” (E5, 342-343). Por su parte Juan, indicó que no tiene una periodicidad determinada, porque evalúa en “cada instancia que exista se trabaja dando entender que estamos en un proceso educativo dinámico” (E4, 414-415).

### **5.3.3. Dimensión II - Categoría 3. Otros Instrumentos de Gestión**

En la Tabla 20, se presentan los tres códigos que se identificaron en esta categoría, la cual, indaga respecto a cómo ha sido la elaboración, articulación y seguimiento de otros planes anexos que abordan diferentes áreas y que se suman al PEI y PME.

**Tabla 20**

*Dimensión II. Categoría 3. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C7: Elaboración de los planes	Se identifica este código cuando los entrevistados aluden a cómo fueron elaborados los planes
C8: Seguimiento de los planes	Este código se identifica cuando los directores responden como realizan el monitoreo de los planes
C9: Articulación instrumentos de gestión	Se identifica este código cuándo los directores indican la forma en que le dan coherencia y alineamiento a los instrumentos de gestión con el Convenio de Desempeño

### **C7: Elaboración de los planes**

#### **Hallazgo 14. La elaboración de cada plan se designan encargados.**

Clara así o expresó, “*Tengo coordinadores de cada plan y cada quien lo elabora y pide apoyo*” (E1, 206); lo mismo apuntó Pedro, “*yo no puedo hacer todos los planes. Está el orientador, la encargada de convivencia escolar, está el profesor que se le asignan las horas para el plan de formación ciudadana, la coordinadora PIE. Todos ellos trabajan en su plan y lo vamos trabajando después en el equipo de gestión*” (E5, 366-369). Juan asigna a los Grupos de Profesionales de Trabajo la tarea de elaborar los planes, “*los GPT tiene por misión desarrollar los planes, hacerle algunos ajustes, modificaciones y vuelven de nuevo a centralizarse en la UTP*” (E4, 432-434).

#### **Hallazgo 15. Los planes exigidos por el Ministerio complejizan la gestión.**

Aparte del PEI y PME, el MINEDUC exige otros 7 planes lo que implica asignar encargados y recursos, lo que provoca cierto abatimiento, como lo manifestó Paz, “*es bastante agobiante porque básicamente hay que dar sí o sí cumplimiento con los planes, y hay que actualizar los planes. Entonces, hay fechas y plazos, pero resulta que esas fechas y plazos que son a comienzo de año se topan con una serie de otros plazos o requerimientos externos*” (E3, 278-281), Paz agregó, “*¿No deberían más bien estar incluidos como acciones dentro del PME, por ejemplo? Dependiendo del área (...) convivencia escolar debería incluir acciones que tengan que ver con un plan. Unidad Técnica acciones que tengan que ver con otro, como la deserción escolar, por ejemplo (...) no son excluyentes. No sé para qué tanto plan*” (E3, 292-297).

### **C8: Seguimiento de los planes**

**Hallazgo 16. Los planes se monitorean acorde con las planificaciones y cada encargado rinde cuenta a dirección.**

Clara así lo refirió, *“Los planes tienen carta Gantt, cronograma, hay un memorándum semanal y vamos mirando si está desarrollando lo que prometieron lo que ofrecieron, evaluación interna acorde al PME”* (E1, 212-214); Pedro planteó que los encargados de cada plan *“Ellos lo van presentando, nosotros vamos viendo y vamos viendo posibles cambios, incorporaciones”* (E5, 370). De la misma forma Juan, *“hay un calendario de trabajo que se coloca a nivel de funcionamiento general, hay un cronograma que se entrega casi mensualmente”* (E4, 437-438).

### **C9: Articulación instrumentos de gestión**

#### **Hallazgo 17. La articulación del Convenio principalmente se realiza con el PEI y PME.**

Los directores procuran alinear los instrumentos de gestión principales para dar cumplimiento con el Convenio y supervisión del DAEM. Esto se fundamenta en los testimonios de Clara, *“La columna vertebral es el PEI y el PME es el instrumento de operacionalización, deben estar articulados. El DAEM supervisa (...) todo debe estar alineado y articulado con el PEI”* (E1, 209-211); asimismo, Rita, *“encausarlo con el PEI nuestro y también con los recursos que tenemos dentro del PME. Y también el convenio de desempeño, no hay que olvidar”* (E2, 580-581). Paz manifestó una opinión similar, *“mi convenio de desempeño yo aprendí que hay que hacerlo alineado con el PME. Es decir, las mismas dimensiones que tengo son las que están ahí”* (E3, 298-300). Juan indicó que está todos los instrumentos de gestión alineados y también aludió a la supervisión de la jefatura municipal, *“el DAEM, al tiro saltan si hay algo que se está midiendo no corresponde”* (E4, 467).

#### **5.4. Análisis Dimensión III. Liderazgo**

Esta Dimensión indaga respecto a las estrategias que implementan los directores para el desarrollo profesional y bienestar docente, asimismo, sobre el trabajo colaborativo que promueve al interior de su comunidad educativa. Además, aborda cómo realizan los directores la gestión

educativa y escolar. Esta Dimensión se desglosa en tres categorías que se analizan a continuación, a través de los testimonios de los directores participantes.

#### 5.4.1. Dimensión III. Categoría 1. Desarrollo Profesional y Bienestar Docente

Esta categoría se refiere a la estimulación intelectual que realiza el director para el desarrollo de competencias de sus profesores, como, asimismo, se indaga, respecto a cómo fomenta el trabajo colaborativo y reflexión pedagógica a nivel docente y equipo directivo.

Además, se indagó respecto a las condiciones laborales que ofrece el director para asegurar la satisfacción docente que favorezca una apropiada práctica educativa. En la Tabla 21, se presentan los códigos identificados en las respuestas de los directores.

**Tabla 21**

*Dimensión III. Categoría 1. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C1: Desarrollo competencias docentes	Se refiere a las estrategias que mencionan los entrevistados para desarrollar competencias en sus profesores
C2: Condiciones laborales	Este código se identifica cuando los directores expresan lo que realizan para que sus docentes tengan las condiciones adecuadas para su práctica educativa
C3: Satisfacción docente	Tiene relación con la percepción de los directores respecto a la satisfacción laboral de sus profesores
C4: Trabajo colaborativo	Este código se identifica cuando los directores expresan las estrategias que implementan para el trabajo colaborativo entre docentes y con equipo directivo



### **C1: Desarrollo competencias docentes**

**Hallazgo 1. Los directores reconocen la importancia de desarrollar competencias en sus profesores y elaboran un plan de capacitación acorde con las necesidades que los docentes manifiesten.**

Todos los entrevistados consideran fundamental incorporar la capacitación docente en su plan de acción el cual, se elabora según un diagnóstico de lo que se requiere para mejorar la práctica educativa y las necesidades que los profesores indiquen, los testimonios de Clara y Pedro así lo corrobora, *“Primero hacemos un diagnóstico(...) Y luego también en el diálogo directo, donde creen ellos que tienen más competencias”* (E1, 217-220); *“el plan de formación de desarrollo docente es fundamental para nosotros. Nosotros le damos la importancia que corresponde a cada plan. Y aquí se trabaja en base al diagnóstico, las necesidades de los docentes”* (E5, 379-381).

**Hallazgo 2. Los directores consideran que para desarrollar competencias es necesario conocer a sus docentes y realizar un acompañamiento constante.**

Esto se evidencia en lo expresado por Clara y Paz *“Yo creo que una forma de contribuir es conociendo sus competencias y sus habilidades”* (E1, 215-216); *“tenemos que estar, permanentemente con cada docente buscando instancias para conversar con ellos* (E3, 328-329). Análogamente Juan menciona lo clave que es escuchar y apoyar a sus docentes, *“yo creo que desarrollo competencias en ellos escuchándolos y siempre vienen ellos aquí con proyectos, con ideas y yo nunca rechazo sus ideas, todo lo contrario”* (E4, 487-490).

**Hallazgo 3. Se valora la evaluación y reflexión de las prácticas educativas entre docentes.**

En la mayoría de los testimonios, los directores evidencian la existencia de pauta de observación al aula, previamente elaborada y validada por el profesorado, con la cual, los mismos profesores se observan sus clases y realizan retroalimentación, Paz comentó al respecto, *“ha sido consensuado con los profesores cuyo instrumento y pauta, y después retroalimentación, también ha sido creada en conjunto con los docentes, que no es nada extraño que vamos a observar y que no tiene ningún elemento calificador, ni evaluador, simplemente mejorar la práctica, donde no actúa solamente el equipo de gestión observando, sino que el grupo de pares también”* (E3, 350-356). La retroalimentación es mejor recibida por los profesores cuando la realiza un colega, así lo evidencio Pedro, *“yo voy a ver una clase y cuando yo socializo, el profesor a lo mejor no me va a decir nada, pero si lo va a ver un colega, en ese colega hay más confianza* (E5, 398-400). Rita lo reafirmó, *“se aceptó que se invitaran ellos mismos, a su líder, a su jefe de departamento lo invitan para ir a observar. Entonces esto también es una forma de ir incentivando la evaluación constante entre pares”* (E2, 682-684).

#### **Hallazgo 4. Los directores privilegian la contención emocional de los docentes como factor de desarrollo profesional.**

Rita opinó que la sociedad actual está compleja y se requiere capacitar a los profesores en el aspecto emocional especialmente por las consecuencias del confinamiento por pandemia, *“hoy día, en los tiempos que estamos yo creo que, en la contención emocional, más que nada”* (E2, 600-601); *“Invertir más tiempo en ti mismo, en el trabajo hacia el interior, porque ahí trabajamos nada. Y después nos damos cuenta de que pasamos la vida y queremos evaluar y estamos peor que cuando empezamos”* (E4, 551-553). Asimismo, Juan expresó, *“A veces, destinamos un consejo completo para hacer contención emocional”* (E4, 498-499).

**Hallazgo 5. Dada las dificultades de la gestión municipal los directores procuran desarrollar competencias con personal interno del establecimiento.**

Se evidencia en los testimonios la falta de recursos económicos y apoyo por parte del DAEM para el perfeccionamiento docente, Paz lo planteó, *“hay años en que no hemos tenido dinero para eso o hay años en que el DAEM ha determinado que no tengamos capacitación, habiéndola requerido nosotros, habiendo estimado, de acuerdo a los resultados, que es una necesidad”* (E3, 308-311). Cabe mencionar que este tema fue una de las principales dificultades que apuntó Rita, *“Lograr tener capacitaciones y gastar los dineros SEP en capacitaciones de los funcionarios. Me ha costado sacar adelante, por ejemplo, una capacitación para los equipos directivos, para los asistentes de la educación, para los profesores, en ámbitos que nosotros sabemos que son relevantes”* (E2, 306-309).

Considerando las trabas para realizar perfeccionamiento externo, es que los directores privilegian el acompañamiento individual docente para capacitar con profesionales del mismo establecimiento, así lo clarificó Pedro, *“El acompañamiento docente no solamente va por parte del equipo directivo, sino que va parte del equipo de gestión. Me explico, por ejemplo, la encargada de convivencia escolar no va a ver el ámbito pedagógico de un docente en el aula, sino que va a ir a ver el clima de la convivencia escolar en el aula. La coordinadora PIE no va a ir a ver el clima, sino que va a ir a ver cómo es el tema de la inclusión o cómo trabaja las necesidades”* (E5, 387-392).

De igual forma, Paz afirmó, *“no podemos esperar los directores ni el equipo, que si no hay recursos esto no se realice. Por lo tanto, aquí hemos recurrido muchas veces a las competencias internas personales y profesionales del equipo y los equipos, para hacer perfeccionamiento”* (E3, 311-315).

## **C2: Condiciones laborales**

### **Hallazgo 6: Los directores procuran otorgar las horas necesarias para el trabajo docente.**

Evidencia de esta afirmación es lo expresado por Clara, quienes se preocupan de que los docentes tengan asignadas las horas justas en su contrato, *“cuando yo asumí la dirección la primera vez, me preocupé de que los profesores tuvieran esas horas que hacían ad honorem, gratis, pasar a ser de contrato, con una contrata. Y luego los profesores pasaron a ser titulares con todas esas horas”* (E1, 233-235). Paz aludió a la consideración del tiempo del profesor, *“incluimos en horario efectivo para que el profesor o profesora realice su trabajo. Porque yo entendí que no puedo esperar que el profesor haga el trabajo en su casa”* (E3, 336-337).

### **Hallazgo 7. Los directores se preocupan de la infraestructura, recursos y materiales para que el establecimiento esté en condiciones adecuadas.**

Esto se refleja en lo expresado por Rita y Juan, *“las salas tienen todo el equipamiento informático. Nosotros nos hemos dedicado que todo el PME, por ejemplo, apoye en comprar equipos tecnológicos en todas las salas para que se puedan dar clases con todas las tecnologías de avanzada”* (E2, 656-659); *“en este colegio tengo 3 salas de profesores. Una gran sala que es una sala-comedor, que son separadas con cocina adentro, pero separada. Una sala para el trabajo computacional, para profesores. 7 computadores, con impresora, con todo lo demás. Y otra sala para los profesores del plan diferenciado. Eso no lo tiene nadie”* (E4, 554-558).

## **C3. Satisfacción docente**

**Hallazgo 8. Pareciera que los directores no cuentan con mecanismos institucionalizados para evaluar la satisfacción del profesorado.** Los testimonios recogidos dan cuenta de solo una

percepción de parte del director respecto a si sus docentes se sienten satisfechos o no, esto se alude a que conocen a su profesorado por los años en el cargo, así fue expresado por Clara, *“Yo siento en el año nueve de mi gestión, que tú los miras y sabes quiénes están haciendo su trabajo contento”* (E1, 238-239). Juan por su parte, demostró en su testimonio su frustración frente a los docentes en este tema, *“nunca están a gusto totalmente, porque hay una diversidad y personalidades. Nunca están a gusto todos”* (E4, 496-497).

**Hallazgo 9. Existe preocupación por generar un clima organizacional adecuado que garantice la satisfacción docente.**

Esto se refleja en algunas acciones como celebrar con el personal aniversario de la institución, convivencias o paseos, esto se reflejó en el testimonio de Rita, *“en las fechas importantes y el aniversario que es en mayo, ahí también hacemos una comida. El 2019 hicimos un baile-comida, lo pasamos muy bien”* (E2, 651-653). También los directores afirmaron que si los docentes se sientan partícipes en las decisiones y se les asigna altas expectativas se colaboraría en un ambiente propicio para la satisfacción docente, fue lo expuesto por Rita, *“generar un ambiente de altas expectativas y una comunidad que aprende e instalar aquí una comunidad de aprendizaje”* (E2, 632-633); muy enfático Pedro afirmó, *“Porque hay que hacerlos partícipes, hay que escucharlos. Tienen que tener voz y voto. Esto de los directores que son “aquí se hace lo que yo digo y nadie más tiene opinión”, para mí no es valedero”* (E5, 419-421).

**C4. Trabajo colaborativo**

**Hallazgo 10. El trabajo colaborativo se realiza a través de coordinadores de diferentes estamentos.**

Los directores en general dirigen reuniones ampliadas y con sus equipos de gestión, luego, cada coordinador realiza trabajo colaborativo con sus respectivos equipos, así se evidenció en los testimonios de Clara y Rita, *“yo lo promuevo diciéndoles a los directivos que tienen que realizar reuniones de forma permanente, que usen un formato de trabajo colaborativo, donde se asuman acuerdos y además se firmen estos acuerdos”* (E1, 249-251); *“todas las semanas en reuniones de departamento y reuniones de nivel, y de profesores jefes. Entonces aquí están todos los equipos, el equipo directo en pleno y el de gestión desplegados para el acompañamiento”* (E2, 610-614). Se enfocan las prácticas de trabajo colaborativo al intercambio de prácticas pedagógicas entre el profesorado, Pedro da cuenta de ello, *“es fundamental, el trabajo colaborativo, como voy aprovechando las buenas prácticas docentes de alguno de ellos en los otros”* (E5, 385-387)

**Hallazgo 11. Los directores consideran que tienen falta de tiempo para participar y supervisar el trabajo colaborativo de sus docentes.**

Los entrevistados por el trabajo que demanda el cargo, especialmente lo referente a las funciones administrativas, programan las instancias para el trabajo colaborativo docentes delegando responsables, sin embargo, reconocen la escasa supervisión, prueba de ello es el testimonio vertido por Clara, *“Ahora, es lo que yo promuevo, de ahí a que todos lo hagan en forma rigurosa tengo un poquito de duda”* (E1, 252-253) y Clara agregó, *“no me da el tiempo para revisar lo que hace cada directivo”* (E2, 263); y de Rita y Paz, aludiendo a la falta de tiempo para la reflexión, *“Yo creo que nosotros también carecemos de muchas instancias para autoevaluarnos, porque tenemos tantas cosas que hacer en la vorágine diaria, que las instancias de reflexión, de autorreflexión interna son las instancias que nos juntamos, evaluamos pero que al mismo tiempo tenemos que seguir con todo lo emergente y con todo lo que viene”* (E2, 704-708); *“nunca es*

*suficiente el tiempo. Quiero decir que a veces tenemos que acotar los tiempos en beneficio de las tareas y los plazos” (E3, 359-360).*

### **Hallazgo 12. Los directores consideran que los profesores no tienen autocrítica.**

Uno de los fines del trabajo colaborativo docente es fortalecer la práctica pedagógica a través de la reflexión colectiva, sin embargo, a algunos profesores les dificulta analizar sus aspectos para mejorar, esto queda de manifiesto en lo expresado por Paz, *“en general el docente es reactivo a la crítica externa, aunque sea con un sentido de mejorar su práctica”* (E3, 365-366); y Pedro, *“las instancias están, el problema es que esa reflexión me gustaría que se realizara de buena manera, pero no sé si será por un tema cultural que los docentes, la reflexión crítica no la consideran como una herramienta válida o lo ven como algo destructivo”* (E5, 486-488).

### **Hallazgo 13. La pandemia colaboró para fortalecer el trabajo colaborativo en los establecimientos.**

La situación de crisis vivida por el Covid19 generó conductas de colaboración entre los docentes, esto se evidencia en los testimonios de Clara y Pedro, *“yo creo que el año de pandemia nos permitió mucho conocernos más y afianzar muchos lazos. Fue un tiempo de poder trabajar más en forma colaborativa”* (E1, 240-242); *“hubo un impacto tremendo de pasar de la sala de clases al computador, sobre todo para muchos profesores que no eran amigos de la tecnología. Ahí hubo un muy buen trabajo entre ellos, entre pares, que se apoyaron mucho”* (E5, 439-442).

### 5.4.2. Dimensión III. Categoría 2. Gestión Educativa

En esta categoría se inquirió con los directores participantes respecto de sus funciones directivas y el trabajo que realiza con sus equipos de gestión para la consecución de las metas que se proponen. Asimismo, la relación con las familias del centro educativo y la implementación de las directrices del MINEDUC y DAEM.

En la Tabla 22, se presentan los códigos identificados en las respuestas de los directores.

**Tabla 22**

*Dimensión III. Categoría 2. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C5: Funciones desgastantes	Se refiere a las funciones que realizan los entrevistados y que les dificulta su gestión educativa
C6: Interrelación con equipos de gestión	Este código se refiere a la gestión de los directores para relacionarse con su comunidad educativa
C7: Interrelación con alumnos y sus familias	Este código se refiere a la gestión que realizan los directores para relacionarse con las familias
C8: Implementación de políticas educativas	Se refiere a la gestión que realiza el director para implementar las directrices del DAEM o MINEDUC

#### **C5. Funciones desgastantes**

**Hallazgo 14. Los directores deben realizar funciones administrativas que les obliga a delegar lo pedagógico.**

Las labores administrativas absorben el tiempo de los directores, es lo que mencionaron, Rita y Paz, “Yo creo que el edificio. La mantención, preocuparme de que, si los baños están limpios



*todos los días*” (E2, 724-725); *“La función administrativa. Claro, las tareas administrativas es una lucha siempre permanente estar tratando de que no te consuman”* (E3, 374-375). El dedicar mucho tiempo a lo administrativo se pierde el foco pedagógico, es lo que testimoniaron Paz y Pedro, *“El director tiene que ser un líder pedagógico. Pero resulta que veíamos que los tiempos, no sabíamos cómo organizarlos o los requerimientos externos nos impedían muchas veces ir al aula”* (E3, 377-380); *“Lo administrativo. Es mucho papeleo, mucha demanda de responder cosas y evidenciar cosas. Se pierde el norte de estar en el tema central, que es lo pedagógico”* (E5, 499-501). Juan coincide, e indica que debe delegar lo pedagógico, *“Yo creo que más a lo administrativo. Bueno, entendiendo que lo pedagógico está entregado a un departamento que tiene todos los recursos humanos, entonces, obviamente que hay líneas generales que uno las asume, pero hoy día es más administrativo que pedagógico, para el director, pero no descuidando”* (E4, 618-621).

#### **Hallazgo 15. Causa desgaste la relación con personal que no tiene competencias o motivación.**

Queda en evidencia con lo que Clara expresó, *“Tener altas expectativas de algún personaje, de algún actor educativo y que no se cumpla a la altura, o que queden pendientes. Siento que eso me quita como energía”* (E1, 280-283); análogo lo manifestado por Juan, *“Yo diría buscar el consenso entre los profesores. Lo que es pasa es que no se lo proponen, pero estas diferencias paradigmáticas que se dan son de alta complejidad primero y, en segundo lugar, las reiteradas ausencias”* (E4, 609-611).

#### **C6: Interrelación con equipos de gestión**

#### **Hallazgo 16. Los directores gestionan a través de sus equipos para organizar y delegar tareas.**

Todos los entrevistados mantienen reuniones semanales con el grupo de colaboradores más cercanos que denominan equipo directivo, y posteriormente, amplían al grupo de gestión

constituido por coordinadores de distintos programas, Paz expresó, *“tenemos una organización que depende de reuniones semanales. Tenemos días fijados para reuniones con los equipos”* (E3, 409-410).

### **C7. Interrelación con los alumnos y sus familias**

**Hallazgo 17. Los directores procuran una relación cercana con sus estudiantes, pero se comunican principalmente a través de sus representantes.**

Los entrevistados otorgan importancia al saludo diario y estar en los recreos, prueba de ello es lo que manifestaron Clara, Juan y Pedro, *“Va en relación a los pasillos, a los recreos, a las salidas de los niños, cuando los despido, cuando los recibo, me aprendo los nombres de muchos de ellos”* (E1, 296-298); *“estoy en el patio, en los recreos y en la entrada generalmente, en la entrada de clases, en el comedor”* (E4, 643-644); *“yo con los estudiantes empiezo mi relación desde el ingreso al establecimiento. Los espero todos los días en la puerta del establecimiento. Salgo a los recreos”* (E5, 576-578).

Para entregar información u organizar actividades los directores se relacionan a través de los representantes del alumnado y tienen profesores asesores encargados, especialmente en los liceos de educación secundaria, como lo que expresó Rita, *“para nosotros el Gobierno Democrático Escolar, GDE es un estamento muy importante”*(E2, 791); y Pedro mencionó, *“Nosotros tenemos un profesor que tiene asignado el trabajo con el centro general de estudiantes y el centro general de apoderados, como asesor. Tiene una reunión fijada todas las semanas con ambos centros y al menos una vez al mes, me invitan a la reunión”* (E5, 582-585).

**Hallazgo 18. La relación de los directores con los apoderados es a través de entrevistas, reuniones y el Centro General de Padres, con profesores asesores.**

En el testimonio de Rita se evidencia la gestión que se realiza al respecto, *“El centro general de padres también está representando por 4 señoras que fueron democráticamente elegidas (...) Y ellas también tiene dos asesores, dos profesores asesores de aquí, elegidos por los profesores jefes y por mí, que apoyan a este centro de padres”* (E2, 814-817); *“la representación de las familias es el centro general de padres. No obstante, por ejemplo, las reuniones de apoderados, asisto y trato durante el año de irme rotando de manera que pase por todas las reuniones”* (E3,431-433).

Los directores destinan horario dentro de su jornada para atender en entrevistas individuales a los apoderados, principalmente de aquellos estudiantes que han presentado alguna dificultad, como lo manifestó Paz, *“tengo horas de atención a apoderados en la semana donde los apoderados que son derivados a dirección o que solicitan una entrevista, me dedicado toda esa jornada a atenderlo”* (E3, 436-439), Rita además aludió a la falta de tiempo para esta actividad, *“los cito por necesidades en general tengo un solo día, porque el cargo me demanda mucho”* (E2, 830).

### **C7. Implementación de políticas educativas**

**Hallazgo 19.** La socialización de las políticas ministeriales se realiza primero con el equipo de gestión y se delega la bajada de información al profesorado acorde con el tema. Los directores manifestaron que para asegurarse de que el cuerpo docente comprenda la información, se les explica en forma acotada con un profesional atingente, prueba de ello es lo que reflejan los testimonios de Clara, *“los profesores tienen que leer y si no leen, hay como una bajada de otra forma. Por ejemplo, llevar a los profesionales que están trabajando directamente con la normativa para que les expliquen y se hacen conversatorios al respecto de las reuniones”* (E1, 306-310); Rita, *“hay uno que preside, depende del tema. Por ejemplo, reglamento de evaluación, la evaluadora va a presentar y ella trae un resumen acotado y lo presenta”* (E2, 841-843); Juan, *“Si*

*son temas que mandan una política pública para poner énfasis en la salud de las personas, buscaremos quién lo hace. Si es salud mental y contención, buscaremos alguien quién lo haga, en este caso convivencia. Si es una cosa más de corte pedagógica, la vemos con UTP exclusivamente”* (E4, 679-683).

### 5.4.3. Dimensión III. - Categoría 3. Gestión Escolar

En esta categoría se consultó a los directores respecto a la gestión que realizan con los estudiantes vulnerables y la atención a la diversidad del alumnado, asimismo, el seguimiento que realiza de los aprendizajes de sus estudiantes. En la siguiente Tabla 23, se presentan las definiciones de los códigos encontrados para esta categoría

**Tabla 23**

*Dimensión III. Categoría 3. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C9: Trayectoria educativa	Se identifican las gestiones que realizan los directores para evitar la deserción escolar y/o repitencia de los alumnos considerando su vulnerabilidad
C10: Atención a la diversidad	Este código se refiere a la gestión que se realiza para atender las necesidades de alumnos con diferentes características
C11. Seguimiento de aprendizajes	Se refiere a la gestión que realiza los directores para monitorear los aprendizajes de sus estudiantes

#### **C9. Trayectoria educativa**

**Hallazgo 20. Los directores delegan principalmente a los profesores jefes la identificación de los alumnos en riesgo de deserción o repitencia.** Cada curso cuenta con un docente tutor, profesor jefe, quien debe informar sobre aquellos alumnos que requieren atención por estar en

riesgo, lo ratifica Clara, “*los profesores jefes son los primeros llamados en conocer a sus estudiantes*” (E1, 318); y Rita, “*Es que nosotros nos enfocamos en la retención escolar con el profesor jefe. Entonces, las acciones se hacen con el estudiante atendiendo las necesidades que tienen*” (E2, 874-876).

### **Hallazgo 21. Diversos profesionales del establecimiento colaboran para abordar los alumnos en riesgo.**

Una vez identificados los estudiantes que peligran su trayectoria educativa, se derivan al estamento de orientación o de asistencia social quienes implementan diversas estrategias, como lo indicó Clara, “*Nosotros tenemos un comité de deserción y repitencia escolar. Además de eso tenemos trabajador social y dupla psicosocial*” (E1, 317-318) y agregó, “*cuando ya hay situaciones más complejas, el trabajador social tiene que hacer visita domiciliaria*” (E1, 328-329); y Juan, “*El departamento de evaluación va trabajando con los profesores y con los estudiantes que presentan situaciones de riesgo*” (E4,720-721).

### **Hallazgo 22. La subvención pro-retención y la ley SEP<sup>16</sup> son instrumentos de gestión para la retención escolar.**

Estos recursos adicionales son fundamentales para la contratación de personal y para entregar recursos a los estudiantes, como útiles escolares, vestimenta, e incluso alimentos para la familia.

Los testimonios de Clara, “*Por SEP se contratan todos esos profesionales*” (E1, 331); y Juan, “*la*

---

<sup>16</sup> La subvención pro-retención se entrega a establecimientos que acrediten haber matriculado a alumnos que pertenecen al programa Chile Solidario (extrema pobreza) y la ley SEP, es una subvención escolar preferencial que se adiciona a la regular que se entrega a establecimientos que educan a alumnos prioritarios. Ambas iniciativas son para establecimientos subvencionados por el Estado ([www.ayudamineduc.cl](http://www.ayudamineduc.cl)).

*orientadora está a cargo del programa de pro-retención, que tiene mucho dinero acá, porque los que califican aquí son como 1000 alumnos, entre preferente y vulnerables” (E4, 686-688). Aunque, las estrategias no siempre son efectivas como manifestó Paz, “es un peso demasiado grande e importante del contexto de vulnerabilidad del estudiante, del entorno familiar si es que existe y de la situación económica también que muchas veces impide hasta, limita el derecho de oportunidades que tienen los estudiantes” (E3, 461-464).*

### **C10: Atención a la diversidad**

#### **Hallazgo 23. Los directores tienen instalada acciones para la integración de alumnos inmigrantes.**

Las familias de inmigrantes que ingresan a Chile se ha incrementado, por ello, para el DAEM y los directores, la integración es una acción más dentro de su gestión escolar, prueba de ello, son los testimonios de Clara, “yo instalé hace cuatro años, antes de la pandemia, una fiesta de la familia migrante y, todo lo que tiene que ver con los inmigrantes está instalado en el plan de inclusión escolar y en el plan de ciudadanía (...) acá da lo mismo si es chino, si es chileno, si tiene necesidades especiales o no” (E1, 345-349); y Juan, una profesora encargada de lenguaje, ella tiene un programa especial de acompañamiento a los inmigrantes”(E4, 724-725). Rita aludió a las directrices que entrega el DAEM, “La comunal también a través del departamento de convivencia escolar comunal, se preocupa de bajar algunas dinámicas para poder regularizar que estos jóvenes se integren en forma armoniosa al sistema educativo y que sus derechos también sean respetados” (E2, 896-899). Paz hizo referencia a la gestión que realizan para ofrecer a las familias información de redes de apoyo para integrarse en el país, “nos dimos cuenta que, debíamos enfocarnos a la contención de los inmigrantes recién llegados al país, y a la bajada de información

*básica para poner a disposición beneficios u opciones a los que ellos pueden acceder ya sea, en el municipio o en otras redes externas” (E3, 504-508).*

**Hallazgo 24. Los directores se enfocan en los estudiantes con dificultades o con necesidades educativas especiales (NEE).**

El Programa de Integración Escolar (PIE)<sup>17</sup> está presente en todos los establecimientos participantes, Clara lo ratificó, *“tenemos un proyecto de integración escolar que apunta a los estudiantes que tienen algún tipo de necesidad educativa especial, ya sea transitoria o permanente” (E1, 364-366).*

**Hallazgo 25. Los directores tienen incorporado el concepto de inclusión educativa en todos los ámbitos.**

Ser un colegio inclusivo está implícito en las creencias de los directores, prueba de ello, es lo que afirmaron Rita, *“No podemos segregar, no podemos abandonar a ni un grupo. Sino que tenemos que contribuir a que todas las políticas educacionales les lleguen a todos” (E2, 952-953);* y Paz, *“Todos los colegios tienen que ser colegios inclusivos hoy” (E3, 542);* y Juan, *“nosotros, somos cooperadores a la diversidad, no somos obstaculizadores” (E4, 739).*

Paz añade que atender la diversidad de identidad sexual o de género no ha estado exento de dificultades, *“tenemos ya un par de alumnas trans, por ejemplo, en ese tema. Entonces, tenemos que prepararnos. Siempre bajo el principio de que nosotros acogemos al ser humano,*

---

<sup>17</sup> Programa de Integración Escolar (PIE). Es un programa financiado por el MINEDUC, el cual entrega una subvención por alumno que presente NEE de establecimientos subvencionados por el Estado, lo que permite la contratación de equipo multidisciplinario de especialistas y la adquisición de recursos necesarios para atender a los estudiantes con estas características ([www.supereduc.cl](http://www.supereduc.cl))

*independientemente de posturas o diferencias, a nosotros nos compete trabajar con ellos y hacerlo de la mejor manera” (E3, 553-556).*

**Hallazgo 26. Los directores reconocen que en la atención a la diversidad se descuida a los alumnos talentosos.**

Se atiende la diversidad enfocada generalmente en los alumnos con retraso pedagógico o que presentan necesidades educativas especiales, descuidando el desarrollar mayores capacidades en los estudiantes talentosos, así es reconocido en los siguientes testimonios, tanto de Paz, *“el sistema también nos mueve y nos lleva a preocuparnos (...) qué es lo que se hace con los alumnos deficitarios, pero no con aquellos que tienen talentos especiales u otras habilidades superiores”*(E3, 536-540); como de Pedro, *“siempre se atiende más a los más descendidos que a los talentosos”* (E5, 707).

**C11. Seguimiento de aprendizajes**

**Hallazgo 27. Se delega principalmente en la Unidad Técnica Pedagógica el seguimiento de los aprendizajes, reforzando a los alumnos descendidos.**

El liderazgo pedagógico recae en la UTP, donde en la mayoría de los colegios existe un equipo que incluye evaluador y curriculista, se evidencia en lo expresado por Clara, *“lo que hacemos es monitorearlo a través de los registros de proceso y esa información me la entrega a mí la Unidad Técnica Pedagógica. Entonces yo les pido a ellos los informes y voy monitoreando cómo va la cobertura curricular”* (E1, 350-353); Paz opinó en forma análoga y agregó asistir a las salas y el trabajo colaborativo con los especialistas del programa de integración, *“lo focalizamos en el trabajo de dirección con Unidad Técnica. El monitoreo de los aprendizajes también se constata*



*en el plan de acompañamiento del aula (...) y el programa PIE también para poder hacerle seguimiento al cumplimiento de los objetivos” (E3, 511-516).*

Por otra parte, Rita se refirió al apoyo tecnológico que existe para monitorear, *“a través del SIGE, de los resultados. Porque los profesores tienen una Plataforma (...) uno puede saber y monitorear el registro de las planificaciones de las notas principalmente que los profesores tienen, y a través del registro que lleva la curricularista y la evaluadora” (E2, 906-913).*

### **5.5. Análisis Dimensión IV. Municipalidad y Gestión Directiva**

La educación comunal está a cargo de los municipios desde 1981, dirigida por los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM), en esta Dimensión se indaga con los directores respecto la percepción de los directores respecto a la gestión, liderazgo y apoyo de parte del DAEM en temas pedagógicos, como la contribución del director al plan de educación comunal y los mecanismos de socialización con la comunidad educativa de las políticas educativas comunales. Esta Dimensión se desglosa en tres categorías que se analizan a continuación.

#### **5.5.1. Dimensión IV. Categoría 1. Liderazgo Intermedio**

Esta categoría se refiere a la percepción que tiene el director respecto de la gestión, liderazgo y apoyo de parte del DAEM para su gestión escolar, además, de la forma de socialización de las directrices comunales.

En la Tabla 24, se presentan los códigos identificados en las respuestas de los directores.

**Tabla 24***Dimensión IV. Categoría 1. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C1: Apoyo pedagógico DAEM	Se refiere a la opinión de los directores respecto al apoyo de parte del DAEM para la gestión pedagógica de sus establecimientos
C2: Elaboración PADEM	Este código se identifica cuando los directores mencionan la colaboración que realizan para el plan comunal de educación

**C1: Apoyo pedagógico DAEM**

**Hallazgo 1. Existe una Unidad de Gestión y Control en el DAEM que realiza seguimiento, pero no se aprecia como un acompañamiento diferenciado en el plano pedagógico.**

Clara expresó, *“te vienen a pedir cuentas, que al final pasa a ser como una fiscalización. No hay un acompañamiento, hubo mejoras porque los profesores lo hemos ido solicitando”* (E1, 461-462); igual opinión de Paz, *“Me parece que es bastante ineficiente la gestión pedagógica del DAEM. Nunca ha sido mucho mejor. No hay un apoyo técnico, más bien lo que hacen es un acompañamiento que se viene a transformar en una especie de fiscalización”* (E3, 567-560). Por su parte Juan aludió a que el acompañamiento que se realiza es sin considerar las características de los establecimientos, *“yo diría que en temas pedagógicos se podría hacer mucho más, por una razón muy simple, porque el manejo que tiene el DAEM, los profesionales que tienen contratados ven todo por igual (...) Para mí gusto tendrían que segmentar la básica de la media y dentro de la media los TP de los otros colegios”* (E4, 751-756). Producto de la pandemia, esta Unidad realizó un mejor acompañamiento a juicio de Rita, *“estos dos últimos años ha tenido un protagonismo bastante acertado porque nos han nombrado una persona (...), entonces, esta persona que es un*

*jefe de UTP pertenece a la Unidad Técnica del DAEM y visita a los establecimientos y los monitorea” (E2, 954-958).*

**Hallazgo 2. Los directores consideran que el mayor acompañamiento de parte del DAEM es en el área administrativa y para enfrentar visitas de la Superintendencia.**

Prueba de ello es lo manifestado por Rita, *es una unidad que está al servicio de la gestión interna y que nos apoya, en el ámbito no solamente pedagógico, sino que también en el ámbito administrativo” (E2, 962-965);* también Paz expresó que tiene apoyo del DAEM en el área de presupuesto, *“gestión de recursos, porque es lo que les compete, si no lo hacen ahí, no tendría mucho sentido, porque ellos tienen que administrar los fondos que llegan a los establecimientos” (E3, 567-569).* Tanto Rita como Paz agregaron que el DAEM realiza un apoyo específico en prepararlos para posibles visitas de la Superintendencia, *“Yo creo que el DAEM se esfuerza en prepararnos para las supervisiones de la gestión institucional externa, es decir, para evitar las multas, tratar de evitar las sanciones administrativas de la Superintendencia de Educación” (E2, 966-968); “lo que hacen es más bien, irnos preparando o adelantándose un poco a las posibles fiscalizaciones que tiene la Superintendencia” (E3, 648-650).*

**Hallazgo 3. Los directores consideran que las reuniones mensuales del DAEM no aportan a su gestión.**

Los testimonios de los entrevistados concuerdan en considerar que las reuniones son principalmente informativas, sin mayor reflexión ni traspaso de experiencias entre directores, prueba de ello, es lo manifestado por Paz, *“son reuniones informativas básicamente. No son reuniones participativas ni de realización de talleres o alguna sola reunión que se hiciera, así*

como una bajada en donde nosotros pudiéramos participar (E3, 592-595); análogo Clara, “es ir a escuchar la cuenta pública de cada estamento, eso es una lata” (E1, 419). Lo reafirmó Juan, “tiempo mal empleado, porque es una reunión muy descriptiva, informativa, eso es lo que siempre a mí no me gusta, cuando colocan diapositivas y las leen. Entonces, son poco ejecutivas” (E4, 867-870). Por ello, se apoyan entre ellos de manera informal, se evidencia en lo dicho por Clara y Juan, “Tenemos redes internas, entonces nos apoyamos entre nosotros” (E1, 422); “Más bien, las transferencias las hacemos telefónicamente entre los más cercanos, más bien son informales” (E4, 882-883).

Pedro agrega, “las reuniones de directores no son las reuniones optimas que uno pretende, las del DAEM, porque no hay trabajo, nosotros vamos a escuchar no más, son unidireccionales. De hecho, no hay un trabajo técnico, uno escucha cuatro departamentos. Lo que diga finanzas, lo que diga recursos humanos, lo que diga el departamento social y todo eso lo pueden mandar a través de un correo” (E5, 383-388).

## **C2: Elaboración PADEM**

**Hallazgo 4. El aporte de los directores al Plan de Educación Municipal es una práctica reciente por parte del DAEM.**

Esto se evidencia en los testimonios de Paz y Juan, quienes comentaron que “nos envían cuando el PADEM está aprobado” (E3, 580); “yo llevo 10 años acá y nunca me han preguntado” (E4, 810). Sin embargo, en el presente año el DAEM envió el PADEM para que los directores hicieran sus aportes, Juan y Clara así lo evidenciaron, “Yo creo que es primera vez que nos tomarían más en cuenta para entregar alguna sugerencia” (E4, 804); “este año sugerencias. Antes

*yo he leído ya el PADEM elaborado, pero por primera vez nos están diciendo: envíen sus sugerencias” (E1, 408-408). Pedro reconoce que se le envió el PADEM, pero consideró que el tiempo no era suficiente para revisarlo y, además, “yo cuando lo leía y hacía opiniones, nunca me consideraron” (E5, 788). Por su parte Juan, analizó el PADEM, identificó las áreas para traspasar a los diferentes estamentos “Para que me hicieran sugerencias y esas sugerencias las sintetizo, pero las relevantes, por supuesto, las sintetizo y mando un anexo con las indicaciones que el colegio aportaría” (E4, 824-826); asimismo, Clara manifestó la intención de revisarlo, “me voy a reunir con el equipo, el lunes tenemos reunión con todos los profesores y la idea que todos puedan de alguna forma, dar sugerencias”(E1, 409-411).*

### **5.5.2 Dimensión IV. Categoría 2. Comunidades de Aprendizaje**

En esta categoría indaga respecto al trabajo en red comunal que realizan los directores, como la existencia de instancias para el traspaso de prácticas exitosas, tanto directivas como pedagógicas.

#### **Tabla 25**

*Dimensión IV. Categoría 2. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C3: Red de directores	Este código se identifica cuando los directores se refieren a la existencia de trabajo en red comunal, para la reflexión o transferencia de prácticas

#### **C3: Red de directores**

**Hallazgo 5. Las redes creadas por el MINEDUC son valoradas por los directores, pero la selección de los establecimientos podría mejorar.**

Esta iniciativa surge desde el Departamento Provincial de Educación, organismo del MINEDUC, el cual formó redes con grupos de escuelas y liceos donde comparten mensualmente los directores, es lo manifestado por Clara, *“nos apoyamos a través de la red de escuelas, pertenecemos a una Red que esto lo dirige el Ministerio de Educación (...). En la red lo que se hace es hacer un intercambio de experiencias pedagógicas”* (E1, 423-434); lo reafirmó Rita, *“Una vez al mes nos juntamos y cada vez los establecimientos son los protagonistas en preparar diferentes materias y exponerlas”* (E2, 1014-1016).

No se tiene claro el mecanismo de selección de los establecimientos educacionales que componen la red, la heterogeneidad de centros educativos no favorece la reflexión de temas o conflictos afines, es lo que se refleja en los testimonios de Clara y Paz, *“no sé realmente cómo lo distribuyen, pero hay liceos, escuelas, como súper heterogéneo”* (E1, 426); *“No sabemos cómo se eligen (...) hay una mezcla ahí entre escuelas que son una escuela rural y liceos bicentenarios con un liceo técnico, entonces, no tenemos afinidad en los temas muchas veces o en lo que nos interesa tratar”* (E3, 365-368). Aunque Pedro reconoció que *“las redes están mal organizadas. La red rural yo creo que es la única que coincide, porque de los 9 colegios, 8 son escuelas”* (E5, 516-518) y agregó posteriormente, *“Ya llevamos 5-6 años con estas reuniones de red. Una vez al mes y ahí hay trabajo colaborativo”* (E5, 811-812).

### **5.5.3 Dimensión IV. Categoría 3. Inducción y Capacitación Directores**

Esta categoría indaga respecto a la inducción que el DAEM ofreció a los directores cuando asumieron la dirección de un establecimiento municipal, como el apoyo a sus prácticas directivas iniciales y la capacitación que se ofrece para el ejercicio de su cargo.

**Tabla 26***Dimensión IV. Categoría 3. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C4: Inducción al cargo	Este código se identifica cuando los directores expresan la inducción recibida de parte del DAEM al asumir su cargo
C5: Capacitación directores	Se refiere a la capacitación continua recibida de parte del DAEM o MINEDUC

**C4: Inducción al cargo****Hallazgo 6. Los directores no tuvieron inducción de parte del DAEM al asumir sus cargos.**

Esto quedó evidenciado en las respuestas de todos los directores: *“No, no tuve inducción, porque lo que hizo el director comunal fue venir a presentarme ante la comunidad educativa y sería”* (E1, 438-440); *“El DAEM presenta a la comunidad y de ahí arréglatelas solo básicamente”* (E2, 1055); *“No hubo”* (E3, 645); *“Inducción no. No, porque inducción significa que 15 días de acompañamiento, a lo menos estén dando tiempo para conocer. Te tiran a los leones no más”* (E4, 940-941); *“No hubo, de hecho, yo al mes quería devolverle el colegio al jefe DAEM. Yo gracias a Dios, por mis anteriores funciones, pude soportar ese shock. Es que yo llegué también a un establecimiento con un 97% de vulnerabilidad sin inspector y sin jefa técnica, entonces el choque fue fuerte”* (E5, 818-821).

**C5. Capacitación directores**

**Hallazgo 7. Los directores reciben escasa capacitación durante el ejercicio de su cargo de parte del DAEM.**

Esto se refleja en lo expresado por Clara y Rita, “*capacitación que nos brinde el DAEM...son talleres, algunas reuniones. Creo que una vez nos llevaron a seminario por el día y sería*” (E1, 473-474); “*desde el DAEM no hemos tenido la posibilidad de entrar a cursos diferentes en general*” (E2, 1112). Algunos directores han accedido a programas de perfeccionamiento que ofrece el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) dependiente del MINEDUC, como lo indicó Paz, “*A través del CPEIP y también el Ministerio alguna vez ha convocado algunas cuestiones en las que yo he participado*” (E3, 655-656) Uno de los programas que ofrece el CPEIP es de mentoría para directores principiantes en educación pública, a lo que aludió Paz, “*Me hicieron el de Nobel cuando ya llevaba 3 años del segundo periodo. Yo creo que les faltaron candidatos y me sumaron*” (E3, 660-661).

## **5.6. Análisis Dimensión V. Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)**

En el año 2017, se promulgó la Ley 21.040, con la que se crea el Sistema de Nueva Educación Pública, que establece el retorno de los establecimientos municipales al Estado, dejando de ser administrados por los Municipios, el SLEP de la comuna de Talca ingresará al nuevo Sistema en el año 2025 por Decreto N°162. En esta Dimensión se indagó con los directores participantes respecto al conocimiento que tienen de la nueva ley, como su opinión respecto al impacto en la calidad de la educación pública chilena y las nuevas atribuciones que se le otorgan.

### **5.6.1. Dimensión V. Categoría 1. Conocimiento de la Ley NEP**

Esta categoría se refiere al conocimiento que tiene el director respecto de la Nueva Educación Pública (NEP), la cual, estipula que las escuelas y liceos municipales vuelven a ser administradas por el Estado, asimismo, se indaga respecto a la socialización que ha hecho el



DAEM al respecto, aunque cabe mencionar, que. En la Tabla 27, se presentan los códigos identificados en las respuestas de los directores.

**Tabla 27**

*Dimensión V. Categoría 1. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C1: Conocimiento de la ley NEP	Se refiere al conocimiento que tienen los directores de la ley NEP y su percepción a la socialización de parte del DAEM
C2. Socialización ley NEP	Se refiere a la opinión de los directores respecto de la socialización de la ley NEP por parte del DAEM

### **C1: Conocimiento de la ley NEP**

#### **Hallazgo 1. Los directores no tienen conocimiento de la ley NEP.**

Esta ley los involucra directamente por ejercer en un establecimiento municipal, sin embargo, no poseen conocimiento al respecto, prueba de ello, los testimonios vertidos por todos los entrevistados, Clara “*Se que existe una ley, un convenio con Talca con Mineduc, sé que en esta comuna, pero no he leído la ley*” (E1, 489-490); Rita, “*La verdad es que muy poco, porque con todo lo que debo preocuparme aquí del liceo, no he podido perfeccionarme en eso, entrar a leer*” (E2, 1116-1117); Paz, “*Un poco, digamos que no soy tan conocedora, porque algo he leído pero un poco*” (E3, 672); Juan, muy poco (E4, 961) y Pedro, “*No tengo información alguna*” (E5, 857).

### **C2. Socialización ley NEP**

#### **Hallazgo 2. El DAEM no ha realizado socialización con los directores sobre la ley NEP.**

Esto quedó en evidencia en lo manifestado por todos los directores, como Rita, “*no nos han hecho inducción de la ley*” (E2, 1115); y Paz, “*Nada. Nos han mencionado alguna vez y han dicho que tal año viene para Talca, pero nada más*” (E3, 673).

### 5.6.2. Dimensión V. Categoría 2. Expectativas del traspaso

Esta categoría se refiere a la percepción de los directores respecto al impacto que tendrá el traspaso de los establecimientos municipales al Estado, en cuanto a gestión institucional orientada a la calidad educativa. En la Tabla 28, se presentan los códigos identificados en las respuestas de los directores.

**Tabla 28**

*Dimensión V. Categoría 2. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C3: Expectativas e inquietudes	Este código se identifica cuando los directores mencionan sus expectativas o inquietudes ante el traspaso de la educación municipal al nuevo sistema

#### **C3: Expectativas e inquietudes**

**Hallazgo 3. Los directores manifiestan preocupación respecto de la gestión de recursos y sobre posibles despidos.**

La desmunicipalización implica traspaso de los contratos a un nuevo administrador, los Servicios Locales de Educación Pública, SLEP, por ello, la preocupación se evidencia en los siguientes testimonios, como el de Clara, “*me preocupa como va a administrar, este SLEP podría ser más estricto que podrían sacar funcionarios*” (E1, 491); Rita “*el problema grande que puede existir es*

*el problema de las DAEM. Ellos vaticinan que van a quedar sin trabajo” (E2, 1134-1135); Paz, “hay igual una especie de negación al traspaso desde los DAEM. Entendemos que también ahí va a haber una reducción de personal, tal vez que les preocupa” (E3, 675-677).*

Por otra parte, tanto Juan como Pedro, expresaron su preocupación respecto a la administración y gestión de recursos, por la cantidad de establecimientos educacionales que pertenecerán a un mismo SLEP, *“Yo creo que va a ser caótico, porque primero por la magnitud de lo que van a manejar y en segundo lugar, la velocidad de respuesta frente a las necesidades del establecimiento” (E4, 976-978); “en el DAEM de Talca si hoy día, si bien es cierto, no hay una orientación clara en lo pedagógico, hay un orden, el traspaso, no solamente van a traspasar 48 establecimientos que son de la comuna de Talca, sino que van a sumar a otros tantos de otras comunas, entonces, yo veo que va a haber un desorden, pero gigantesco” (E5, 868-875).*

#### **Hallazgo 4. Los directores visualizan con esperanza el traspaso de los establecimientos educacionales al Estado.**

Aunque tienen escaso conocimiento de la ley, los directores perciben como positivo el traspaso al Estado, avalado por la opinión que tienen de la gestión del DAEM, como expresó Rita, *“las municipalidades sabemos que no es el mejor lugar para administrar la educación” (E2, 1124).* Análoga opinión es la que manifestó Paz, *“Porque al administrar el municipio, que no solamente tiene que administrar recursos de educación, obviamente que los procesos se entrampan y la burocracia se hace permanente. Visualizo que también hay decisiones que son más políticas que técnicas o pedagógicas. Entonces, me parece de todo punto de vista que la calidad debería mejorar (E3, 688-692).*

La esperanza que la desmunicipalización será positiva para el sistema se traduce en lo que indicó Rita, *“si los cambios están hechos pensando en lo bueno para los estudiantes, para los profesores, que mejore la carrera docente, que mejore la carrera directiva, porque hoy no tenemos carrera directiva, debería ser algo positivo”* (E2, 1119-1122), y en el testimonio de Pedro, *“espero que mejore, sobre todo en ámbitos rurales como este, lo que es la infraestructura o los espacios en los interactúan los estudiantes”* (E5, 884-885).

Sin embargo, Juan se mostró más incrédulo frente a los beneficios del traspaso pues, considera que se necesita mucho más que una ley de desmunicipalización para lograr mejorar el sistema de educación pública, *“hay que quitar muchos vicios que están instalados antes de hablar de que, si es posible alcanzar la famosa, anhelada calidad en la educación. Yo soy escéptico, porque el problema central de la educación tiene que ver con otras cosas”* (E4, 988-990). Además, Juan agrega, *“la formación docente también tiene sus carencias y nosotros nos damos vuelta con puros jóvenes que egresan de las Referes y no están bien ajustados al perfil de lo que hoy día se requiere”* (E4, 997-999)

### **5.6.3. Dimensión V. Categoría 3. Atribuciones Directores pertenecientes a SLEP**

Esta categoría se refiere a la opinión de los directores respecto a las nuevas y mayores atribuciones que otorga la Nueva Educación Pública, como asimismo, se indaga respecto a la autopercepción de sus competencias para integrar el nuevo sistema.

En la Tabla 29, se presentan los códigos identificados con sus respectivas definiciones.

**Tabla 29***Dimensión V. Categoría 3. Códigos y definiciones*

Códigos	Definición
C4: Integrar el nuevo Sistema	Este código se refiere a la opinión de los directores respecto de su intención de integrar el nuevo sistema como de la percepción de sus competencias para ello

**C4: Integrar el nuevo Sistema**

**Hallazgo 5. Los directores en su mayoría desearían pertenecer a un SLEP y se consideran con competencias para integrarse.**

Salvo un director, los entrevistados desearían continuar en la NEP, por la experiencia acumulada que tienen en la dirección de educación pública, como afirmó Rita, *“claro que me gustaría trabajar, porque uno tiene mucho que aportar hoy día”* (E2, 1153); al igual que Paz, *“traspasar la experiencia del recorrido que ha hecho uno hasta llegar ser director. No debería perderse. Pienso que podría ser un aporte para las comunidades atender colegios o escuelas”* (E3, 694-695).

Todos los directores consideran que cuentan con las competencias para integrar el nuevo Sistema, evidencia de ello son los siguientes testimonios. Clara, *“me creo con competencias pese a un sistema perverso”* (E1, 500); Paz, *“Creo contar con las competencias y también eso se ha visto reflejado dentro de la autonomía con la que me puedo mover pequeñamente y en función de los trabajos con los resultados que vamos teniendo en subir ciertos estándares”* (E3, 708-711) y, Pedro, *“Yo creo en mis competencias, yo me creo muy capaz. Yo confío mucho, en el marco del*

*ego, porque me ha ido muy bien en mi vida laboral siempre. Siempre obviamente hay que estar instruyéndose” (E5, 923-926).*

### 5.7. Jerarquización de códigos

El análisis cualitativo de datos requiere de identificación de códigos que surgen en la lectura y relectura de los textos transcritos de las entrevistas realizadas, y a medida que se avanza en el análisis, pueden emanar más aun, por ello, conviene seguir la recomendación de Gibbs (2012), quien indicó, “Reordenar los códigos dentro de una jerarquía implica pensar en el tipo de cosas que se está codificando y en las preguntas a las que se está respondiendo” (p.104). También el autor sugiere dividir en ramas y subramas para ordenar los códigos, visibilizar si hay repetición e identificar de forma más clara sus relaciones, y contribuir así, a las conclusiones donde se refleje la interpretación que otorga la investigadora a la visión de mundo entregada por los cinco directores participantes. En el análisis surgieron 35 códigos de las dimensiones y categorías establecidas a priori, los cuales, se han jerarquizado en un esquema que se presenta en el Anexo 8.

### 5.8. Principales Resultados

En base a los hallazgos encontrados se resumen los principales resultados y se procura dar respuesta las preguntas específicas de investigación planteadas en el planteamiento del problema.

#### **Pregunta específica N°1. *¿Cuál es la opinión de los directores respecto del concurso de Alta Dirección Pública (ADP)?***

La opinión de los directores respecto al concurso que debieron someterse, para concursar por el cargo de director de un establecimiento municipal, en general, es positiva. Se le considera un proceso serio y transparente, y *ganar* el concurso lo consideran un logro, sin embargo, el perfil declarado no se ajusta necesariamente al centro educativo al que están postulando, consideran que

las competencias son distintas según el contexto en el que está inserta la institución, si es rural o técnico-profesional, alta o baja matrícula, porcentaje de vulnerabilidad, por nombrar algunos factores. Consideran los directores participantes que debiesen ser perfiles más específicos, no un formato tipo que se aplica en todos los concursos. Según los directores, el proceso efectivamente es riguroso, a cargo de agencias externas con profesionales que les realizan diferentes evaluaciones, sin embargo, no se tiene una opinión favorable respecto a que finalmente sea el Alcalde de la comuna quien debe elegir al postulante al cargo de director, entre una terna que se le presenta, pues de alguna forma, se privilegia la cercanía política.

Por otra parte, los directores opinan que no se otorga la debida importancia a las habilidades emocionales en el concurso ADP, las cuales, son determinantes para seleccionar el candidato idóneo que pueda ejercer el cargo de director de un establecimiento público, considerando que son comunidades educativas que presentan necesidades complejas por la alta vulnerabilidad, sumado a lo estresante del sistema municipal para gestionar con autonomía. La salud mental se ha deteriorado al interior de las escuelas, antes de la pandemia estaba afectada y postpandemia se ha agravado, existe dificultad para que los estudiantes acaten normas e instrucciones, como, falta de respeto y de reconocimiento a la autoridad, además, desmotivación escolar, violencia, entre otros.

Respecto a la experiencia que vivieron los directores, tanto en el primer como en el segundo concurso, existe un consenso respecto a la excesiva cantidad de documentos que se requieren para postular y la experiencia al tener que repostular, dado que, el cargo de director por ADP es por cinco años. Al finalizar este período, el director vivencia incertidumbre, pues, se someten al proceso en igualdad de condiciones, quedando sin remuneración mientras se realiza el segundo concurso, el cual, se demora aproximadamente 100 días, y este tiempo se puede prolongar, si el municipio no llama a concurso con la debida anticipación.

**Pregunta específica N°2. *¿Cuál es la autopercepción de los directivos respecto de su desempeño teniendo como referente las competencias y funciones directivas del Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE)?***

La autopercepción de los directores respecto a su desempeño acorde con las dimensiones que estipula el MBDLE, es de satisfacción parcial en relación a la gestión que realizan en sus establecimientos y, manifestaron la necesidad de requerir mayores competencias en el ámbito emocional, puesto que, el cargo conlleva una serie de dificultades que escapan de su arbitrio, lo cual, los supera y provoca estados de estrés emocional sin llegar al colapso pues, pese a las condiciones, procuran gestionar e instalar procesos para la mejora educativa en sus respectivos establecimientos.

Una de las dimensiones del MBDLE (2015), se refiere a *Gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar* donde el director debe promover climas organizacionales apropiados para potenciar el PEI y el aprendizaje de los estudiantes, al respecto, la percepción de los entrevistados, es que este rol es complejo de cumplir por las características de los estudiantes en la actualidad producto de una sociedad posmoderna; por la normativa legal existente que se enfoca más en los derechos que en los deberes de los estudiantes y sus familias; consecuencias que ha tenido la pandemia por Covid19 en la salud mental de los estudiantes, lo que ha generado un clima institucional un tanto enrarecido, pero la percepción, es que se cuenta con las competencias para gestionar la convivencia escolar en conjunto con sus equipos directivos. Cabe mencionar la realidad del director del establecimiento rural, quien sostuvo que el comportamiento de los estudiantes al retornar a la presencialidad en un principio tuvo algunas dificultades, pero como es una comunidad pequeña donde la mayoría son familiares, el clima de convivencia es bastante adecuado.



Otra de las dimensiones del MBDLE (2015) donde los entrevistados perciben dificultad es en *Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar*, la cual, se refiere a los procesos para la organización de recursos humanos, financieros y materiales necesarios, para alcanzar los objetivos y metas propuestas pues, la burocracia del sistema municipal les impide gestionar en forma eficiente y tomar decisiones en forma oportuna para solucionar problemas que se presentan en forma cotidiana, como la selección y reemplazo del personal docente, lo cual, ha sido desgastante por el aumento de licencias médicas producto de las repercusiones de la pandemia y clima de convivencia escolar en el estado emocional del profesorado. Nuevamente la excepción es el establecimiento rural, donde el director manifestó que no tuvo licencias médicas de los docentes. Se suma la falta de autonomía para gestionar recursos destinados a la mantención de la infraestructura y al desarrollo de planes de capacitación, teniendo que recurrir a las competencias internas del personal para el desarrollo profesional docente. La dificultad para implementar capacitación acorde con las necesidades que detecten en el personal, atenta con la percepción de contar con las competencias que estipula la dimensión *Desarrollando las capacidades profesionales* del MBDLE.

Respecto a la dimensión *Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje*, del MBDLE (2015), la percepción de los directores es positiva, pues consideran que garantizan y velan por la implementación y evaluación del currículum y los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, se reconoce que esta función recae principalmente en la Unidad Técnica Pedagógica. Otra dimensión donde se aprecia una mejor percepción de su desempeño es en *Construyendo e implementando una visión estratégica compartida*, la cual, se refiere al desarrollo personal y profesional del director y equipo directivo, donde las competencias están orientadas al logro de metas del establecimiento e implementación del PEI, siendo la competencia comunicativa la que

más se resalta para una adecuada gestión. Los directores consideran que tienen las competencias necesarias para ejercer un liderazgo principalmente distribuido, donde se apoyan en el equipo directivo para delegar los sistemas de seguimiento de las metas trazadas.

***Pregunta específica N°3. ¿Cuál es la coherencia entre el perfil de director requerido en el proceso de selección por Alta Dirección Pública (ADP), el MBDLE y el Servicio Local de Educación Pública (SLEP)?***

Los directores participantes en el presente estudio fueron seleccionados por el Servicio Civil, a través, de un concurso ADP que requiere un perfil de candidato con las competencias en: liderazgo pedagógico, gestión de las personas, visión estratégica, gestión y logro, adaptación al entorno y resolución de problemas. Los directores consideraron que a grandes rasgos existe coherencia entre el perfil de director requerido en el concurso por ADP y el MBDLE, específicamente ,en lo que se refiere al liderazgo pedagógico, que es donde los directores pueden realizar una gestión más autónoma, sin embargo, consideraron que no se contemplan las características de cada establecimiento, sino que, responde a un perfil genérico en base a un formato tipo elaborado por el municipio respectivo, bastante teórico y no responde a la realidad con la que se encuentran los directores al asumir el cargo, especialmente lo relacionado a las competencias emocionales, las cuales, a juicio de los entrevistados no se contemplan en el perfil del cargo y son absolutamente necesarias para dirigir establecimientos públicos en la actualidad.

Respecto al perfil requerido para la dirección en establecimientos pertenecientes a los SLEP, los directores no pudieron emitir su opinión pues tenían desconocimiento de la ley.

**Pregunta específica N°4. *¿Cuáles son las prácticas que los directores realizan para la mejora escolar, relacionadas o no con los instrumentos de gestión básicos exigidos por el MINEDUC?***

Los directores cuentan con diferentes instrumentos de gestión, y se reveló en el trabajo de campo que, los que consideran principalmente para su gestión son el Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo y Convenio de Desempeño, los cuales, con la experiencia en el cargo, han procurado alienarlos con las metas del Convenio de Desempeño y, reunir las suficientes evidencias que aseguren el porcentaje de cumplimiento pactado, quedando así, resguardada la permanencia del director en su cargo. Las principales prácticas que los directores realizan para mejora escolar son:

- Seguimiento del rendimiento académico y cobertura curricular, delegado en la Unidad Técnica Pedagógica, específicamente en los docentes que desempeñan las funciones de evaluador y curricularista.
- Implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Fomento del trabajo colaborativo docente conformando Grupos de Trabajo (GPT) con tiempos destinados dentro de la planificación institucional.
- Reuniones programadas con los equipos directivos para analizar los posibles alumnos en riesgo de repitencia o deserción.
- Delegación en líderes o coordinadores para la implementación y seguimiento de diferentes planes o programas en beneficio de los estudiantes.
- Instalación de observación de las prácticas docentes entre pares acorde con pauta validada por los docentes.

- Capacitación interna y acompañamiento docente con los profesionales que componen el equipo directivo, o con el colaborador que tenga experticia en tema a tratar.
- Preocupación por el bienestar del profesorado procurando otorgar condiciones laborales adecuadas y teniendo consideración por el descanso docente.

***Pregunta específica N°5. ¿Cuáles son las atribuciones que el municipio otorga al director para ejercer sus funciones, enfocado en procesos de cambio institucional, para la mejora educativa y movilidad social de sus estudiantes?***

Los directores perciben que el municipio les otorga escasas atribuciones y autonomía para ejercer sus funciones, y esto atenta, para que puedan realizar cambios o innovaciones que permitan la mejora educativa. El no poder ejecutar presupuesto en forma autónoma para la mantención de la infraestructura, adquisición de materiales o recursos, es una de las dificultades que, a juicio de los directores participantes, es la que más atenta para la mejora, no solo de las instalaciones, sino para poder otorgar las condiciones adecuadas a los profesores para que realicen sus prácticas pedagógicas.

El no tener las suficientes atribuciones en la gestión de recursos, repercute también, en que los directores no pueden contratar planes de capacitación para el personal docente y directivo, especialmente en el plano de convivencia escolar, que es el área donde consideran que existe mayor necesidad, como, asimismo, preparación en prácticas pedagógicas más innovadoras.

Cabe mencionar que, la falta de atribución que tienen los directores para seleccionar, contratar o desvincular a docentes, no se puede atribuir a la gestión del municipio, dado que, es una ley del MINEDUC, sin embargo, el reemplazo de docentes por las constantes licencias

médicas corresponde al DAEM, y en este aspecto, los directores no tienen real injerencia y consideran que es muy tardía la respuesta de reemplazo.

No se aprecia un real apoyo de parte del DAEM para el plano pedagógico que permita la movilidad social de sus estudiantes, considerando que trabajan con estudiantes que tienen un alto índice de vulnerabilidad, más bien, los directores visualizan una supervisión para prevenir la fiscalización de la Superintendencia y el seguimiento del Convenio de Desempeño firmado por los directores.

Por otra parte, las reuniones mensuales que realiza el DAEM, no se consideran un aporte para la reflexión de los directores que permita nutrirse en prácticas de liderazgo que favorezcan la gestión enfocada en la mejora educativa. No se percibe el fomento de un trabajo colaborativo de parte del municipio que permita conformar una comunidad de profesionales de aprendizaje, si se visualizan positivas, las redes de directores conformadas por el MINEDUC, pero la selección de las escuelas que las conforman debería mejorar, agrupando a centros educativos con características similares. Se valora los esfuerzos que en el último tiempo se está realizando, como la conformación de la Unidad de Control y Gestión, pero se enfoca más en el chequeo de las metas que en un acompañamiento.

**Pregunta específica N°6. *¿Cuáles son las expectativas de los directores frente al futuro traspaso del sistema educativo municipal a los SLEP?***

Los directores participantes en el presente estudio, pese al escaso conocimiento de la ley de la Nueva Educación Pública, y sin inducción de parte del DAEM, tienen expectativas que, en general, será positivo el proceso de desmunicipalización, apoyada esta convicción, en la opinión actual poco favorable de la administración municipal, más que por el conocimiento real de la ley.

Se expresaron reparos y escepticismo del impacto que tendrá en la calidad de la educación, las inquietudes manifestadas se refieren principalmente a la gestión de recursos pues, consideran que, si actualmente existe burocracia administrativa y demora para responder a los requerimientos de parte del DAEM, el cual, administra solo 48 establecimientos, visualizan que no existirá una mejor respuesta de un SLEP, donde se reúnen varios establecimientos pertenecientes a seis comunas, las cuales, son: Talca, San Clemente, San Javier, San Rafael, Pelarco y Penco, reuniendo a 126 establecimientos educacionales.

De igual forma, hay expectativa para la mejora de la educación pública, y se desea seguir perteneciendo al nuevo Sistema para aportar con la experiencia lograda a través de 10 años en la administración pública, por sus competencias y, por el idealismo que demostraron en sus respuestas al desear que los estudiantes reciban una mejor educación, sin embargo, se indica que para ello, no solo basta la promulgación e implementación de una ley, sino contar con mejores profesores, ya que, piensan que les falta autocrítica y mayor compromiso. Además, se requeriría efectivamente tener la atribución de seleccionar personal idóneo con las competencias necesarias para trabajar con la problemática actual de la sociedad y la alta vulnerabilidad del estudiantado, como para ejecutar su presupuesto y autonomía en sus decisiones.

En el siguiente capítulo, se contrastan los hallazgos encontrados con la teoría revisada. En una investigación cualitativa se acostumbra a revisar fuentes teóricas previo al trabajo de campo, que permita posteriormente la interpretación de los hallazgos encontrados, es lo que, se denomina *triangulación teórica*, donde, “se establecen diferentes teorías para observar un fenómeno con el fin de producir un entendimiento de cómo diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p.123).

## Capítulo 6. Análisis y Discusión

En este apartado se relaciona los hallazgos obtenidos en la investigación realizada con la literatura expuesta en el marco teórico, o bien, con nuevas fuentes bibliográficas consultadas a la luz de los hallazgos encontrados en el trabajo de campo.

Acorde con Mayring (2000), se procedió a un análisis deductivo, el cual, es un ejercicio posterior al inductivo realizado en el capítulo anterior, para ajustar a los antecedentes teóricos que ilumina la tesis. Siempre teniendo como referente la pregunta de investigación para guiar el análisis y poder codificar lo que realmente aporte al estudio. Como indicó Glaser y Strauss (1967), el investigador cualitativo debe relacionar y pensar los datos empíricos con sensibilidad teórica, asimismo, Blumer (1982), quien afirmó que el trabajo interpretativo, es de ida y vuelta, entre los conceptos teóricos y los datos.

Se realizó una triangulación teórica, la cual, según Aguilar y Barroso (2015), “hace referencia a la utilización de distintas teorías para tener una interpretación más completa y comprensiva, y así dar respuesta al objeto de estudio” (p.74). Por ello, a continuación, se expone en primer lugar una síntesis de los hallazgos encontrados en cada una de las cinco dimensiones que engloban el presente estudio para luego triangular con la teoría y datos empíricos.

### 6.1. Dimensión I. Conocimiento y Habilidades para el Cargo de Director

La Dimensión I contempla cuatro categorías, donde se indagó respecto a la experiencia de los directores al participar en el concurso por ADP; el Convenio de Desempeño; la similitud entre el perfil ADP y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015) y, la autopercepción de su desempeño como de sus competencias.

### 6.1.1. Categoría 1. Concurso de Alta Dirección Pública (ADP)

#### Síntesis hallazgos

El concurso ADP, por el cual, se postula para acceder al cargo de director de un establecimiento público chileno, se percibe por los entrevistados como un proceso serio y riguroso, pero el perfil que se presenta no siempre está acorde a la realidad del centro educativo y, no se contemplan lo suficiente las habilidades emocionales que son necesarias para la complejidad del cargo. Además, al concursar para un segundo período, los directores quedan en la incertidumbre, sin remuneración, mientras se realiza el concurso por parte del DAEM y concursan en igualdad de condiciones sin considerar su anterior desempeño.

#### Discusión teórica

La opinión de los entrevistados respecto al concurso es positiva como se refleja en lo expresado por Rita, *“tengo una buena percepción de los pasos que cursé para llegar a este concurso y a este tipo de responsabilidad”* (E2, 21) y se condice con las fuentes teóricas consultadas, dado que, en Chile con la promulgación de la ley N°19.882 (2003), se profesionalizaron los concursos para acceder a cargos directivos dependientes del Estado, para ello, se generó el Sistema de ADP a cargo del Consejo de Alta Dirección Pública (CADP). Como indicó Egaña (2017), todos los servicios públicos debían sumarse a dicho proceso, por lo que, esta reforma también se aplicó en la educación pública con la promulgación de la ley N°20.501(2011), cuyo objetivo era atraer a los mejores líderes para implementar los proyectos educativos (Servicio Civil, 2014).

Dicha ley, entregó la responsabilidad a los sostenedores municipales para desarrollar los procesos de concursabilidad con la participación de un representante del CADP, por ello, la gestión de los lanzamientos de los concursos recae en el municipio respectivo pues, debe enviar los



antecedentes al CADP, y esto podría explicar la demora en los segundos concursos como apuntaron los directores participantes como evidencia el testimonio de Paz, *“yo terminé mi primer periodo, quedamos cesantes la verdad. Entonces, uno se siente muy expuesto a que va a pasar después, porque en mi caso fueron dos meses que yo tuve esperar”* (E3, 13-15). La Ley N°20.501, art.33, indica que el director en ejercicio podrá postular a un nuevo concurso y señala que, *“estos concursos deberán realizarse con la anticipación necesaria para que el cargo no quede vacante”* (p.5).

La norma además indica que, no puede prolongarse más de seis meses la vacancia del cargo, por lo que, se deduce que podría alcanzar a medio año la cesantía del director que repostula sin remuneración alguna si el municipio, o bien, Servicio civil no realizan los concursos con celeridad, prueba de ello, fue lo expresado por Paz, *“el concurso salió tarde, posterior a la fecha que se debió haber publicado y entonces quedaron con director subrogante en mi establecimiento hasta que salieron los resultados del concurso”* (E2, 15-18).

Esta situación también es mencionada por los participantes en el estudio realizado por Grupo Educativo (2015), donde se responsabiliza a la gestión municipal, *“generalmente cuentan con retrasos, evidenciándose poca planificación por parte de los municipios”* (p.47). Aunque la responsabilidad de la demora en los concursos puede ser compartida con el Servicio Civil, dado que, es este organismo quien debe designar a una consultora externa para la elaboración del perfil del cargo y la organización de las fases del proceso. Por ello, Fuenzalida (2016), quien realizó un análisis de la implementación de la ley N° 20.501 a cinco años de ser aplicada, recomendó *“continuar reforzando la estandarización de los procesos resulta relevante para el Servicio Civil”* (p.9). Asimismo, Grupo Educativo (2015), consideró necesario que los profesionales de las

empresas externas sean capacitados en temas de liderazgo escolar como lo que concierne a la educación pública.

Los entrevistados opinaron que no se contempla, con la debida relevancia, las habilidades emocionales para el cargo, las que son indispensables por las características de la sociedad actual, como lo expresó Juan, en su testimonio, *“Falta que haya mayor profesionalismo en las mediciones psicológicas especialmente. Porque esa es una de las claves para el perfil, porque una cosa es la teorización y otra cosa son las habilidades necesarias para la administración el día de hoy”* (E4, 2-4).

Cabe mencionar que el Servicio Civil (2014), indica que, los nuevos directores elegidos deben contar con competencias en: liderazgo pedagógico, gestión de las personas, visión estratégica, gestión y logro, adaptación al entorno y resolución de problemas. La evaluación que se realiza a los postulantes es efectuada por una empresa consultora externa y contempla tres fases: análisis curricular, evaluación gerencial y evaluación de competencias, esta última fase es en base a entrevistas a los postulantes que superaron las dos primeras fases, por lo que, el énfasis en las habilidades actitudinales recaería en la calidad de las entrevistas realizadas por la consultora, puesto que, el Servicio Civil contempla las áreas relativas a la gestión de personas en el perfil del concurso. Cabe mencionar la opinión de Pedro que difiere un tanto de los demás entrevistados, puede influir que es el director que postuló por ADP, para el segundo período un año después que los demás:

*hoy día está muy alineado el concurso de ADP con el MBDLE, sobre todo en el ámbito liderazgo. A ver, por ejemplo, las reuniones de contexto psicológico, ya no te hacen los famosos exámenes que te hacían antes de los colores, del test de Rochard. Hoy día solamente se aboca a las áreas del liderazgo directivo. Y yo encontré eso muy bueno, fue*

*una hora y media de reunión con la psicóloga y bien centrado en lo que es el MBDLE. Sobre todo, en el tema liderazgo, hoy día le dan mucha importancia a lo que es el liderazgo y sobre todo al liderazgo colaborativo (E5, 130-137).*

La importancia de las habilidades emocionales para la función directiva las reconoció Caminero (2012) en la investigación realizada, en la cual, concluyó que las competencias más valoradas por los directores participantes en su estudio, son las referidas a la interrelación entre personas, donde se comprueba que la dirección escolar es más que la administración del centro educativo. Similar conclusión es la de los autores Pereda, López-Guzmán y González (2018), quienes realizaron un estudio sobre la inteligencia emocional como habilidad directiva en organizaciones municipales e indicaron que se precisa tener conocimiento de estas habilidades para asignar un cargo directivo, puesto que, “de él depende el trabajo de otras personas, que se ven influenciadas por el despliegue de su inteligencia emocional, afectando esto al conjunto de la organización” (p.105).

A la luz de las investigaciones, se entendió por competencia de la dirección escolar, los conocimientos, actitudes y emociones que permiten resolver situaciones problemáticas. Asimismo, Álvarez (2003), afirmó que la dirección escolar en la actualidad requiere asumir demasiadas funciones para las que los directores no siempre están preparados, lo que, les puede conducir al estrés, a una sensación de bajo desempeño y ambigüedad en su rol. En los distintos testimonios de los directores se evidenció la presión que sienten en el cargo acentuado por la pandemia Covid19, y la impotencia que sienten frente a lo que no pueden controlar, como lo manifestó Rita, “*hay situaciones que uno no puede manejar, porque es el sistema que te abrumba*” (E2, 35); o bien, el testimonio de Clara, “*a mí me afecta emocionalmente la desidia o el que adoctrinen al estudiante, o el que la gente no cumpla con sus deberes. Eso me afecta y realmente me quitan los deseos de*

*ejercer el cargo (...), o cuando las cosas son muy lentas, o cuando se escapan de tus manos y tú no puedes tener el control* (E1, 113-117).

Fernández y Gámez (2005), se refirieron a la combinación de las *competencias genéricas*, que se pueden aplicar en diferentes situaciones y *competencias específicas*, propias de una disciplina, la fusión de ambas competencias derivaría en *competencia profesional*, la cual, se refiere a la capacidad para enfrentar y adaptarse a contextos laborales complejos y cambiantes, precisamente, este es el escenario de la educación municipal en el que se desenvuelven los directores participantes en esta investigación, por lo tanto, la falta de énfasis en las habilidades emocionales para ejercer el cargo estaría denotando falta de competencia profesional, la cual, a juicio de los mismos autores referidos, se adquiere en la formación previa como en la experiencia laboral, además, en los procesos de reflexión individual que permita retroalimentar para generar mejora en el desempeño, y si esta reflexión, se realizara con otros directores, se generaría una *competencia colectiva*, impactando la gestión para la mejora educativa no solo de una escuela, sino en los establecimientos de la comuna.

### **6.1.2. Categoría 2. Convenio de Desempeño**

#### **Síntesis hallazgos**

El Convenio de Desempeño que debe firmar un director elegido por ADP establece los objetivos estratégicos con sus correspondientes metas que debe alcanzar durante el período de cinco años de permanencia en su cargo, el cual, a juicio de los directores entrevistados, es un formato preestablecido, no acorde con las características del establecimiento que van a dirigir y sin la posibilidad de realizar modificaciones al asumir por primera vez el cargo. La evaluación que realiza el DAEM del Convenio, no se considera una retroalimentación, sino más bien, un control administrativo, por lo que, los directores realizan el seguimiento del convenio principalmente con

sus equipos directivos y con la preocupación de reunir evidencias de las acciones realizadas para la evaluación anual, la que condiciona que continúe en el cargo.

### **Discusión teórica**

MINEDUC (2016), define Convenio de Desempeño como un instrumento legal público, en el que se presentan las metas anuales estratégicas de desempeño que, el director debe cumplir durante el periodo de su cargo, como los objetivos de resultados anuales con sus correspondientes indicadores y medios de verificación. Este documento se debe firmar con el respectivo sostenedor en un plazo máximo de 30 días contados desde el nombramiento como se especifica en el Artículo 33 de la Ley N°20.501 (2011), además, MINEDUC (2016), afirmó que, en este plazo el director seleccionado “puede sugerir ajustes a la propuesta de convenio, las que deberán estar de mutuo acuerdo con el sostenedor” (p.25), dado que, la propuesta de convenio es pública desde el momento de la publicación de las bases del concurso. La posibilidad de modificar<sup>18</sup> el Convenio antes de asumir el primer año del cargo, se concluye que no se realizó, por la opinión que entregaron los directores entrevistados, siendo que, la ley contempla la posibilidad de modificación antes de la firma e incluso, también es posible realizar ajustes en la evaluación de diciembre de cada año de gestión con el sostenedor. Clara se refirió a esta situación, *“no tiene ningún sentido que lo modifiquemos porque eso después ya no tiene ninguna firma”* (E1, 24-25).

La disconformidad con el Convenio desajustado a cada establecimiento refleja una falta de diálogo entre sostenedor y director, el desconocimiento de la ley y la falta de empoderamiento por parte de los directores, para contextualizar el Convenio, demandar sus atribuciones y ajustarlo a las reales necesidades del centro educativo. Cabe mencionar, el testimonio de una de las directoras entrevistadas, Rita, donde indica que la jefatura municipal no le permite modificar

---

<sup>18</sup> Producto de la pandemia por COVID19, se dio la posibilidad de modificar con mayor flexibilidad el Convenio por Desempeño dada la suspensión de clases presenciales y las dificultades para instalar las clases virtuales

algunas acciones y metas, “*siento que hay muchas cosas ahí que no me dejan mover*” (E2, 24), o bien, lo que afirmó Paz, “*Yo siento que es un poco distante de lo que uno, independientemente del convenio de desempeño, tiene como expectativas propias*” (E3, 53-54).

El MINEDUC (2016), entregó orientaciones a los sostenedores para la elaboración de los Convenios de Desempeño, dada las dificultades que se pesquisaron en un estudio realizado con sostenedores y directores, una de ellas, se refiere a lo expuesto en la síntesis de hallazgos, la cual, alude que los Convenios están descontextualizados y ajenos a la realidad de cada establecimiento. Otra dificultad, se relaciona con el seguimiento y evaluación de las acciones que se estipulan, por lo que, no se puede verificar su cumplimiento. Concha y Donoso (2018), refrendaron esta situación al indicar que “no se realiza un acompañamiento real, no existiendo pautas, evaluaciones o directrices” (p. 51), y que, los Convenios no son coherentes con la realidad y entorno de los establecimientos.

Análogamente, Grupo Educativo (2015) concluyó que, los Convenios presentaban metas que eran irreales, poco factibles de alcanzar, y que, el municipio no lo utiliza como un real instrumento para evaluar la gestión directiva, sino que, se enfoca en aspectos administrativos con una escasa retroalimentación y diálogo entre sostenedor y director. La evidencia se encuentra en lo que apuntó Rita refiriéndose a las metas, “*No siempre son factibles de a alcanzar, porque obedecen a situaciones de contexto que no son manejables desde la elaboración del convenio*” (E2, 75); y Juan, “*las metas están hechas de manera genérica, ósea no hay diferenciación en la categoría de los establecimientos que uno dirige*” (E4, 51). Similar conclusión es la de Waissbluth y Pizarro (2014), “actualmente esta herramienta no se valora como una “carta de navegación permanente” para la gestión, si no sólo como una herramienta de evaluación” (p. 13).

Cabe mencionar a Fuenzalida (2016), quien recomendó revisar los perfiles del cargo para acceder a director elegido por ADP, como la construcción de los convenios de desempeño, los cuales, debiesen ser suscritos al segundo año del cargo, cuando el director ADP tenga conocimiento real del establecimiento que debe dirigir. Asimismo, sugirió que la evaluación por parte del DAEM, no sea en el primer año de asunción, sin embargo, ambas modificaciones requerirían modificaciones legales. Agregó la autora, que los convenios no están siendo utilizados como herramientas de gestión, análoga opinión vertió Grupo Educativo (2015).

Elaborar Convenios con formato estándar atendería a la gestión para la mejora educativa, especialmente en aquellos centros de contextos vulnerables, que es donde se requiere mayor flexibilidad y adaptación de las estrategias, acorde con las necesidades y características de los estudiantes, basándose en lo expuesto por Harris y Chapman (2004), quienes aseguraron que es un error, aplicar respuesta estándar a todas las escuelas con problemas que requieren mejora educativa, pues se requiere flexibilidad y atención a la diversidad. Los autores son enfáticos en afirmar que, aquellos alumnos que ingresan al sistema educativo con escaso capital cultural y desarrollo de destrezas, sus falencias se acentúan durante su trayectoria educativa, porque no se ofrecen prácticas directivas y pedagógicas que consideren la diversidad. Los estudios indican que los factores de nivel socioeconómico bajo afectan a más de la mitad de la variable de rendimiento escolar.

### **6.1.3. Categoría 3. Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE)**

#### **Síntesis hallazgos**

Los directores participantes opinaron que el MBDLE (2015), documento elaborado por el MINEDUC, es bastante teórico e idealista, donde se especifican prácticas para un liderazgo exitoso que las consideraron poco operativas para el contexto de los establecimientos municipales. La

relación entre, el MBDLE con el perfil del concurso ADP, la visualizaron preferentemente en la dimensión de Liderazgo, la cual, en el segundo período del cargo pueden ejercer con mayor propiedad.

Respecto a las competencias para ejercer el cargo que se mencionan en ambos instrumentos, ADP y MBDLE, se resalta la necesidad de contar con habilidades actitudinales, especialmente con la competencia comunicativa para dirigir un establecimiento educacional, asimismo, consideran que el trabajar en equipo es fundamental como también, relacionarse con todos los miembros de la comunidad educativa para establecer relaciones de confianza y lograr respeto hacia la gestión directiva. Los directores reconocen que las competencias deben actualizarse, tanto por la complejidad de la sociedad actual, como por las características de los estudiantes y el clima de convivencia escolar, enrarecido producto del confinamiento por la pandemia de Coronavirus.

### **Discusión teórica**

El MINEDUC consideró las investigaciones internacionales que evidenciaron el impacto del liderazgo escolar en los aprendizajes de los estudiantes, por ello, se elaboró una primera versión de un Marco para la Buena Dirección (MBD, 2005), el cual, se modificó posteriormente a Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015). En el primer Marco la dimensión de Liderazgo se relacionaba con las competencias que debía tener el director, orientadas específicamente, al logro de metas del establecimiento, sin embargo, en el Marco actualizado se dio énfasis a las prácticas directivas que permitan un mejoramiento continuo considerando el contexto y la fase de desarrollo de las respectivas escuelas.

La adaptación de las prácticas sugeridas en el MBDLE, le correspondería a cada director del centro educativo, lo que no se ajustaría a la opinión de los directores entrevistados en el



presente estudio, quienes consideraron muy teórico y difícil de aplicar en establecimientos públicos, “Las prácticas describen lo que es necesario saber hacer, en términos amplios, para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva, considerando su adaptación a los contextos de cada establecimiento escolar” (MBDLE, 2015, p.18). Adicionalmente, en el MBDLE se integró a los equipos directivos, y se incluyeron recursos personales que debía tener el director, como *principios, habilidades y conocimientos profesionales*. Las habilidades se refieren a las capacidades actitudinales y técnicas que debe poseer el director, una de estas, es la adaptación del tipo de liderazgo acorde a la situación del centro, lo que deja en evidencia que cada director debe aterrizar localmente el MBDLE, esto último lo tiene claro Rita, “*puede que el Marco de la Alta Dirección te ofrezca un abanico de situaciones y de formas de liderazgo, pero tú eso tienes que llevarlo al terreno de lo que te corresponde, de acuerdo a las condiciones sociales, a los rendimientos, al tipo de historia que tenga el establecimiento y ahí tú tienes que implementar un liderazgo acorde a las necesidades del cargo y de la institución*” (E2, 148-152).

La opinión de los directores puede ser fundada en el estudio realizado por EDECSA (2015), el cual, encontró que el MBLDE alude a prácticas en las que no tienen real injerencia los directores, por la relación restrictiva con los sostenedores en el área administrativa, además, los directores de dicho estudio, manifestaron preocupación por la excesiva carga de funciones que se describen en el MBDLE, y “se corre el riesgo de que algunos directores lo reciban como una herramienta de control y presión, que no tiene en cuenta la realidad de los contextos educativos” (EDECSA, 2015, p. 26).

Tres directores de la presente investigación indicaron que, visualizaban mayor relación entre el perfil de ADP y el MBDLE, en la dimensión de Liderazgo, como lo manifestó Pedro, “*está muy alineado el concurso de alta dirección pública con el marco de la buena dirección, sobre*

*todo en el ámbito liderazgo*” (E5, 129); Paz, “*en la misma área de liderazgo*” (E3, 93); Rita, “*Pienso que donde más creo yo que hay una coincidencia, es en la forma en que uno comienza a liderar*” (E2, 146). Los directores aludieron a la dimensión Liderazgo, la cual, se llamaba así en el antiguo Marco del año 2005, en el actual, se denomina *Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje*, y se enfoca principalmente, en los procesos pedagógicos de los estudiantes y el acompañamiento docente para la mejora de las prácticas, que es lo que se evidenció en el trabajo de campo, dado que, es el área donde los directores perciben mayor autonomía, “*todo el mundo sabe que toda la inversión tiene que apuntar al aprendizaje de los estudiantes*” (E2, 534).

Leiva-Guerrero y Vásquez (2019), se refirieron a la política educativa chilena expuesta en el MBDLE (2015), donde se pretende que el director escolar ejerza un liderazgo pedagógico con enfoque en el acompañamiento docente, y no, en una supervisión. Sin embargo, “un liderazgo centrado en lo pedagógico se ve obstaculizado por la existencia de ciertas rutinas burocrático-administrativas” (p.227). La investigación cualitativa que realizaron estas autoras tuvo como sujetos participantes a directores y profesores de centros escolares, cuyas opiniones se agruparon en tres modelos de acompañamiento docente: *intervencionista*, *colaborativo* y *facilitador*. La opinión de los profesores respecto del acompañamiento docente se inclinaría al *intervencionismo*, pues consideran que los directivos otorgan directrices en forma unidireccional, donde predomina la jerarquía del cargo directivo lo que produce escasa confianza y resistencia al acompañamiento docente. En el modelo *colaborativo*, se sitúa el acompañamiento entre pares y la toma de decisiones en conjunto entre directivos y docentes y, en el modelo *facilitador*, se produce una relación donde predomina la reflexión entre los actores. Los distintos modelos encontrados, según las autoras, demuestra la transición entre la supervisión y un real acompañamiento docente.

Por otra parte, los directores otorgaron gran importancia a las competencias actitudinales para dirigir sus centros educativos, especialmente a la competencia comunicativa para generar relaciones de confianza y compromiso, esto último, se relaciona con Blejmar (2005), quien le otorga una gran importancia a la *palabra plena*, la cual, “acerca, toca, estimula, funda un espacio de confianza más allá de las emociones que dispara” (p.40). Esta palabra plena requiere de la competencia comunicativa, dado que, con ella se logran conversaciones efectivas para gestionar, esto quedó en evidencia en los siguientes datos empíricos, de Clara, “*creo que una de las competencias fundamentales para mí es tener algunas habilidades blandas. Una habilidad blanda como ser un buen comunicador*” (E1, 70); Pedro, “*Yo siempre he dicho que yo baso mi relación con las personas en dos pilares fundamentales: una es la comunicación y la confianza*” (E5, 164).

Otro de los hallazgos, es que los directores gestionan principalmente a través del trabajo en equipo, especialmente con sus equipos directivos, lo que se respalda en varios autores, donde se indica que un líder no gestiona en solitario. Para gestionar se requiere de otros (Blejmar, 2005); se debe involucrar a docentes y a la comunidad en general (Schmelkes, 2000); los directores deben crear una cultura de trabajo colaborativo (MBDLE, 2015); los directores valoran la competencia de trabajo en equipo (Caminero, 2012). Esta teoría se sustenta con los testimonios de los directores entrevistados quienes aprecian sus equipos de trabajo para sobrellevar el cargo, así lo expresó Rita, “*Yo creo que este es un trabajo arduo, desgastante, por eso que este equipo, no puede ser sólo el director. Tiene que ser una persona capaz de trabajar en equipo*” (E2, 190); y Clara, “*para lograr los objetivos tienes que tener un equipo, yo en mi primer periodo, no tenía un equipo directivo, llegué sola aquí. Ya en el segundo periodo si lo tengo y eso es sumamente importante, tener buenos colaboradores*” (E1,75-78).

Sánchez (2005), planteó que antiguamente en la década de los años 60 y 70 en España, los directores ejercían su cargo en solitario, pero, con la legislación de 1985, se indicó que el director, debía relacionarse con los demás miembros de la comunidad educativa, y se agregó la existencia de un equipo directivo, al cual, se le dio mayor peso en la reforma de 1990. Asimismo, Leithwood et al. (2008), aludiendo al liderazgo total o distribuido, afirmó que, el delegar responsabilidades impacta positivamente en el rendimiento de los estudiantes, siendo dos a tres veces mayor al efecto del liderazgo solitario del director.

En Chile, Núñez et al. (2010), mencionaron la creación de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en 1978, para atender los aspectos de la instrucción que, aunque no recaía el liderazgo pedagógico en el director, se contempló un equipo que colaboraba con la gestión directiva, lo que se evidenció en el trabajo de campo donde los directores delegan bastante en la UTP, como expresó Rita, “*coordinador SEP y la jefe de UTP, que están siempre monitoreando, viendo las acciones*” (E2, 522). El jefe de UTP es mencionado por todos los directores participantes como un principal colaborador para la gestión pedagógica-curricular y se le atribuye la responsabilidad del rendimiento académico de los estudiantes, como organizar el proceso de enseñanza y liderar a los docentes, lo que se condice con la investigación de Contreras (2017), donde los jefes UTP eran los que realizaban las prácticas más frecuentes en el ámbito pedagógico, no así los directores. Estos profesionales en un estudio realizado por MINEDUC (2016b), el 77% tiene posgrado, 47% diplomado, 51% grado de magíster y 1% doctorado, constató que las temáticas de especialización se relacionan con liderazgo y gestión escolar, y muy escaso porcentaje, en inclusión y equidad, además, el cargo es ejercido principalmente por mujeres. Yañez y Rivero (2020) afirmaron que, es escasa la investigación nacional sobre el liderazgo de otros miembros del equipo directivo de los establecimientos, lo que la literatura ha denominado liderazgos medios en

los que el cargo (...) jefe de UTP, ocupa un lugar clave como líder escolar en el caso chileno (p.84).

Las autoras realizaron una investigación en Chile para medir el grado de preparación para este cargo indagando con más de 300 jefes de UTP las competencias que indica el MBDLE, el cual, incluye a los equipos directivos. Las principales conclusiones condicionadas a los años de experiencia en el cargo son que, un 49% de estos profesionales conocen muy bien el MBDLE y se declaran medianamente preparados para algunas prácticas que define el Marco como el desarrollo profesional docente y participar en procesos de selección. Cabe destacar que este estudio reflejó que los jefes UTP del sector municipal se sienten mejor preparados para elaborar planes de mejora educativa que los de establecimientos particulares, esto, según las autoras, puede responder a que la elaboración de estos planes no es obligatoria pues no pueden acceder a recursos públicos. Es decir el que “solo el 10% de ellos se percibe altamente preparado respecto de las prácticas y conocimientos consultados, por lo que resulta ser un marco relativamente ambicioso y difícil de implementar” (Yañez y Rivero, 2020, p. 104), lo que coincide con la opinión del director participante en la presente investigación respecto al MBDLE, *“En la práctica no es operativo, no es real poder aplicar las atribuciones que te da el cargo. Hay variables que uno no maneja y que son atentatorias contra el éxito de la gestión”* (E4, 90-92).

#### **6.1.4. Categoría 4. Autopercepción de la Gestión Directiva**

##### **Síntesis hallazgos**

Al consultar a los directores respecto de la autopercepción de su desempeño considerando el MBDLE (2015) y perfil concurso ADP, se refirieron a los logros alcanzados en sus respectivas instituciones, a las dificultades para gestionar y a las necesidades de capacitación para ejercer mejor su cargo.

Respecto a los logros se mencionó la preocupación por la satisfacción docente; la implementación de programas que benefician a sus estudiantes y al Proyecto Educativo; la contención de la comunidad educativa durante la pandemia que obligó una mayor gestión para implementar clases virtuales; el reconocimiento de organismos ministeriales y el gestionar con una estructura horizontal incluyendo nuevos líderes de la comunidad educativa.

En cuanto a las principales dificultades, se comparte entre los directores, el entrapamiento de la burocracia del sostenedor, en este caso, la administración municipal, como, asimismo, la normativa legal existente que se enfoca demasiado en la fiscalización de aspectos administrativos, en los derechos de los estudiantes y de los funcionarios apoyados por los sindicatos. Además, la falta de coordinación entre las distintas instituciones del sistema educativo que provoca reiteración de informes y documentos.

En lo que se refiere a la capacitación, los directores coincidieron en la necesidad de desarrollar mejores competencias para mejorar las relaciones interpersonales y el manejo de conflictos, los que se han acrecentado en el retorno a clases presenciales luego de la pandemia.

### **Discusión teórica**

Al relacionar los logros mencionados por los directores durante su período en el cargo, cabe mencionar a Fullan (2011), quien se refirió a seis secretos que permiten a un director alcanzar la mejora educativa, el primero de ellos es *Love your employees*, el autor consideró fundamental, el preocuparse de los empleados al igual que se hace con los clientes, como nombra a estudiantes y sus familias. Uno de los componentes de este secreto es el *trato justo*, lo que se podría asociar con lo mencionado por los directores de este estudio, al lograr que sus profesores tuvieran una carga horaria acorde con sus funciones, como lo declaró Juan, “*Yo creo que también un logro o un*

*hito importante para mí es que todos los profesores pueden tener una extensión y dejar de hacer clases en forma ad honorem” (E4, 98).*

*Systems learns*, forma parte de los seis secretos que planteó Fullan, el cual, se refiere a que una organización educativa mejora cuando se desarrollan varios liderazgos para delegar funciones, lo que se relaciona con uno de los logros que mencionaron los sujetos participantes, como fue el instalar una estructura horizontal con la identificación de nuevos líderes que les permite una gestión más eficaz, lo que se evidencia en el testimonio de Rita, *“instalar unos líderes de departamentos que no existían. En cada uno de los trabajos por departamento hay un líder, un líder pedagógico que los elige en este caso el equipo directivo, por desempeño, por portafolio, por la clasificación que tiene el docente y también por la buena llegada que tiene con sus pares” (E2, 231-235).*

Otro de los logros mencionados por los directores se refiere a la contención emocional que tuvieron que realizar en sus respectivas comunidades educativas durante el confinamiento en pandemia lo que obligó la suspensión de clases presenciales, medida que se adoptó en 32 de los 33 países de América Latina y 29 continuaron entregando el servicio educativo en modalidades a distancia (Cepal, 2020). El haber podido implementar las clases virtuales y continuar con el servicio educativo, aunque precario, se consideró una hazaña, prueba de ello, es lo expresado por Clara, *“el mayor logro fue sobrellevar la pandemia, instalar procesos para que los niños pudieran estudiar a distancia, grupos de capacitación interna, mejorar energía, hay negativismo y desconfianza al DAEM” (E1, 106-108).* Bolívar et al. (2022), reconocieron esta función sin precedentes que tuvieron que abordar los directores, *“parte importante del tiempo de los líderes en este contexto se ha destinado a sostener y cuidar a sus comunidades para sortear una situación estresante” (p.23).*

Consciente de la complejidad de la situación, en el año 2020, el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en Chile, elaboró el documento “Recursos para la contención socioemocional de la comunidad educativa frente a la emergencia sanitaria”, donde se entregaron orientaciones para enfrentar la crisis y el impacto emocional, considerando especialmente a los equipos directivos, donde los tres pasos claves eran: *comprender/nos, planificar/nos y contener/nos*. En dicho documento, se entregaron una serie de actividades para que los directores realizaran con los distintos actores de la comunidad educativa.

No cabe duda que la pandemia fue una situación de crisis, Aron et al. (2009), indicó que una crisis es una situación que extrae a las personas de la vida habitual y “quien la sufre se ve obligado a cambiar sus modos habituales de enfrentamiento a los problemas para superarla. En ese sentido la posibilidad de cambio es inherente a las crisis” (p.2), la autora enfatizó que es fundamental contar con un liderazgo de calidad, y adoptar un modelo basado en resiliencia e identificación de competencias y recursos, para que los individuos y sus comunidades respectivas, puedan superar los problemas derivados de la crisis, por ello, se entiende que los directores mencionaron en sus entrevistas como un logro, el enfrentar y superar la crisis de la suspensión del sistema educativo, donde tuvieron que reorganizar, movilizar los recursos necesarios e implementar estrategias para enfrentar y superar el escenario crítico, por lo que, efectivamente se puede considerar como un logro que exigió mayores competencias de liderazgo.

Rita manifestó su preocupación por el impacto de la pandemia en los estudiantes “*la pandemia limita muchas cosas y por supuesto los aprendizajes no son lo que uno quisiera*” (E2, 111), por ello, indicó que tuvo que gestionar para adquirir equipamiento tecnológico que se pudieran utilizar en las clases virtuales “*Cuando estábamos en pandemia compramos alrededor de 150 tablets para los estudiantes, para entregárselos en comodato. Compramos módems* (E2,



659-661), y más adelante, agregó, *“después de la vuelta en estos tiempos de pandemia, hay que trabajar mucho más porque el confinamiento en los alumnos provocó un retraso, no solamente en lo pedagógico, sino que provocó muchas heridas emocionales que nosotros desconocemos”* (E2, 280-283).

También, Juan consideró que la pandemia provocó estragos en la salud del profesorado, *“debo tener más licencias que nunca y más permisos administrativos que nunca”* (E4, 357), por ello, otorgó espacios para la contención emocional, *“hacemos grandes esfuerzos por buscar momentos de encuentro. A veces, destinamos un consejo completo para hacer contención. Contención emocional”* (E4, 497-499).

La forma de trabajar con los profesores se debió de enfrentar de forma virtual como lo comentó Paz, *“en un comienzo todos estábamos en la misma disyuntiva, de saber cómo comunicar y cómo funcionar. Pero después, rápidamente se estableció el sistema online, las reuniones online”* (E3, 601-603), aunque la entrega de los recursos no fue tan efectiva según esta directora, *“los recursos tecnológicos para la pandemia eran absolutamente necesarios y llegaron un año después”* (E3, 182).

Terigi (2021), en taller con docentes argentinos, recogió su apreciación respecto al trabajo que se realizó durante la pandemia, los profesores consideraron que hubo, *“puertas que se abrieron. Puertas hacia el trabajo colaborativo entre docentes, apertura hacia el uso de nuevas tecnologías, una suerte de primer tiempo de laboratorio que permitió la quietud inicial del aislamiento”* (p.118), lo que coincide con la experiencia de uno de los directores entrevistados en esta investigación pues, Pedro comentó que la pandemia le favoreció el instalar con mayor fuerza el trabajo colaborativo y desarrollar habilidades de forma colectiva, *“hubo un impacto tremendo de pasar de la sala de clases a computador, sobre todo para muchos profesores que no eran*

*amigos de la tecnología. Ahí hubo un muy buen trabajo entre ellos, entre pares, que se apoyaron mucho. Hubo muchas autocapacitaciones que sirvieron demasiado. El encargado de enlace, el soporte de informática y otros profesores que tenían mayores habilidades o que tienen mayor habilidad en el manejo de las TIC” (E5, 440-445).*

Fullan (2020), planteó que las constantes crisis que azotan al mundo contemporáneo requieren de un nuevo tipo de liderazgo, que enfrente el cambio con decisión y entereza para contener al personal a cargo, “ayudarlos a enfrentarse a problemas que aún no han sido abordados con éxito” (p.44). Asimismo, el autor afirmó que la crisis por pandemia era una oportunidad para cambiar paradigmas, por ello, el Covid19 puede constituirse en el pivote necesario para cambiar el propósito de la escuela, pero solo si se actúa bajo los *impulsores correctos*. Similar es lo expuesto en Cepal (2020) donde se aconsejó:

repensar la educación dando prioridad entre los nuevos contenidos a la preparación de las y los estudiantes para comprender la realidad, convivir y actuar en tiempos de crisis e incertidumbre, tomar decisiones a nivel individual y familiar e impulsar soluciones colectivas a desafíos urgentes que contribuyan a la transformación estructural del mundo (p. 17).

Los impulsores correctos que planteó Fullan conformarían un paradigma más humano, aquel que se centre en el bienestar humano y no en la obsesión académica, los directores al parecer, están por la línea de desterrar el *paradigma de sangre fría* que se refiere Fullan, dado que, los logros mencionados escasamente fueron asociados al área académica. Prueba de ello, lo que manifestó Clara, “*la meta como muy clara para mí es que al centro de toda esta situación están los niños, el bienestar emocional de los estudiantes*” (E1, 78-80), y Rita, “*Mi enfoque yo diría,*

*estoy en el ámbito emocional. Me he preocupado mucho de la parte emocional de la gente, de los alumnos, de los apoderados. Del trato, sobre todo”* (E2, 748-750).

Por otra parte, se identificó en las entrevistas que los directores gestionan con sus equipos, delegan funciones e identifican nuevos líderes para asignar responsabilidades, esto responde a la complejidad del cargo que les impide estar en forma omnipresente en todo. La identificación de nuevos líderes es una recomendación sostenida por diferentes autores, y es uno de los atributos de liderazgo en una cultura de cambio como menciona Fullan (2020), y que cabe mencionar, dado que, los directores entrevistados están en el cargo más de 6 años,

Su trabajo como líder es pasar seis o siete años, más o menos, desarrollando una cultura colaborativa de liderazgo hasta el punto de que usted se vuelva prescindible. Si no deja un legado cultural (...) usted habrá fracasado como líder (Fullan, 2020, p.422).

Harris y Spillane (2008), indicaron que el liderazgo centrado en una sola persona está en retirada, y también aluden a que, la tarea principal del líder es desarrollar nuevos líderes, a través de la capacitación e interacción con sus seguidores, asociando con el concepto de liderazgo distribuido, es lo que afirmaron también Leithwood et al. (2008), el liderazgo escolar tiene mayor impacto en las escuelas y estudiantes cuando es distribuido, Rita valoró en su gestión la distribución del liderazgo, *“Ha dado buenos resultados este liderazgo, porque permite instalar una comunidad que va aprendiendo y que va participando en la toma de decisiones en todos los ámbitos, pero principalmente en lo técnico-pedagógico”* (E2, 243-245).

Sin embargo, este tipo de liderazgo no siempre se puede asociar con la mejora de la escuela, los autores Harris y Spillane (2008), eran escépticos al respecto, lo que al parecer se evidencia dada la realidad de los centros educativos que lideran los directores participantes. Varios autores reconocen que el liderazgo docente es clave para la mejora educativa, como Harris y Jones (2019),

quienes afirmaron que, se precisa de directores que promuevan la existencia de profesores-lideres a quienes se debe involucrar y capacitar, para que puedan realizar una práctica educativa de calidad. Los directores manifestaron que la capacitación de parte del DAEM ha tenido complicaciones por la falta de recursos, sin embargo, gestionan para que ello suceda, conscientes de la importancia del liderazgo docente, como lo expresó Paz, *“no podemos esperar los directores ni el equipo, que si no hay recursos esto no se realice. Por lo tanto, aquí hemos recurrido muchas veces a las competencias internas personales y profesionales del equipo y los equipos, para hacer perfeccionamiento”* (E3, 279-285).

Al ser consultados los directores respecto a las dificultades en su gestión se pretendía una reflexión respecto de sus competencias para liderar, sin embargo, lo que afloró en las entrevistas fue un descontento e impotencia respecto a la burocracia y descoordinación del sistema, tanto municipal como ministerial, les entrapa su gestión y les impide liderar en forma exitosa para lograr mejores resultados de aprendizaje. Cabe mencionar a Martínez (2020) quien afirmó que uno de los problemas de la educación pública es el estilo político de la administración de turno, donde no siempre se da un adecuado diálogo, por ello, el autor indicó que la función directiva debería ser una *bisagra*, entre el sistema y su escuela, lo que implica un liderazgo estratégico con nuevas competencias.

Los siguientes testimonios otorgan prueba de ello y se presentan como nudos críticos agrupados en:

- Ejecución de recursos: la administración municipal concentra esta función y debe autorizar los gastos que solicitan los directores, lo que ralentiza las acciones que se desean implementar, lo que afirmó Paz, *“Hay una burocracia administrativa que impide la ejecución de algunas de las acciones y eso de alguna manera va mermando la motivación*

*en algún sentido.*” (E3, 118-120). O bien, como indicó Clara, perjudica la imagen directiva, *“Entonces ahí se ve opacada la gestión de una como directora, porque si tengo una gotera, es la gestión de la directora* (E1, 400-401).

- Duplicidad y modificación de información: los directores manifestaron que tanto el DAEM como el MINEDUC varían los procedimientos y formatos para el envío de distintos temas, *“Cuando ya aprendemos a pedir los recursos de una manera, con un formato, etc., vienen y cambian”* (E3, 192-193). Además, indicaron los directores que les solicitan la misma información desde distintos estamentos del DAEM, lo que, les genera pérdida de tiempo, *“El DAEM tiene distintos departamentos. Departamento de educación, departamento de control, gestión, departamento de finanzas, departamento jurídico y todos piden lo mismo. Todos piden exactamente lo mismo. Entre ellos no hay comunicación”* (E5, 503-506).
- Desvinculación del MINEDUC con la realidad local: uno de los directores manifestó que las políticas o programas ministeriales no se socializan con la debida prontitud que exige el quehacer escolar, testimonio de Pedro que es importante considerar, *“el Ministerio de Educación llega tarde, cuando yo estoy haciendo el proceso de asimilación, de acomodación con la comunidad, nos cambian la forma de trabajar (...) llegan tarde con los lineamientos, dificulta la comunicación o se improvisa mucho. Entonces, eso va generando ruido al interior de los establecimientos”* (E5, 220-225). Esta situación la apuntó Fullan (2016), al cuestionar algunas políticas y estrategias fijadas por las autoridades en educación.
- Reuniones del DAEM: los directores consideraron que los encuentros mensuales organizados por el sostenedor municipal no aportan a la gestión directiva ni a solucionar dificultades, prueba de ello, la opinión de Pedro, *“las reuniones de directores no son las*

*reuniones optimas que uno pretende, las del DAEM, porque no hay trabajo, nosotros vamos a escuchar no más, son unidireccionales. De hecho, no hay un trabajo técnico”* (E5, 511-513), sin embargo, por petición de directores se ha mejorado un tanto a juicio de Rita, *“desde que los directores dijimos que necesitábamos reuniones que fuese realmente pertinentes y que nos ayuden a crecer y a hacer una comunidad de aprendizaje, yo creo que se tomó el liderazgo de estas reuniones y se habló con representantes del Ministerio, representantes de DAEM y hubo un vuelco”* (E2, 1048-1052).

- Imposibilidad de desvincular personal: la ley 20.501 permite la desvinculación del 5% de docentes que obtienen evaluación deficiente, sin embargo, la realidad es otra según los directores participantes pues manifestaron que es muy difícil desvincular personal no idóneo, esto queda de manifiesto en lo expresado por Clara *“esos profesores van al programa de superación profesional y lo superan, o aunque tengan buena evaluación, no se refleja en la práctica educativa”* (E1, 131-132), también Juan se refirió al respecto *“Tengo a un profesor con 30 horas que se la ha hecho sumario, pero no se le ha podido sacar del sistema, también por una despreocupación jurídica”* (E4, 789-790).
- Vinculación con Universidades: se carece de autonomía para que los directores se vinculen con las universidades para incluir estudiantes de pedagogía en práctica profesional, como lo planteó Clara *“Desde el punto de vista de la gestión, siento que hay procesos que se entrampan. Por ejemplo, el que ellos ahora controlen los procesos de práctica. Antes llevábamos directamente con las universidades, ahora lo centralizaron en el DAEM, cosa que a mi juicio siento que es un error, porque no hay un lineamiento con lo que las universidades requieren”* (E1, 387-391).

- Exceso de licencias médicas por pandemia y lentitud en reemplazos: la pandemia incrementó el ausentismo laboral docente en los establecimientos educacionales, un 77% de profesores de un universo de cuatro mil docentes a lo largo de Chile se reconoció estresado en pandemia (Elige Educar 2021), hubo aumento de responsabilidad y exigencia como mayor tiempo de preparación de clases (Orrego, 2022). Los docentes se vieron enfrentados a un desafío para el que no se estaba preparado “una tarea agotadora para todo el cuerpo docente, el desgaste físico y emocional fue mayor, lo cual genera un estado mental que traen consigo altas consecuencias psicológicas y emocionales” (Cortés, 2021, p.9). Se suma que las licencias por cuadros psiquiátricos pueden ser de 15 días a un año y que el DAEM no gestionó con la debida prontitud la reposición de personal con licencia, como lo expresó Rita, *“otras de las cosas que es importante destacar que dificulta la misión, es la gran cantidad de licencias médicas. Porque el sistema municipal no funciona de la misma que un sistema particular o particular subvencionado. El sistema municipal permite que haya docentes que no conozco”* (E2, 318-321).

Distinta es la experiencia de Pedro en el establecimiento rural que dirige, *“Tengo más licencias de asistente que de docente. Es muy bueno eso. Yo a ellos se los digo y también se los agradezco”* (E5, 437).

- Exceso de tareas administrativas: aunque los directores en su discurso otorgan importancia al desarrollo integral de sus estudiantes, lo administrativo los absorbe y desenfoca su gestión a lo pedagógico como reconoció Rita *“gran cantidad de demandas administrativas que existe para la labor del director, donde te transformas a veces en una persona que gestiona mucho correo, informaciones, datos estadísticos y eso te quita un poco de fuerza en la labor de gestionar lo más importante, que es estar en la sala de clases”* (E2, 37-40)

- Imposibilidad de expulsión de estudiantes: la ley N°21.128 (2018), denominada Aula Segura prohíbe la expulsión de un alumno durante el período del año escolar, salvo si la conducta atenta a un alumno o a cualquier miembro de la comunidad educativa, sin embargo, Rita comentó *“le apliqué la ley de Aula Segura trajo un arma (...) comenzó a apuntarle a los funcionarios, a los alumnos, a unos compañeros (...) lo expulsé y estaba instalado a los dos meses en la misma sala, y en el mismo curso”* (E2, 1213-1215). Por ser el arma de balines, la madre del alumno, apeló al Instituto de Derechos Humanos para revocar la sanción.
- Sistema de Admisión Escolar: el Decreto N°152 (2019), dictado en Chile, obliga a los establecimientos subvencionados por el Estado a realizar la selección aleatoria vía plataforma virtual, donde el MINEDUC asigna el establecimiento a los estudiantes postulantes, como versa en el artículo 3° *“Ordenamiento de los estudiantes que se obtiene como resultado de la aplicación del mecanismo de generación de posiciones relativas otorgadas al azar”* (p.3). Esto perjudica el que se elija un establecimiento por el PEI y el sentido de pertenencia a la institución, como ejemplo, está el testimonio de Rita *“este sistema también aleatorio de matricular también es un tema que ha recargado a las instituciones, a los equipos directivos, porque hoy día llegan los estudiantes sin conocer el proyecto educativo”* (E2, 378-380).
- Politización al interior de los centros: algunos directores aludieron a la intromisión de ideas políticas a través del colegio de profesores al interior de los establecimientos que dificultan la gestión y provocan un mal clima institucional, evidencia de ello están los testimonios de Rita, *“Está el factor gremial también, que muchas veces no deja avanzar en muchas cosas(...) Hay muchos problemas del colegio de profesores que está en contra de la*



*evaluación docente*” (E1, 40-43); Pedro también aludió a este tema, “*está contaminando el quehacer de los profesores y les da de repente, ansias, ganas, lo que nosotros no nos corresponde hacer, (...)De repente el colegio de profesores llama a no acatar instrucciones*” (E5, 211-216). Según Juan incluso influyó en haber sido elegido para el cargo, “*cuando vieron el perfil de la persona no se preocuparon tanto cuánto sabía del MBDLE, sino que se preocuparon más que tuviera el carácter necesario para trabajar con profesores que tenían politizado el sistema*” (E4, 591-594).

Las dificultades planteadas si bien complican la gestión, cabe recordar a Fullan (2016), quien planteó tres claves para un liderazgo exitoso, una de ellas es *Jugar en el distrito y en el sistema educativo*, lo que se visualizó en el testimonio de Juan, quien demostró que lidia con el sistema a través de la experiencia adquirida, “*yo creo que la mayor virtud en la dirección del colegio es el grado de confianza que uno logra instalar como director del colegio en las otras organizaciones (...). Y eso no se aprende, eso es producto de un trabajo de muchos años. Entonces, yo demuestro que hago las cosas con transparencia*” (E4, 220-222).

Cabe mencionar que los directores insertos en la Nueva Educación Pública presentan prácticamente las mismas dificultades, como lo demostró el estudio realizado por Muñoz, Weinstein y Álvarez (2022), las cuales, se refieren a la gestión de recursos y carga administrativa y la situación socioemocional de los estudiantes.

La gestión educativa según Blejmar (2005), se refiere a los dos protagonistas de la gestión, por un lado, *sujetos-actores* (directores, coordinadores) y los *sistemas organizacionales* (escuelas, comunidades, sociedades), esta separación limita al director para gestionar y afloran las dificultades plantadas anteriormente pues, depende del marco regulatorio o burocracia del sistema educativo, sin embargo, el autor planteó que, la limitación de los sistemas organizacionales no

debe paralizar al otro protagonista de la gestión, lo que en cierta forma se evidenció en las entrevistas, una cierta parálisis y conformidad en la acción por el sistema que los atrapa. Fullan (2016), también aludió a este tema con las *tres claves* para maximizar el impacto de la dirección escolar, el autor afirmaba que, los directores deben ser proactivos en relación con el sistema y si la cultura distrital no tiene incorporada prácticas que consideren necesarias, es el director quien debe generarlas.

Finalmente, los directores consideraron que las competencias que deberían tener más capacitación se relacionan con el manejo de las relaciones interpersonales, lo que se condice con Leithwood (2009), cuando define el concepto de liderazgo, el cual, existe dentro de relaciones sociales, asimismo, el líder debe construir relaciones de confianza con la comunidad educativa. Del mismo tenor Fullan (2020), aludió a la importancia de generar buenas relaciones interpersonales en las estrategias para convertirse en experto en cambios, *las relaciones son lo primero*, escuchar a la gente con humildad y convicción para luego comprometerlos en los cambios para la mejora educativa. El autor, lo llamó el *propósito moral*, para conformar un espacio psicológicamente seguro, donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan acogidos y valorados. Fullan reitera la importancia de lo emocional al incluir como un impulsor correcto la inteligencia social clave para las relaciones de confianza. Por lo tanto, el que los directores participantes demanden capacitación en las relaciones interpersonales cuadra totalmente con la literatura.

## 6.2. Dimensión II. Instrumentos de Gestión Escolar

La Dimensión II contempla tres categorías, donde se indagó respecto al Proyecto Educativo Institucional (PEI) como principal instrumento de gestión, asimismo, sobre el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) como los demás planes que exige el Ministerio de Educación. En todos los casos se procuró conocer la forma de elaboración, socialización, actualización y seguimiento de los planes, para visualizar si la gestión de los directores se basaba en dichos instrumentos de gestión.

### 6.2.1. Categoría 1. Proyecto Educativo Institucional

#### Síntesis hallazgos

Los directores elaboran y actualizan el PEI principalmente con el equipo directivo y el profesorado, traspasando la información a la comunidad educativa en la página web o agenda escolar de la institución y, a través de los representantes de los distintos estamentos. Además, realizan algunas jornadas con apoderados y alumnos para involucrarlos en la actualización del PEI.

#### Discusión teórica

En Chile con la Ley N°20.529 (2011) se instauró un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, por lo que, el Ministerio de Educación entregó orientaciones para que los directores ejercieran su cargo a través de instrumentos de gestión obligatorios para asegurar un proceso de *mejoramiento continuo*. Se recomienda gestionar a través de una planificación que refleje el PEI pues, se le considera el motor que enciende el quehacer educativo de la organización educativa. Los directores tienen clara esta definición del Ministerio y le otorgan importancia dentro de su gestión, por lo menos en el discurso, y propician algunos espacios para involucrar a la comunidad educativa, como lo expresó Paz “*el proyecto educativo tiene que ser conocido por la comunidad, eso es lo básico. No puede ser un proyecto cerrado para el equipo o quienes trabajan en el liceo*” (E3, 206-208)

Además, se especifica en el MBDLE (2015) que el PEI debe ser un instrumento de gestión clave, el cual, se debe revisar y actualizar en conjunto con la comunidad, aunque los directores consideran principalmente al profesorado, como indicó Rita, *“escuchando lo que dice el consejo de profesores, haciendo reflexión en las reuniones ampliadas de cómo estamos y de cómo nos vemos a futuro”* (E2, 409-411). Cabe mencionar que, en todos los establecimientos existía un PEI antes de la asunción del cargo de los entrevistados, pues es requisito para obtener el reconocimiento oficial de parte del MINEDUC (Decreto N° 315, 2010), por lo que, la actualización fue la tarea que asumieron los directores, especialmente con los grupos de trabajo de docentes y los representantes de alumnos y apoderados, como lo manifestó Juan, *“Se hace una exposición al consejo escolar de lo que había y de lo que se mejoró, o lo que se cambió, o de lo que se adecuó”* (E4, 299), también Paz apuntó a la actualización, *“nos dedicamos a reestructurar la misión, la visión más menos la misma pero la misión claramente había que readecuarla”* (E3, 213).

Los PEI de los establecimientos de los directores participantes son bastante similares, lo que concuerda con el estudio realizado por MINEDUC (2012), donde se constató que es un instrumento formal para cumplir con la normativa y no necesariamente se constituye como un eje orientador de la gestión escolar, aunque los directores entrevistados lo mencionaron como uno de los instrumentos que sí consideran. Esta similitud de los PEI se relaciona con lo planteado por Villalobos y Salazar (2014), quienes consideraron que en Chile existía poca investigación respecto de la calidad y características de los PEI, y que los establecimientos, no utilizan a cabalidad la posibilidad de elaborar el instrumento con sellos propios, lo que estaría en contradicción con la libertad que otorga la ley para elaborar proyectos diferenciados, para que las familias elijan un determinado establecimiento.

Los autores afirmaron que “la educación pública municipal tiene, proporcionalmente, más establecimientos con enfoque deportivo o artístico que las distintas categorías de educación privada, lo que constituye un elemento novedoso para la comprensión del sistema escolar chileno” (Villalobos y Salazar, 2014, p.3), lo que se pudo corroborar en el trabajo de campo, ya que, uno de los establecimientos era liceo artístico y en su PEI se enfatiza en otros aspectos por la naturaleza del proyecto, “*Recordar constantemente que somos un proyecto artístico único en la región. Sentir, que todos tengan un sentido de pertenencia*” (E1, 164).

### **6.2.2. Categoría 2. Plan de Mejoramiento Educativo (PME)**

#### **Síntesis hallazgos**

Los directores elaboran el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en base a las áreas prioritarias que identifican en la evaluación anual del año anterior, acorde con las metas propuestas. La elaboración del PME se realiza con los profesores y el seguimiento se encarga al equipo directivo, como a responsables designados y con los encargados de la Subvención Especial Preferencial (SEP), dado que, están involucrados los recursos financieros que esta ley otorga. Los directores en base a la experiencia manifestaron en las entrevistas que reducen los indicadores de las metas del PME para garantizar el logro y así cumplir con la ejecución del presupuesto asignado.

#### **Discusión teórica**

El PME es un instrumento de planificación estratégica a cuatro años, que surge por la reflexión del PEI para conducir al establecimiento en el norte que estipula, y se enfoca principalmente en el mejoramiento de aprendizajes de los estudiantes, para ello, se proponen cuatro dimensiones: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia y Gestión de recursos (MINEDUC, 2008). Se constituye en un compromiso al firmar el sostenedor el Convenio de

Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, mediante el cual, debe destinar la Subvención Especial Preferencial (SEP) a la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, que contenga acciones para apoyar especialmente a los estudiantes prioritarios, como también, apoyo técnico-pedagógico para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes.

Los directores otorgan una gran importancia a este instrumento de gestión, el cual, revisan y modifican principalmente con el profesorado como indicó Clara *“El PME se trabaja con ellos, porque es un documento técnico pedagógico, no así con otros actores educativos”* (E1, 195), al igual que Rita, *“el consejo de profesores tiene que verlo, porque son ellos los que insuman”* (E2, 498).

Los directores en conjunto con sus equipos elaboran los indicadores con flexibilidad, como lo indica, MINEDUC (2021), donde se enfatizó el liderazgo del director para afrontar desafíos y contingencias que permitan lograr las metas del PME, esto se condice con lo que expresa el MBDLE (2015), al plantear en una de sus dimensiones que un director debe desarrollar y gestionar el establecimiento escolar, lo que implica, evaluar constantemente para modificar la planificación institucional si es necesario. Por esto, es que los directores con su experiencia han reducido metas e indicadores para que sean más equilibrados, alineados con los demás instrumentos de gestión y concordantes con la realidad de sus propios establecimientos escolares, acción que se legitimó con la pandemia por COVID19, y se constituyó en una acción orientadora de parte del MINEDUC (PME-Orientaciones Técnicas, 2021). Como ejemplo, el testimonio de Juan, *“hay mucho acuerdo en ir reduciendo las acciones, haciendo menos acciones, pero más genéricas de tal manera que las evidencias estén cruzadas con todo”* (E4, 422-424).

La pandemia puso a prueba el liderazgo directivo para tomar decisiones en los respectivos PME para modificarlos, incluyendo acciones relacionadas con la tecnología para clases virtuales,

énfasis en la retroalimentación de aprendizajes dada la merma ocurrida en el confinamiento, y en el resguardo emocional de estudiantes. Los directores participantes en este estudio valoraron el que la autoridad otorgara mayor autonomía para modificar el PME, así lo reconoció el MINEDUC (2021):

el PME ha demostrado ser una herramienta de gestión con la suficiente flexibilidad como para que los establecimientos la apropien e implementen de acuerdo con sus necesidades, en un contexto complejo e incierto; no es un trámite más para distribuir recursos, ni para planificar acciones generales para todos los establecimientos del mismo sostenedor, porque cada comunidad educativa tiene necesidades y capacidades que le son propias y particulares (p.6).

Liderar en tiempos de crisis, como lo mencionó Fullan (2020), exige que las prácticas directivas sean distintas a lo que usualmente se ha realizado, pues las instituciones educativas están insertas en una sociedad compleja y dinámica lo que dificulta que un liderazgo sea efectivo, por ello, se debe liderar con mayor celeridad sin perder el foco, escuchar y aprender del contexto, con adaptación a la realidad tanto interna como externa de la escuela.

El seguimiento del PME lo realizan con los encargados de la ley SEP, como lo indicaron los directores, Clara, “*Lo que hacemos es tener conversaciones y entrevistas con los coordinadores de la SEP, PME y encargada de UTP. Se chequea con un ckek list, no es todas las semanas, cada 4 meses*” (E1, 203-205). Los profesionales contratados con ley SEP se incluyen en el monitoreo del PME, así lo comentó Paz, “el PME tiene un trabajo más concreto, que tiene que ver con los profesionales que están contratados para dar cumplimiento a las acciones del PME y que son financiadas por la SEP “(E3, 263-265).

### 6.2.3. Categoría 3. Otros Instrumentos de Gestión

#### Síntesis hallazgos

Los directores indicaron que la elaboración de los planes que exige el MINEDUC, aparte del PEI y PME, lo delegan a diferentes representantes de la institución educativa quienes le reportan al director. A juicio de los entrevistados, elaborar y articular estos planes complejiza la gestión pues son demasiados, se exige en distintos formatos y coincide con otros requerimientos y plazos del DAEM, por ello, se enfocan principalmente en articular los principales instrumentos de gestión como son: Convenio de Desempeño, PEI y PME.

#### Discusión teórica

El MINEDUC (2018b) añadió otros planes específicos de gestión, los cuales, son obligatorios, donde se abordan distintas áreas como son, convivencia escolar, sexualidad, formación ciudadana, inclusión, seguridad y desarrollo docente. El Ministerio indica que los instrumentos de gestión, PEI, PME y Convenio de Desempeño deben articularse con los planes específicos y ser coherentes entre sí, esto lo tiene claro Pedro, *“el Convenio no se escapa a lo que es el proyecto educativo, ni de los que es Plan de Mejora, no. Tiene que estar todo obviamente alineado”* (E5, 120). Al igual Rita, quien realiza *“una presentación general del convenio, cuáles son los objetivos y las metas, donde los sumo a todos a que en eso va a estar centrado y esto lo hago para la conexión con el PME. Con el PME porque de ahí parten todos los recursos económicos y humanos* (E2, 116-120).

Los directores delegan a distintos actores del establecimiento la elaboración y seguimiento de los planes, como lo expresaron, Juan, *“los GPT<sup>19</sup> tiene por misión desarrollar los planes,*

---

<sup>19</sup> GPT, grupo organizado de profesores para trabajo colaborativo.



*hacerle algunas modificaciones y vuelven de nuevo a centralizarse en la Unidad Técnico-Pedagógica” (E4, 432-434).*

En la evaluación constante también está involucrados diferentes actores como lo afirmó Rita, *“esa es la clave, la evaluación constante de las acciones y de la efectividad que tenemos. Esto no es solamente del equipo directivo, sino que también las evaluaciones externas y las evaluaciones de los departamentos, porque son los mismos departamentos que nos insuman” (E2, 489-492).*

Uno de los entrevistados opinó que son muchos los planes que se exige de parte del Ministerio, lo que causa cierto agobio, pues al elaborarlos hay que diseñar acciones, determinar responsables, organizar fechas, se evidencia en el testimonio de Paz, *“en lo personal y como opinión un poco como del equipo, de verdad que es bastante agobiante porque básicamente hay que dar sí o sí cumplimiento con los planes” (E3, 277-278).*

Gestionar y articular los diferentes instrumentos requiere de competencias directivas como para elaborar e implementar una planificación institucional que considere los cambios y desafíos emergentes que inevitablemente ocurren, como indicó López-Barajas (1979), al recomendar que, para planificar se deben considerar las circunstancias, a quienes afecta y se involucran en las decisiones, además, concedió gran importancia a la comunicación y participación para implementar acciones. Asimismo, Fuster (2008) se refirió a la planificación estratégica como la *pieza angular* para afrontar el cambio continuo en posibles escenarios futuros, donde el líder debe conducir a la organización desde un estado actual a uno mejor, y el análisis macro externo e interno son cruciales para identificar los factores que puedan atentar en contra de la consecución de los objetivos.

### **6.3. Dimensión III. Liderazgo**

La Dimensión III contempla tres categorías, donde se investigó respecto a las acciones que desarrollan los directores para la capacitación y bienestar docente, y cómo realiza tanto la gestión educativa como escolar.

#### **6.3.1. Categoría 1. Desarrollo profesional y bienestar docente**

##### **Síntesis hallazgos**

Los directores están conscientes que se debe desarrollar competencias en sus profesores para la mejora de la práctica educativa, procuran conocer y atender a las necesidades de sus docentes para diseñar planes de capacitación, los que no siempre, se pueden implementar por falta de recursos o gestión municipal. En todos los establecimientos está instalado el proceso de observación al aula entre pares con pauta validada por los educadores y se privilegia los cursos o talleres que desarrollen herramientas emocionales en el profesorado.

Respecto al bienestar docente los directores se preocupan de otorgar horas de contrato acorde a las reales funciones de los profesores, mantener la infraestructura y adquirir los materiales que se requieren para el proceso de enseñanza. Aunque existe por parte de los entrevistados una preocupación por la satisfacción docente, no se cuenta con mecanismos institucionalizados para evaluarla. Los directores reconocen la importancia del trabajo colaborativo docente, por ello, otorgan los espacios y lineamientos para la reflexión docente, sin embargo, por falta de tiempo no pueden supervisar la efectividad de esta práctica.

##### **Discusión teórica**

Existe en el ámbito de la educación un convencimiento respecto a la afirmación que realizaron Leithwood et al. (2004), esta es, los profesores se constituyen en la primera variable de impacto en el aprendizaje de sus estudiantes, le sigue, el estilo de liderazgo directivo. Esta

afirmación se ratificó por Leithwood en el año 2008, y se agregó que, dicha influencia puede variar acorde al contexto, características del centro educativo y de los estudiantes. Conscientes de ello, los directores entrevistados procuran capacitar a sus docentes como lo expresó Paz y Pedro, “*la capacitación y el perfeccionamiento tiene que ser una línea continua, a mi modo de ver, del ejercicio, del apoyo que se da durante el año a los docentes*” (E3, 304-306), “*el plan de formación de desarrollo docente es fundamental para nosotros. Nosotros le damos la importancia que corresponde a cada plan. Y aquí se trabaja en base al diagnóstico, las necesidades de los docentes*” (E5, 379-381).

Sin embargo, no siempre cuentan con el apoyo necesario para otorgar perfeccionamiento externo, además, por ser establecimientos públicos deben someterse a procesos engorrosos de licitación, como indicó Rita “*es muy lento el sistema de licitar estos perfeccionamientos que son tan importantes*” (E2, 316). Los directores manifestaron que, en vista de no contar con apoyo municipal para contratar perfeccionamiento, tuvieron que recurrir a las competencias del personal para capacitación interna, como evidenció Paz, “*hemos recurrido muchas veces a las competencias internas personales y profesionales del equipo y los equipos, para hacer perfeccionamiento*” (E3, 313-315). Esta acción estaría en la línea de conformar una comunidad profesional de aprendizaje, donde se reflexiona y aprende constantemente, desarrollando competencia profesional colectiva como indicaron Fernández y Gámez (2005). Asimismo, Campos et al. (2019), afirmaron que el rol de director gerente transitó a *líder pedagógico*, y el director es el responsable de fomentar una cultura colaborativa y de aprendizaje, con espacios para la reflexión de los procesos que se realizan en el centro educativo.

Los directores entrevistados consensuaron respecto a tener instalada la observación al aula entre profesores pares, con pauta elaborada y validada por ellos mismos, pues produce menos

resistencia que la observación de un directivo. Magaña y Hernández (2015), se refirieron a la observación entre docentes pares, y distinguieron distintos propósitos de esta práctica: *de formación*, cuando se observa a un practicante; *de desarrollo*, donde el observado decide si acoge las recomendaciones; *de desarrollo del observador*, para recoger ideas de prácticas exitosas y; *de evaluación*, en la cual, el observador emite un juicio. Los directores entrevistados no se refirieron en profundidad como para clasificar el propósito, sin embargo, por los testimonios se infiere que sería de desarrollo del observado, como evidenció Paz, “*vamos a observar y que no tiene ningún elemento calificador, ni evaluador, simplemente mejorar la práctica, donde no actúa solamente el equipo de gestión observando, sino que el grupo de pares también y con un foco determinado*” (E3, 354-357).

La directora Rita ha identificado diferentes líderes en su establecimiento y son ellos los que visitan a sus colegas, “*Los líderes están visitando a sus colegas por propia iniciativa*” (E2, 681) y Pedro indicó, “*la pauta lo hicimos con ellos. Los indicadores están socializados con ellos y hoy día se está logrando que vayan entre ellos a verse en sus clases*” (E5, 393), sin embargo, Magaña y Hernández (2015), indicaron que la observación entre pares está en la categoría de observación para el desarrollo, sin embargo, siempre se le asocia con evaluación, lo que, constituye para el docente observado una situación estresante, sin embargo, presenta ventajas como que los docentes constatan problemas similares, compartir ideas y reflexionar sobre sus prácticas docentes, pero también aludieron a las desventajas, como la falta de objetividad del observador.

El acompañamiento docente, que implica el proceso de observación al aula, debe estar debidamente planificado e incorporado como una práctica institucionalizada, como indicó Maureira (2015, p.6):

El ciclo de acompañamiento se debe diseñar y preparar con mucho detalle antes de su puesta en práctica, luego se debería implementar con procedimientos claros y preestablecidos (más que solo aplicar una pauta de observación), para culminar con el logro de aprendizaje profesional, tanto a nivel de los docentes acompañados en sus aulas como a nivel de la escuela completa.

Leithwood (2009), confirmó que, existen algunas prácticas específicas que pueden realizar los líderes escolares para tener éxito en su gestión, una de ellas es *desarrollar a las personas*, donde el líder debe estimular intelectualmente y atender a las necesidades de las personas, como lo indicó Pedro, “*aquí se trabaja en base al diagnóstico, las necesidades de los docentes*” (E5, 380). La necesidad más imperiosa según los directores entrevistados es la contención emocional de sus docentes pues, el estrés se acrecentó por el confinamiento de la pandemia y el retorno a clases presenciales. No solo en el estrés está presente en el profesorado, sino también, en los asistentes de la educación, como apuntó Rita, “*hay mucho problema emocional, mucho problema de estrés entre los mismos asistentes, entonces se provocan roces y a veces uno pierde mucho tiempo en dedicarle a los adultos que deberían solucionar los conflictos y lo complejizan más. Entonces, incluso hasta profesores tengo hoy día que se van mucho a la Mutual por estrés, entonces, hay unas situaciones ahí que quitan mucho tiempo de lo que uno debería preocuparse que es centrarse en los estudiantes y su familia*” (E2, 270-276).

Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche (2020) concluyeron en su estudio que, el profesorado siempre ha tenido factores estresantes para ejercer su profesión, antes de la pandemia, era el exceso de tareas impuestas por la institución y la falta de organización, durante la pandemia, los principales factores que contribuyeron al aumento del estrés docente, fueron la adaptación a las TIC, el aumento de labores dentro del hogar y el temor al contagio del coronavirus. Las autoras

hicieron la distinción entre estrés académico y estrés laboral, el primero es la reacción ante eventos académicos, y el laboral, se refiere a la respuesta de la persona ante exigencias de su trabajo que no concuerdan con sus competencias, por lo que, se siente enjuiciado. El estrés laboral es lo que ha predominado por la pandemia lo que ha generado el aumento de licencias médicas de los profesores, así lo indicó Juan, *“debo tener más licencias que nunca”* (E4, 357), el ausentismo laboral complica la función directiva como lo expresó Rita, *“el sistema municipal no descuenta los días de licencia a nadie. Lo paga completo. Si una persona falta un día, dos días, es lo mismo que falte un año”* (E2, 329-330).

Los directores entrevistados se preocupan del bienestar docente, coincidiendo con Leithwood (2009) quien indicó que, los directores deben preocuparse no solamente de perfeccionar sino de otorgar las condiciones y recursos necesarios para que los profesores puedan ejercer sus funciones, de la misma forma, Blejmar (2005), afirmó que *“la gestión se despliega mucho más en la creación de condiciones, en la construcción de escenarios adecuados (...) que en el hacer solitario de quien dirige”* (p.15). La preocupación de las condiciones gira en torno a distintos ámbitos, como establecer una buena relación como expresó Pedro, *“hay que hacerlos partícipes, hay que escucharlos. Tienen que tener voz y voto”* (E5, 419); otorgar los materiales o recursos, como evidenció Rita, *“comprar equipos tecnológicos en todas las salas para que se puedan dar clases con todas las tecnologías de avanzada”* (E2, 658); o bien, no afectar la calidad de vida del docente, como manifestó Paz, *“yo no puedo esperar que ellos ocupen otros tiempos. Entonces, se les tiene que destinar momentos precisos y tiempos para la planificación, para la organización de sus instrumentos de evaluación, para el trabajo colaborativo”* (E3, 339-341).

Preocuparse de las emociones de los profesores es uno de los ámbitos que abordó Leithwood (2009), quien afirmó que las prácticas docentes dependen de los sentimientos y

pensamientos, lo que tiene influencia directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez, las emociones de los docentes están relacionadas con las condiciones laborales en las que se desempeñen, y estas, deben ser preocupación de un buen líder, por ello, que los directores entrevistados den importancia a la contención emocional y a las condiciones laborales, especialmente en pandemia, es una de las prácticas que estarían en la línea que apunta el autor. Aunque a juicio de Juan los profesores, “*nunca están a gusto totalmente, porque hay una diversidad de personalidades*” (E4, 496), esto hace referencia a lo que indicó Hargreaves (1992), respecto a la dimensión fenomenológica del tiempo, la cual, tiene carácter subjetivo y para algunos docentes puede sentir que tiene tiempo suficiente para realizar sus tareas, y las mismas horas, para otro profesor, pueden parecer insuficiente, lo que podría explicar la insatisfacción que aludió Juan.

En el trabajo de campo se constató que los directores, si bien, se preocupan y ocupan del bienestar docente, no cuentan con mecanismos para medir la satisfacción laboral, sino que se basan en una opinión subjetiva por el conocimiento que tienen del personal, como lo evidenció Clara, “*yo me imagino que deben estar contentos, de estar a gusto (...) tú los miras y sabes quiénes están haciendo su trabajo contento*” (E1, 236-239). Cabe hacer alusión a la investigación realizada por Páramo, Flores-Hernández y Díaz-De-León (2016), quienes evaluaron la satisfacción laboral en docentes de nivel básico utilizando la Escala General de Warr, Cook y Wall de 1979, y enfatizaron que, “la satisfacción en el trabajo permite conocer el grado de motivación y compromiso que tienen los trabajadores hacia la institución y su trabajo cotidiano. También se ha relacionado con la salud física y psíquica, y con la productividad” (p.173).

El grado de satisfacción laboral es diferente en cada persona y depende también de las circunstancias, como, asimismo, de factores tanto intrínsecos como extrínsecos, propuestos por Herzberg en 1959, mencionado por Páramo et al. (2016). Los factores extrínsecos fueron los que

arrojaron mayor ponderación de satisfacción en la investigación de Páramo y sus colaboradores, son los que se refieren a las condiciones laborales, pero no son determinantes para que el funcionario tenga una alta satisfacción laboral, sino que, se combina con los factores intrínsecos, como la motivación, confianza, autonomía del empleado. Ambos factores influyen en la satisfacción laboral y repercute en la calidad del trabajo realizado, por ello, dada su importancia, los autores recomiendan que en cualquier organización, se cuente con mecanismos para evaluar la satisfacción de sus empleados, especialmente en las instituciones educativas donde se debe atender el estado mental de los docentes, “estas necesidades psicológicas son entendidas aquí como factores intrínsecos y conforman el abanico de estrategias con el que las personas hacen frente y se adaptan a las condiciones de trabajo” (Páramo et al., 2016, p.175).

Otro de los hallazgos en este estudio, se relaciona con que los directores realicen auto perfeccionamiento en sus centros educativos con competencias internas, estaría en sintonía con lo que postula el MBDLE (2015) donde una de las prácticas que se menciona en la dimensión de *Competencias Profesionales*, el director debe generar condiciones y espacios de reflexión como de trabajo técnico para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional. Asimismo, varios autores otorgan importancia a la reflexión colectiva, como Fullan (2011), pues uno de los seis secretos para la mejora continua es fomentar el análisis y la reflexión de las prácticas educativas tanto en lo personal, como de los colegas, o de otras experiencias. Murillo y Krichesky (2014), sostuvieron que, una de las prácticas relevantes de liderazgo, es la reflexión en torno a los objetivos y metas de aprendizaje, siendo crucial el fomentar la responsabilidad colectiva ante los procesos, y estimula, el compartir entre profesores las experiencias pedagógicas exitosas.

Fuster (2008), aseguró que una planificación debe contar con sistemas de seguimiento para entregar retroalimentación al sistema, al respecto, los directores entrevistados conscientes del valor



que tiene el trabajo colaborativo, lo incluyen en su planificación, pero en el trabajo de campo se constató que. no tienen el tiempo suficiente para supervisar esta práctica, como ejemplo, lo que indicó Clara, “*No me da el tiempo, para revisar lo que hace cada directivo*” (E1, 263).

### 6.3.2. Categoría 2. Gestión Educativa

#### Síntesis hallazgos

Los directores realizan la gestión educativa principalmente con sus equipos directivos delegando funciones, reconocen algunas tareas desgastantes, como el aspecto administrativo que los desenfoca de lo pedagógico y lidiar con personal incompetente. La interrelación con las familias y estudiantes, es a través, de sus representantes, como Centro General de Padres con asignación de profesores asesores. Respecto a la socialización e implementación de políticas educativas ministeriales o municipales, se delega la responsabilidad del traspaso de la información a distintos miembros de la comunidad educativa acorde con el tema.

#### Discusión teórica

Según Casassus (2002) la gestión se relaciona tanto con, los componentes de una organización, como con las interrelaciones entre las personas, con el objetivo de lograr una transformación de la organización. Los directores entrevistados, principalmente se refirieron a la interrelación con los miembros de sus equipos directivos. Un líder escolar debe contar con equipos directivos para gestionar, por ello, la ley N°20.501 (2011), estableció que los directores elegidos por ADP, podían seleccionar a su equipo directivo de exclusiva confianza, lo que en la realidad no siempre esto ocurre, como lo testimonió Clara “*en mi primer periodo no tenía un equipo directivo (...) porque yo llegué sola aquí*” (E1, 76), concuerda con lo que mencionó Waissbluth y Pizarro (2014), quienes concluyeron en su estudio que las nuevas atribuciones que entrega la ley N°20.501 a los directores no se cumplen a cabalidad. Con los años de ejercicio en el cargo, los directores

pudieron formar sus equipos y, aunque no en su totalidad, se constituye en un apoyo fundamental para la gestión, como lo expresó Paz, *“Mi principal comunicación y apoyo mutuo es con el equipo directivo”* (E3, 424).

Grupo Educativo (2015), afirmó que la gestión mejora cuando el director cuenta con un equipo de confianza y Fuster (2008), mencionó que el director, debe velar para implementar la planificación, especialmente con el compromiso de su equipo directivo, sin embargo, lo emergente provoca que se altere lo planificado y en conjunto se sobrelleva la contingencia, prueba de ello, son los testimonios de Rita, *“el lunes a primera hora antes que los cursos entren nos reunimos para coordinar todas las emergencias que hay, porque hay muchas”* (E2, 771-772); y de Paz, *“Tenemos días fijados para reuniones con los equipos. No obstante, a veces igual hay urgencias o momentos que hay que citar una reunión extraordinaria”* (E3, 422-423).

Respecto a la interrelación con los alumnos, algunos de los directores participantes, consideraron importante el saludo diario al estudiante, la presencia en distintas actividades como forma de crear y fortalecer el vínculo, evidencia de ello, son los testimonios de Clara, *“Va en relación con los pasillos, a los recreos, a las salidas de los niños, cuando los despiden, cuando los recibo, me aprendo los nombres de muchos de ellos”* (E1, 296-298); de Juan, *“con los estudiantes eventualmente los visito en las salas y converso con ellos de manera abierta, y más que nada, es una conversación sobre lo cotidiano, no solamente voy cuando hay que llamar la atención, sino que voy en cualquier minuto entro a la sala y converso con ellos. Esa es una fórmula. La otra que siempre estoy en el patio, en los recreos y en la entrada generalmente, en la entrada de clases. En el comedor”* (E4, 640-645), asimismo, Pedro, *“yo con los estudiantes empiezo mi relación desde el ingreso al establecimiento. Los espero todos los días en la puerta del establecimiento. Salgo a*

*los recreos, sobre todo al recreo más largo que es de 45 minutos y voy conversando con ellos”* (E5, 576-578).

Una relación más formal es la que realiza Rita, otorgando la estructura organizativa necesaria, para crear los canales de comunicación con los estudiantes, designa profesores asesores, votaciones del alumnado para elegir a representantes y reuniones programadas, *“con los alumnos estoy siempre. Por eso mi necesidad de organizar el GDE [Gobierno Democrático Escolar], porque para nosotros el GDE es un equipo muy importante adentro, un estamento muy importante”* (E2, 790-792). Otros directores también mencionaron la asignación de profesores asesores para delegar la relación con los representantes del alumnado, como Pedro, *“nosotros tenemos un profesor que tiene asignado el trabajo con el centro general de estudiantes”* (E5, 583).

El efecto del liderazgo directivo transformacional sobre determinadas condiciones organizacionales y en el compromiso de los alumnos fue abordado por Leithwood en una de las investigaciones realizadas, las cuales, fueron recopiladas en el año 2009. El impacto del liderazgo en los estudiantes, según la investigación del autor, fue moderado y fuertemente influenciado por las condiciones existentes en la escuela, las que han sido relacionadas con el logro escolar mas no con el compromiso del alumno. En su investigación, el autor trabajó con un modelo de liderazgo transformacional, donde una de las dimensiones que agregó, fue monitoreo de las actividades escolares, afirmó que *“cuando las políticas en la escuela están orientadas hacia los alumnos, fomentan un crecimiento profesional permanente en el equipo educativo”* (p.41), por ello, tiene sentido que los directores entrevistados en este estudio, incluyan en sus acciones, profesionales del personal del establecimiento con la función específica de reunirse con los representantes de los estudiantes para identificar sus inquietudes y necesidades, como expresó Juan, *“la directiva de los alumnos, participan dentro de un equipo conformado por el Departamento de Orientación y*

*Formación Ciudadana. Entonces, regularmente están trabajando los temas de contingencia y por ahí se va formando esa escuela de liderazgo que funciona de manera activa” (E4, 304-307).*

Liebowitz y Porter (2019), analizaron las relaciones entre las prácticas directivas, el logro de estudiantes y profesores, como de la organización educativa. Las conductas directivas se agruparon en cinco categorías: gestión instruccional (procesos de enseñanza y currículo); gestión organizacional (funciones operacionales); administración (actividades de rutina); relaciones externas (*stakeholders*) y relaciones internas, esta última, es la que se refiere las relaciones interpersonales que el director establece con los estudiantes y las familias de su escuela, como con los demás miembros de la comunidad educativa. Todas las conductas directivas de las dimensiones mencionadas tienen un efecto en el centro educativo, con mayor preponderancia en la salud organizacional y, le sigue, los resultados escolares. Lo importante es el balance del tiempo que otorga el director a cada una de las dimensiones descritas. Este balance recomendado para algunos directores se complica, como Clara, *“me involucro con los niños. Yo creo que ahí pierdo mucho tiempo del área administrativa, dedicarle tiempo a lo que tienen que ver con la contención, con el conocimiento de ellos” (E1, 294-296).*

La gestión implica las relaciones internas, por ello, MINEDUC (2021) encargó a Mena et al. (2021), la elaboración de una “Guía para el fortalecimiento del vínculo escuela-familias”, dirigida a los equipos directivos de centros educativos como responsables de generar esta relación con la diversidad de familias existentes en la actualidad. Este documento refuerza la importancia que tiene, el crear y mantener un diálogo permanente y constructivo entre ambos estamentos, los cuales, se requieren mutuamente para el proceso educativo de los hijos/alumnos quienes pertenecen a una sociedad compleja y cambiante. En dicho documento, se presenta una rúbrica para autoevaluar la gestión de la relación escuela-familia, y así, guiar la reflexión y análisis de los

procesos institucionales en siete dimensiones, tales como, información y comunicación con las familias, clima acogedor y espacios de encuentro, como instrumentos y evaluación de la gestión de la relación familia-escuela.

En las entrevistas a los directores participantes, no se profundizó en acciones o mecanismos que permitan ser identificadas con algunas de las dimensiones mencionadas en el párrafo anterior. Al ser consultados la forma de relación con las familias de sus estudiantes, surgieron las reuniones de apoderados como lo expresó Juan, *“Muy importante mencionarte que este colegio hace reuniones mensuales, presenciales con los padres y apoderados”* (E4, 439-440), incluso Paz mencionó, que procura estar presente *“asisto y trato durante el año de irme rotando de manera que pase por todas las reuniones”* (E3, 445). También es nombrada la atención a apoderados como acción de relación con las familias, aunque no siempre se dispone del tiempo necesario como manifestó Rita, *“Tengo los martes en la mañana después de las 11(...) Pero los cito, a esos por necesidades en general tengo un solo día, porque el cargo me demanda mucho”* (E2,824-830).

Los directores consensuaron que la relación familia-escuela se realiza principalmente a través de los representantes de los apoderados, el Centro General de Padres, como lo afirmaron Paz, *“la representación de las familias es el centro general de padres”* (E3, 431); Juan *“con las familias, a través de la presidenta del centro general de padres”* (E4, 650). La conformación de este estamento está regulada para los establecimientos subvencionados por el Decreto N°565 (1990), el cual, establece la normativa para su organización, funciones donde se afirma que los centros de padres *“son organismos que comparten y colaboran en los propósitos educativos y sociales de los establecimientos educacionales de que forma parte”* (art. 1°, p.1).

La gestión educativa conjuga los principios de gestión con los de la educación, la política y el sistema, donde se debe planificar y administrar sin descuidar los componentes que permitan

ser un líder gestor que conduzca a su organización hacia la mejora educativa. Sin embargo, diversas investigaciones dan cuenta del peso administrativo en el cargo de director que lo desenfoca de lo pedagógico, Paz se refirió al respecto, *“El director tiene que ser un líder pedagógico. Pero resulta que veíamos que los tiempos, o no los teníamos organizados o no sabíamos cómo organizarlos o los requerimientos externos nos impedían muchas veces ir al aula”* (E3, 377-380). Como concluyó Vera (2020) luego de realizar un estudio en Chile respecto de las competencias que se requieren para un liderazgo efectivo, *“es importante apoyar a los directores en las tareas administrativas de tal forma que tengan el tiempo suficiente para cumplir con sus roles transformacionales y pedagógicos al interior de las unidades educativas junto a sus equipos directivos y docentes”* (p.34).

Este peso administrativo en la gestión directiva incluso es uno de los factores que incide, para que directores ADP dejen sus cargos antes de finalizar su período, como se concluyó en el estudio Concha y Donoso (2018), donde los directores participantes de dicha investigación declararon que la falta de autonomía y exigencia de tareas administrativas y burocráticas terminaron desmotivando y provocaron la renuncia anticipada. En este trabajo de campo así lo manifestaron Paz y Pedro, *“las tareas administrativas es una lucha siempre permanente estar tratando de que no te consuman”* (E3, 375); *“Lo administrativo. Es mucho papeleo, mucha demanda de responder cosas, mucha demanda de evidenciar cosas. Se pierde el norte de estar en el tema central, que es lo pedagógico”* (E5, 499-501).

Una de las acciones de la gestión educativa es la socialización e implementación de las políticas educativas, las cuales, se deben articular con la cultura institucional del centro educativo, como indicó Pagano (2007), la gestión tiene un componente social y, la escuela debe considerar el marco legal y jurídico, como los aspectos administrativos que el sistema educativo exige y los

valores culturales de la sociedad. Los directores entrevistados traspasan la información en forma parcelada a través de diferentes representantes y acorde a la temática, como expresó Rita, “*las políticas educativas básicamente se bajan, a través de Unidad Técnica*” (E2, 455), se preocupan especialmente de que los profesores estén informados, entregando primeramente la lectura y posteriormente explicar y socializar el tema, como indicó Clara, “*los profesores tienen que leer y si no leen, hay como una bajada de otra forma. Por ejemplo, llevar a los profesionales que están trabajando directamente con la normativa para que les expliquen*” (E1, 306-309).

### 6.3.3. Categoría 3. Gestión Escolar

#### **Síntesis hallazgos**

Para asegurar la trayectoria educativa los directores responsabilizan a los profesores jefes o tutores de cada curso para identificar los estudiantes en riesgo escolar, además de profesionales contratados por la ley SEP, y el uso de la subvención de pro-retención que otorga el MINEDUC. Los entrevistados indicaron que se atiende la inclusión educativa con mecanismos y acciones, tanto para los estudiantes inmigrantes como para alumnos con necesidades educativas especiales, sin embargo, no se considera a los estudiantes talentosos. El seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes recae principalmente en la Unidad Técnico-Pedagógica.

#### **Discusión teórica**

Terigi (2007), afirmó que la trayectoria educativa de un estudiante debe ser una preocupación a nivel del sistema y no solo atribuible a la responsabilidad del educando, donde los directores escolares tienen que asumir este desafío e implementar acciones concretas para evitar la deserción del sistema o la interrupción de los estudios. Chile ha abordado en los últimos años el problema de la deserción escolar a través de distintos mecanismos, especialmente en tiempos de pandemia:

Uno de los propósitos más importantes que ha fijado la política pública educativa tiene que ver con asegurar a su población 12 años de escolaridad, reto que cobra una mayor importancia en el contexto actual de emergencia sanitaria que enfrentamos (MINEDUC, 2021, p.8).<sup>20</sup>

El Observatorio por las trayectorias educativas creado en Chile en el año 2021, identificó factores que se relacionan con la exclusión escolar, uno de ellos, es el consumo de drogas, al que Rita se refirió como una de las preocupaciones en su gestión, *“trabajar en lo que se nos viene que es el consumo de drogas, de marihuana, de otras cosas más y trabajar con tráfico, con poblaciones muy vulnerables, que están traficando y que muchas veces se les saca el quite por miedo. Esa es la verdad de las cosas”* (E2, 214-217).

Una de las políticas para evitar la deserción escolar es la ley Subvención Escolar Preferencial (SEP, ) que entrega una subvención adicional a centros educativos que atiendan a alumnos vulnerables. Los establecimientos educacionales de los directores entrevistados están adscritos a la SEP y la ejecución de estos recursos debe reflejarse en acciones planificadas en el PME. Los entrevistados tienen una valoración positiva de esta ley, y la utilizan de diferentes formas para apoyar a los alumnos más vulnerables de sus establecimientos, como la entrega de materiales o vestimenta como apuntó Clara, *“a través de la SEP, vamos a comprar el buzo y polera para todos los niños del colegio”* (E1, 170).

Los directores también se refirieron a la posibilidad que da la subvención SEP para contratar profesionales y así colaborar en el apoyo a estudiantes, Clara expuso, *“tenemos un comité de deserción y repitencia escolar. Además de eso tenemos trabajador social y dupla psicosocial”*

---

<sup>20</sup> En el año 2022, aproximadamente 227.000 niños y adolescentes abandonaron el sistema escolar en Chile, esta cifra aumentó en un 24% respecto al año 2019, con mayor abandono en primer año de Educación Secundaria. Además, 1,3 millones de estudiantes, 39% del total de la matrícula, registran inasistencia grave (Diario Universidad de Chile, 11 noviembre 2022).



(E1,317), de la misma forma, Juan, *“un equipo de convivencia escolar compuesto por 4 personas con 44 horas cada uno financiado por ley SEP”* (E4, 381); y Pedro, *“el equipo de convivencia escolar, en ese sentido, nos ayuda mucho a detectar las necesidades, junto con inspectoría general, de alumnos que pudiesen desertar”* (E5, 649-650).

El Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica de Chile (CPPUC, 2020), realizó una evaluación de la ley SEP entre los años 2008 y 2017. El estudio consta de la revisión de las modificaciones jurídicas que ha tenido la ley SEP; análisis del rendimiento escolar de escuelas adscritas a la SEP y, por último, la opinión de los directores y equipos directivos usuarios de la ley. Uno de los principales hallazgos de este análisis es que la SEP abarca mayor población estudiantil y se ha aumentado la subvención por estudiante; respecto al uso de los recursos, en un principio existía falta de información de parte del MINEDUC para ejecutarlos y falta de competencias de los sostenedores para realizar el gasto y rendición de cuentas.

Los sostenedores son los responsables de ejecutar los recursos y no siempre se realiza con la celeridad que corresponde para lograr el porcentaje requerido, como se reflejó en la opinión de Juan, *“hubo una denuncia, pero no resultó, que fue cuando no logramos justamente el 70% de inversión en un año por efecto de los recursos SEP. Se me culpó, pero yo demostré claramente que nosotros no compramos y hasta ahí llegó”* (E4, 280-282). En el año 2008 la ejecución de los recursos SEP de los establecimientos educacionales adscritos fue de apenas un 24%, aumentando al 2017 a un 66%, el sector municipal concentra mayor saldo, lo que puede responder a la burocracia pública para la ejecución del gasto, y los establecimientos municipales mal evaluados presentan menor porcentaje aun, por ello, *“los sostenedores se ven incentivados en destinar la subvención en gastos operativos y justificarlos en los PME”* (CPPUC, 2020, p. 35).

El Ministerio de Hacienda (2023), realizó una evaluación de la implementación de la ley SEP entre los años 2017 a 2021, algunas de las conclusiones apuntaron a reflejar que son beneficiarios de la SEP un 73% de la población potencial; la ejecución de los recursos SEP alcanzó un promedio de 66,7% al año 2021, siendo más baja en escuelas y liceos públicos, municipales un 62,4% y en los SLEP, 53,4%, lo que contrasta con los particulares subvencionados que registra un 73%, el estudio indicó que la baja ejecución,

es un nudo crítico transversal del sistema, que refleja las aun limitadas capacidades de gestión de los sostenedores y de las comunidades escolares para ejecutar la totalidad de los recursos SEP. En el caso específicos de los SLEP, se puede explicar por las dificultades financiero-administrativas que se han observado en los procesos de traspaso desde el sector municipal, sumado a la falta de experiencia de sus equipos de gestión (Ministerio de Hacienda, 2023, p. 7).

Estos recursos que entrega el Estado para atender a la población escolar prioritaria deben ser ejecutados y reflejar cambios en estos estudiantes. Respecto al impacto de la ley SEP en la trayectoria educativa, CPPUC (2020), constató que aquellas escuelas que cumplían con las acciones descritas en el PME tenían mejora en el porcentaje de retención de estudiantes. El análisis concluye que la SEP ha permitido realizar acciones en la gestión pedagógica, fortalecer equipos directivos, contratar equipos de profesionales y entregar incentivos por logros académicos, por lo que, se puede concluir que efectivamente contribuye a mejorar el rendimiento académico de establecimientos en contextos vulnerables, especialmente los que tienen menor matrícula. Una afirmación relevante para esta investigación es la que se entrega en las conclusiones del estudio de CPPUC (2020),

Los factores que fueron más frecuentes en colegios con trayectorias exitosas se dieron, primero, en el ámbito de liderazgo educativo. En este caso, las entidades sostenedoras han buscado fortalecer las competencias de sus directivos, al valerse del sistema de Alta Dirección Pública (p.124).

Con el tiempo se ha flexibilizado el uso de recursos SEP, como evidenció Pedro, *“la ley SEP, la ampliamos más, a cada estudiante se le entrega su uniforme, se le entrega sus útiles escolares”* (E5, 647). Esta flexibilidad procura que el porcentaje de ejecución presupuestaria aumente, como lo demuestra el Informe de Monitoreo emitido por el MINEDUC (2021c), elaborado en conjunto con los Ministerios de Hacienda y de Desarrollo Social en Chile, donde se indicó que la ejecución presupuestaria ha aumentado, sin embargo, este porcentaje no refleja la calidad del programa ni que contribuya al propósito que se refiere, el cual, es apoyar el proceso educativo del estudiante, por lo que se concluye, *“el indicador de propósito no cumple en pertinencia ya que no permite medir el propósito del programa, sino sólo la transferencia de recursos”* (p.2), por ello, se recomienda una revisión de diseño que asegure que los recursos efectivamente atiendan el problema público.

En este estudio se pudo constatar que los directores incluyen dentro de su equipo a los encargados de la SEP, como indicó Paz, *“hay una coordinadora SEP que es una profesora que está contratada con una cantidad de horas para no sólo coordinar, sino que ir haciéndole el seguimiento a las acciones, a los responsables y en este caso a los profesionales”* (E3, 272-274), y utilizan sus recursos para la implementación del PME, y agregó, *“para dar cumplimiento a las acciones del PME y que son financiadas por la SEP en parte”* (E3, 265).

Otra de las políticas orientadas a asegurar la trayectoria educativa es la Subvención Pro-Retención (SPR) la cual el MINEDUC la entrega desde el año 2003. Con estos recursos los

directores pueden implementar acciones específicas para alumnos en riesgo de deserción y evitar el abandono escolar, contribuyendo así a la trayectoria educativa del estudiante, como lo manifestó Pedro, “*pro-retención es una muy buena herramienta para poder, retener a los estudiantes que están en esa vulnerabilidad (...) hay que hacer muy buena lectura de lo que está sucediendo para poder comprar los recursos que se requieren*” (E5, 634-637), asimismo, la opinión de Juan, “*la orientadora está a cargo del programa de pro-retención, que tiene mucho dinero acá, porque los que califican aquí son como 1000 alumnos, entre preferente y vulnerables. Entonces, hay harto recurso y hay dinámicas permanentes donde se los mantiene a través de estos mismos recursos*” (E4, 687-689).

Otro de los hallazgos, se refiere a que los directores delegan la identificación de alumnos en riesgo de deserción, lo que concuerda con distintos autores respecto a la necesidad que el liderazgo no se centre en una sola persona, se requiere contar con más líderes dentro de las escuelas para que los cambios ocurran y sean perdurables en el tiempo (MINEDUC, 2021b). Asimismo, Harris y Spillane (2008), postularon que la tarea de un director escolar es desarrollar en la organización educativa, nuevos líderes, o bien, Fullan (2011), quien afirmó que uno de los seis secretos es que los *sistemas aprenden* y mantienen el desempeño, si existen varios liderazgos al interior de la organización. Uno de estos liderazgos es la figura del *profesor jefe* que existe en Chile.

El profesor jefe, es el docente guía de un determinado curso, a quien se le visualiza como el principal colaborador para conocer a sus estudiantes e identificar aquellas características que pongan en riesgo su trayectoria educativa, como lo indicó Clara, “*los profesores jefes son los primeros llamados en conocer a sus estudiantes*” (E1, 319). El MINEDUC (2021), entregó orientaciones para promover la retención con estrategias pedagógicas para ser implementadas por

el profesor jefe por ser un “actor que potencia el vínculo con la comunidad educativa y la familia, facilita y acompaña los procesos de aprendizaje de su grupo curso” (p.45). Los directores entrevistados se apoyan en este actor para atender la vulnerabilidad de sus estudiantes, como expresó Rita, “*nosotros nos enfocamos en la retención escolar con el profesor jefe. Entonces, las acciones se hacen con el estudiante atendiendo las necesidades que tienen*” (E2, 874-876).

Respecto a la atención a la diversidad del alumnado, se debe mencionar el enfoque inclusivo que postula el MINEDUC, en la Ley de Inclusión, la cual, determina que “los establecimientos educativos deben asegurar el derecho a la educación de todos y todas las personas de su comunidad, trabajando sobre dos puntos centrales: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad” (Ley N°20.845). Se recomienda de parte del ministerio que las acciones para una escuela inclusiva estén plasmadas en la planificación institucional y en el PME, lo que está internalizado en los directores como lo evidencia Paz, “*todos los colegios tienen que ser colegios inclusivos hoy*” (E3, 547).

Por ello, atender a los estudiantes inmigrantes es una de las estrategias de inclusión educativa que deben tener los establecimientos educacionales. Cabe contextualizar la Política Nacional para estudiantes extranjeros (2018-2022) del MINEDUC, cuyo objetivo es garantizar el derecho a la educación de la población inmigrante que ha tenido un considerable aumento en Chile, constituyendo el 8% de la población chilena. En dicha política, se establecen algunas exigencias para ser aplicadas en los establecimientos educacionales, como, existencia de protocolos transversales de acogida y promoción de la interculturalidad en un currículum flexible que favorezca la inclusión, entre otras. Esto podría explicar el que todos los directores entrevistados tuvieran incorporadas estrategias de inclusión para alumnos extranjeros, como se evidencia en los testimonios de Clara, “*todo lo que tiene que ver con los inmigrantes está instalado en el plan de*

*inclusión escolar y en el plan de ciudadanía” (E1, 347); y Juan, “una profesora encargada de lenguaje, ella tiene un programa especial de acompañamiento a los inmigrantes” (E4, 724).*

La atención a la diversidad no solo se centra en los alumnos extranjeros, sino también en alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), tanto transitorias como permanentes, para ello, existe el Programa de Integración (PIE), el cual, se regula con el Decreto 170 (2009), programa que se postula en forma voluntaria presentando el diagnóstico de estudiantes que presenten NEE. El MINEDUC entrega subvención adicional por cada estudiante con NEE, para la contratación de profesionales y adquisición de recursos. Todos los establecimientos de los directores entrevistados cuentan con PIE, lo que mencionaron como un instrumento para atender a la diversidad, e incluso, Clara lo visualiza como un hito de su gestión, *“otro logro, el tener un Programa de Integración, PIE, exitoso, a 150 estudiantes” (E1, 109).*

Rita entregó un testimonio más global para atender a la diversidad, *“no solamente haciendo apoyo a los alumnos que tienen problemas de diferente índole para el aprendizaje, sino que también a todos los estudiantes” (E2, 935-936).* El apoyo a todo el estudiantado, Rita lo justificó, indicando que todos los profesores debían realizar diagnóstico del nivel de aprendizaje de los alumnos para realizar reforzamiento pertinente, *“aplican un test, por ejemplo, para ver cuál es el tipo de aprendizaje de ese curso” (E2, 940),* en general, los profesores deben implementar acciones para todos los estudiantes, esto según Rita, *“tienen que ver con el derecho a la educación de todos, que es nuestro lema” (E2, 951).*

Por su parte, Juan delega a profesionales específicos la atención a la diversidad, *“desde convivencia escolar hay programas que atienden la diversidad y en eso nosotros, a ver, somos cooperadores a la diversidad, no somos obstaculizadores” (E4, 738-740).*

Otra arista que implica la atención a la diversidad, es el reconocimiento al derecho del estudiante a su identidad de género, por ello, en el año 2017, el MINEDUC elaboró un documento con orientaciones para la inclusión de las personas LBGTI<sup>21</sup> en el sistema educativo chileno, se incluyen actividades y recursos audiovisuales para trabajar con los distintos actores de la comunidad educativa. Además, se indica para el equipo de gestión de un establecimiento, acciones tales como, realizar jornadas de reflexión con la comunidad educativa para abordar el tema de la diversidad e inclusión; incluir en el plan de gestión capacitaciones para el personal del centro; desarrollar procesos participativos con la concurrencia de apoderados y estudiantes y; revisar los instrumentos de gestión del establecimiento para agregar los conceptos y normativas de una educación inclusiva.

Asimismo, la Superintendencia de Educación emitió una circular Rex. N°812 (2021), donde regula y garantiza, la igualdad de trato al alumnado, independiente de sus características e identidad de género, incluye los principios orientadores para una escuela inclusiva y detalla los deberes de los sostenedores y directores para propiciar un clima institucional que garantice el respeto a todos los estudiantes. Agrega procedimiento para el reconocimiento de la identidad de género de alumnos trans<sup>22</sup> en la institución educativa, la directora Clara manifestó que su establecimiento ha realizado acciones con un enfoque inclusivo desde antes de la norma, *“la atención a estudiantes transgénero se capacitó al respecto, nos anticipamos a la normativa, incluso, vinieron autoridades, somos considerado colegio inclusivo, estoy invitada para debatir de estos temas”* (E1, 110-112). Rita por su parte, *“el programa de identidad de género ya se ha tratado (...) en reunión de apoderados. Se les mandó una carta y se les pasó unas diapos que*

---

<sup>21</sup> LBGTI: acrónimo que se refiere a personas Lesbianas, Bisexuales, Gays, Trans e Intersex

<sup>22</sup> Trans: término referido a personas cuya identidad y/o expresión de género no se corresponde con las normas sociales tradicionales asociadas a su sexo verificado en el acta de nacimiento (Rex. N°812, 2021).

*prepara el equipo de convivencia y orientación. En el fondo se llama transversalidad educativa”* (E2, 946-949).

Pedro argumenta en su testimonio que la aceptación de la diversidad es mayor en los estudiantes que en los adultos, *“los estudiantes no hacen diferencia, ni siquiera en su tema físico, ni es su tema sexual, que hoy día yo tengo tres estudiantes que quieren que los llamen por su nombre social. Y en ese sentido, no hay una diferencia, ni hay una burla”* (E5, 718-720). Sin embargo, para Paz el tema le es complejo, *“reconozco que hemos tenido algunas dificultades, por ejemplo, con respecto a la diversidad sexual”*. (E3, 555). No se apreció en las entrevistas un conocimiento cabal de la normativa expuesta sobre educación inclusiva, pero, de alguna forma se aborda el respeto a la singularidad de los alumnos, lo que se evidenció en el testimonio de Juan, *“No hemos hecho todavía un foro para analizar las leyes, pero hay un comportamiento que lo tenemos pensado ya y trabajado tanto con todo el personal. De la forma de acercarse a los estudiantes, los alcances que tienen los niveles de comunicación que deben lograr, la actitud que deben tener con cada una de las personas”* (E4, 740-743).

La atención a la diversidad debiese abarcar también a aquellos alumnos que tienen talentos sobresalientes, sin embargo, los directores entrevistados reconocen que no se les considera mayormente pues, la prioridad es la atención a los alumnos más desventajados, prueba de ello, es lo expresado por Paz, *“el sistema (...) nos lleva a preocuparnos y a darnos cuenta de qué es lo que se hace con los alumnos deficitarios, pero no con aquellos que tienen talentos especiales u otras habilidades superiores”* (E3, 549-551); Clara, *“tenemos horas de tutoría, pero siempre pensando en los más descendidos”* (E1,370); Rita y Juan no se pronunciaron al respecto. Pedro, reconoce que no se atiende debidamente a los alumnos con capacidades más desarrolladas, pero se justifica, con el apoyo entre alumnos que tiene establecido en su liceo, *“siempre se atiende más a los más*



*descendidos que a los talentosos, pero hay tutorías de parte de los más talentosos a los menos talentosos, por decirlo de alguna manera. Entonces, dentro del curso, los mismos chiquillos van ayudando a su compañero más débil en el aprendizaje” (E5, 707-710).*

Cifuentes (2021), realizó un análisis sobre las medidas educativas para alumnos superdotados o con altas capacidades, los cuales, la autora indicó que son parte de todos los grupos sociales, sin influir el sexo ni condición social, y se requiere la colaboración de varios actores del sistema como de la comunidad educativa a la cual pertenece el estudiante. Se revisó las políticas en España donde se les nombra, como alumnos con altas capacidades intelectuales; Francia, estudiantes altamente precoces; y Australia, como estudiantes talentosos. En cada uno de estos países existen acciones y planes diferenciados para atender a los estudiantes, se entiende que tienen necesidades distintas a sus compañeros, y se enfatiza en la detección temprana para encauzar y flexibilizar curricularmente sus procesos educativos para desarrollar su potencial. Cifuentes (2021), cita a OCDE, *Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies* (2020):

que señala la importancia de considerar a estos grupos de estudiantes con altas capacidades, dentro de la amplia diversidad de grupos que se encuentran en las comunidades escolares, tal como se aborda por ejemplo la migración, los grupos étnicos, minorías nacionales y pueblos indígenas; género; identidad de género y orientación sexual y las necesidades de educación especial relacionadas con las dificultades de aprendizaje (p.2).

Cifuentes (2021), indicó que los términos para referirse a este tipo de estudiantes varían de acuerdo con el área donde se presente mayor habilidad, es así, que *precocidad* es cuando el alumno demuestra resultados superiores a lo esperable de su edad; *sobredotación* cuando la capacidad intelectual es sobre la media, acompañado de inteligencia emocional y alta creatividad; y *talento*

cuando el alumno muestra habilidad para un campo específico, como el arte o la música. Clara manifestó algunas acciones, *“En cuanto a los talentosos, tenemos este año una profesora que tiene en inglés, horas para que forme academia y lo que yo quiero es que ella pueda evaluar, diagnosticar y preparar a los niños para que rindan pruebas internacionales y puedan certificarse en inglés (E1, 366-369) y, más adelante agregó, “los niños más talentosos, se aprecian también en su avance en las asignaturas artísticas. Entonces esos niños están llamados a ser artistas” (E1, 371-372).*

Aunque un niño posea altas capacidades, se precisa la detección temprana pues su desarrollo no ocurre en forma espontánea, e incluso, pueden fracasar en el sistema escolar por aburrimiento y desmotivación, por ello, dos senadores en Chile, en el año 2019, presentaron una moción al parlamento chileno para legislar al respecto, que se plasma en el Boletín N°13047-04, sin embargo, esto se encuentra aún en primer trámite constitucional. Arancibia (2009), psicóloga chilena que dirigió el Centro de Estudios y desarrollo de Talentos de la Universidad Católica, donde actualmente es profesora titular y consultora del Banco Mundial, consideró que, se tiene una deuda en Chile con la educación de estudiantes talentosos,

estos alumnos con altas capacidades necesitan de un trato diferenciado al interior del aula para poder desarrollar su potencial, pero en gran parte de los casos, los docentes tienen la misión de que todo su curso logre los mismos objetivos y las condiciones no facilitan una práctica docente innovadora que incorpore la diferenciación curricular (p. 7).

#### **6.4. Dimensión IV. Municipalidad y Gestión Directiva**

La Dimensión IV contempla tres categorías, donde se indagó respecto al liderazgo del sostenedor, a la existencia de comunidades de aprendizaje con los directores de los

establecimientos educacionales municipales de la comuna, como la inducción y capacitación que ofrece a los directores el Departamento de Administración Municipal de Educación (DAEM).

#### **6.4.1. Categoría 1. Liderazgo Intermedio**

##### **Síntesis hallazgos**

Los directores participantes mencionaron que en el DAEM existe una unidad de control de gestión, pero no se puede considerar como un acompañamiento pedagógico, sino que se relaciona principalmente, con lo administrativo para enfrentar en forma exitosa, las visitas de fiscalización que realiza la Superintendencia de Educación, dado que, puede ocasionar multas si no está todo en regla. Además, consideraron que aportan escasamente al Plan de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) y lo visualizan centralizado en el DAEM.

##### **Discusión teórica**

En 1981 los establecimientos educacionales públicos fueron traspasados a las municipalidades para su administración, a través de un mandato del régimen militar, los alcaldes se vieron obligados a hacerse cargo del servicio educativo de las respectivas comunas. La gestión municipal en educación es una de las áreas, entre muchas otras, de las que debe preocuparse el sostenedor, por lo tanto, una de las recomendaciones que realizó Leal (2010) fue que los municipios deben:

Asumir el protagonismo de difundir, motivar y persuadir a los profesores y directivos de los establecimientos, el objetivo ético de mejorar los logros de los aprendizajes, junto con los valores comunales y sentido de responsabilidad social ya declarados (p.51).

El enfoque en lo administrativo y el descuido por lo pedagógico de parte del sostenedor municipal, generó la recomendación de Leal (2010), lo que se evidenció también en los testimonios de los directores del presente estudio, quienes manifestaron que la preocupación del DAEM no

está enfocada en el aspecto pedagógico, aunque como dijo Clara, *“las prácticas que tienen de acompañamiento, de monitoreo, está dada en la unidad de gestión y control municipal”* (E1, 455-456), pero agrega, *“te vienen a pedir cuentas, que al final pasa a ser como una fiscalización”* (E1,461). Análoga opinión fue la vertida por Paz, *“me parece que es bastante ineficiente la gestión pedagógica del DAEM. Nunca ha sido mucho mejor. No hay un apoyo técnico, más bien lo que hacen es un acompañamiento que se viene a transformar en una especie de fiscalización”* (E3, 557-558).

Otra de las recomendaciones de Leal (2010) para los municipios, fue *“generar instancias de convivencia y colaboración entre directivos y docentes de los diferentes establecimientos, de modo tal que se produzca una transferencia de buenas prácticas de gestión educativa entre ellos”* (p.47), lo que también aplica al DAEM de Talca, por lo expresado por los directores entrevistados, quienes consideraron que las reuniones a las que son convocados no constituyen aporte para su gestión, y no se aprovecha la instancia para la reflexión de la práctica directiva, como expresó Pedro, *“las reuniones de directores no son las reuniones optimas que uno pretende, las del DAEM, porque no hay trabajo, nosotros vamos a escuchar no más, son unidireccionales. De hecho, no hay un trabajo técnico”* (E5, 510-513). Siguiendo con Leal (2010, p.46), *“se recomienda no asignar objetivos genéricos para todos los establecimientos, sino especificar de acuerdo con la realidad que indiquen los diagnósticos de cada uno de ellos, atendiendo a sus particularidades”*, lo que también se ajusta a lo expresado por Juan, *“los 48 establecimientos los ven por igual, entonces la exigencia para uno la multiplican por los 48 y eso no puede ser para mi gusto”* (E4, 753-754).

Correa, Ulsen y Salinas (2012), analizaron la gestión municipal en comunas de una región del sur de Chile, Bio-Bio, los sostenedores entrevistados identificaron diferentes énfasis en su gestión municipal:

- *Apoyo administrativo*, se preocupan de la infraestructura y condiciones para las escuelas, como la administración y ejecución del presupuesto.
- *Apoyo pedagógico*, los sostenedores ejecutan las acciones vinculadas principalmente a generar las condiciones para el logro de los aprendizajes.
- *Implementación de políticas educativas*, velan por la mejora continua alineados con la política educativa y normativa legal vigente.

Cuesta identificar a cuál estilo de gestión municipal de los mencionados por los autores, se podría categorizar el DAEM que administra los establecimientos educacionales de los directores entrevistados, según algunos testimonios, se podría encasillar en apoyo administrativo, por lo que, mencionó Paz, *“la gestión de recursos, porque es lo que les compete, digamos. O sea, si no lo hacen ahí, no sé, no tendría mucho sentido, porque ellos tienen que administrar los fondos que llegan a los establecimientos”* (E3, 567-569). Aunque Clara consideró que falta mayor celeridad y personal para la mantención de los establecimientos, lo que afecta a su gestión como directora, *“lo que se demora mucho tiene que ver con lo que es mantenimiento, porque la cantidad de funciones que existen en esa unidad son muy escasas para 48 colegios. Entonces ahí se ve opacada la gestión de una como directora”* (E1, 398-401).

Correa, Ulsen y Salinas (2012), concluyeron que los municipios como sostenedores de la educación comunal, presentan,

un conjunto de dificultades legales, administrativas, técnicas y financieras, en la implementación de adecuadas y pertinentes medidas de administración de los servicios educativos, como así también problemas en la conducción para la adecuada gestión pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos (p.118).

Por ello, recomiendan los autores, el fortalecimiento del rol sostenedor del DAEM para desarrollar capacidades adecuadas para una adecuada gestión y poder conformar comunidades de aprendizaje, donde los directivos y profesores puedan intercambiar experiencias pedagógicas y reflexionar colectivamente.

Respecto al hallazgo que incumbe a la elaboración del PADEM, cabe mencionar que los alcaldes de una comuna en Chile deben elaborar el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO), por mandato de la ley orgánica de municipalidades, N°18.645 (2006), donde se indica que debe incluir la participación ciudadana como la coordinación con otros servicios públicos para ser implementado en un mínimo de cuatro años (art.7°). El alcalde realiza su gestión municipal acorde a esta la ley, la cual, en el artículo 4° indica que el edil, en conjunto con otros servicios, puede ejercer funciones relacionadas con la educación y la cultura, además, en salud pública y cuidado del medio ambiente, asistencia social y jurídica, fomento del empleo, turismo, construcción de viviendas sociales, transporte, entre otras. Queda entonces de manifiesto que la educación comunal no es la única preocupación del sostenedor municipal.

Orellana, Mena y Montes (2016), se refirieron a la gestión municipal, cuestionando que el PLADECO, sea efectivamente un instrumento rector de la gestión municipal. Analizaron que este plan debe considerar tres dimensiones principales: planificación estratégica, participación ciudadana y rendición de cuentas, esta última contempla una subdimensión que sería la accesibilidad de información a los ciudadanos de la comuna. En el análisis realizado a PLADECO de 58 comunas de Chile, concluyeron que es escasa la participación ciudadana y que su elaboración responde a un requerimiento legal, donde los alcaldes se preocupan más de rendir cuentas al fiscalizador oficial que a la ciudadanía, siendo algunos de los factores principales en la ejecución del plan, la voluntad política y las competencias de gestión de los equipos municipales.

Los municipios deben atender múltiples funciones, dentro de ellas, otorgar servicio educativo a los ciudadanos de su comuna, desde educación inicial hasta de adultos. Leal (2010), en su investigación respecto a la gestión municipal en educación en algunas comunas de Chile, apuntó que en un principio, no existía directrices para que los municipios ejercieran su rol de sostenedor, y recién en 1995, se promulgó la ley N°19.410, donde se especifica en el artículo 5° la obligación que tiene el alcalde de elaborar un Plan Anual de Desarrollo de Educación Municipal (PADEM), como instrumento de planificación, donde no solo se contemple lo administrativo, sino que debía incluir, aspectos académicos y extraescolares. El PADEM debe ser presentado al MINEDUC, quien realizará observaciones y debe ser aprobado por el Concejo Municipal, para posteriormente ser distribuido a todos los establecimientos educacionales de la comuna.

El PADEM que se elabora anualmente, debería incluir las necesidades y variaciones de cada establecimiento educacional, como la dotación docente, modificaciones curriculares, profesionales que se requieren, entre otros, sin embargo, los directores manifestaron opiniones contradictorias respecto a su participación en la construcción de este instrumento de gestión municipal y que los atañe directamente, como manifestó Paz, *“no somos muy consultados. Años anteriores, en otra administración, nos invitaban a participar antes del PADEM haciendo algunas sugerencias o enviando propuestas para ser consideradas en el PADEM Municipal. Y después nos invitaban también al Concejo donde se presenta a los concejales para su aprobación o rechazo, y hace tiempo que ya no somos invitados. Simplemente nos envían cuando el PADEM está aprobado”* (E3, 587-592), semejante es la opinión de Pedro, *“antiguamente, cuando estaba otro jefe DAEM, él nos invitaba a la sesión del Concejo para estar presentes. Ahora, no se nos invita hace años y el PADEM nos llega no sé, una o dos semanas antes de, para que veamos y opinemos,*

*pero yo la verdad de las cosas voy a ser muy sincero, yo no lo leo (...), porque yo cuando lo leía y hacía opiniones, nunca me consideraron” (E5, 784-789).*

Autores como, Fullan (2016) y Marzano et al. (2001), reconocen la importancia de un buen liderazgo distrital, o intermedio, como sería el liderazgo de un DAEM en Chile, por lo que, se valora lo que reconoció Clara, cuando testimonia que se están realizando cambios en la gestión municipal para que los directores tengan mayor participación, *“antes yo leía ya el PADEM elaborado, pero por primera vez nos están diciendo: envíen sus sugerencias” (E1, 407-408)*, lo que coincide con lo que expresó Juan, *“Yo creo que es primera vez que nos tomarían más en cuenta para entregar alguna sugerencia. generalmente se elabora a puerta cerrada por parte del DAEM” (E4, 804-805).*

#### **6.4.2. Categoría 2. Comunidades de Aprendizaje**

##### **Síntesis hallazgos**

Respecto a la conformación de redes de directores de establecimientos municipales como comunidades de aprendizaje, los directores participantes las valoran, pero la selección de establecimientos que la conforman debería mejorar, al igual que las reuniones mensuales que convoca el DAEM a los directores.

##### **Discusión teórica**

Muñoz et al. (2019), en la revisión de literatura internacional sobre programas de formación de líderes, identificaron las características de los líderes escolares que se consideran más efectivas, una de ellas es, *construcción de redes de apoyo*, donde los líderes puedan establecer redes que favorezca el trabajo en equipo e intercambio de experiencias, sin embargo, la comunicación entre directores entrevistados se realiza informalmente como manifestó Juan, *“más bien, las transferencias las hacemos telefónicamente entre los más cercanos, más bien son informales” (E4,*



882-883); y Clara, “*tenemos redes internas, entonces nos apoyamos entre nosotros ¿Oye que estás haciendo tú?*” (E1, 422).

Montaner, Gairín y Bustamante (2014), indicaron que es fundamental conformar comunidades de aprendizaje como redes de apoyo para la gestión directiva, especialmente en contextos vulnerables, como es la realidad de los establecimientos educacionales de los directores entrevistados. Asimismo, Fullan (2016), planteó que una de las claves para un liderazgo exitoso es construir redes en torno al aprendizaje continuo, donde se intercambie experiencias y prácticas directivas, solicitud manifestada por Rita, “*los directores dijimos que necesitábamos reuniones que fuesen realmente pertinentes y que nos ayuden a crecer y a hacer una comunidad de aprendizaje*” (E2, 1048).

Ahumada et al. (2016), también presentaron la necesidad de formación de *líderes sistémicos* para potenciar el trabajo en redes como comunidades de aprendizaje, a través, de un trabajo colaborativo, lo que podría darse en las reuniones que convocan el DAEM, sin embargo, como Clara manifestó, “*esa reunión es ir a escuchar la cuenta pública de cada estamento, eso es una lata*” (E1, 418). Sin embargo, las redes que conforma el MINEDUC son mejor valoradas, donde se reúnen mensualmente establecimientos municipales de la comuna para intercambiar experiencias, prueba de ello, es lo que expresó Rita, “*una vez al mes nos juntamos y cada vez los establecimientos son los protagonistas en preparar diferentes materias y exponerlas*” (E2, 1014-1016); y Pedro, “*ya llevamos 5-6 años con estas reuniones de red. Una vez al mes y ahí hay trabajo colaborativo*” (E5, 811-812).

La conformación de estas redes ministeriales como indicaron Ahumada et al. (2016), comienzan a funcionar en Chile desde el año 2015, con el objetivo de la mejora escolar, lo que requiere de coordinación y gestión para que se conformen, y que, funcionen como una real

comunidad de aprendizaje. El MINEDUC elaboró un documento en el año 2017, donde se especificaba la importancia del aprendizaje en red, la cual, se considera una estrategia de vinculación entre directores, equipos directivos y sostenedores, con los siguientes principios orientadores:

- *Finalidad*, con objetivos compartidos, donde el centro de la red sea el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.
- *Colaboración*, que ocurran aprendizajes colectivos entre los que conforman la red, compartiendo sus saberes y experiencias.
- *Proyección*, el sustento de la red es la producción de nuevo conocimiento.

MINEDUC (2017) resaltó la importancia de una adecuada implementación:

El proceso de implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar enfatiza en el intercambio de experiencias y el desarrollo de prácticas colaborativas para enfrentar la gestión escolar, lo que constituye un primer nivel de articulación que rompe con el aislamiento de las escuelas y liceos (MINEDUC, 2017, p. 9).

La conformación de red ministerial si bien existen en la opinión de los entrevistados, los centros educativos que la integran, no están bien seleccionados, pues tienen realidades distintas, como apuntó Clara, “*no sé realmente cómo lo distribuyen, pero hay liceos, escuelas, como súper heterogéneo*” (E1, 427). Esta heterogeneidad provoca según Paz, “*no tenemos afinidad en los temas muchas veces o en lo que nos interesa tratar*” (E3, 368). A juicio de Pedro, la red rural ministerial está bien conformada, “*las redes están mal organizadas. La red rural yo creo que es la única que coincide, porque de los 9 colegios, 8 son escuelas*” (E5, 516-518). Mas adelante Pedro agregó: “*Ahí compartimos experiencias. ahí las temáticas son en base de las necesidades de las escuelas rurales*” (E5, 804-810).

Mellado et al. (2020), realizaron un estudio mixto en diez redes de la Araucanía en Chile, donde los directivos fueron acompañados por dos años y medio con profesionales de un Centro de Liderazgo Educativo. El objetivo del acompañamiento a las redes fue que logran transformarse efectivamente en una comunidad de aprendizaje, dado que, diversas investigaciones han demostrado que las redes de escuelas no siempre son efectivas, incluso puede ser contraproducente para sus integrantes. Hay escasas investigaciones en Chile sobre el impacto de la conformación de estas redes, tanto en el liderazgo de sus miembros como en su aprendizaje profesional, y constatar, si se genera realmente una cultura colaborativa para la consecución de metas compartidas.

Una de las investigaciones que mencionaron Mellado et al. (2020), es la realizada por Pino-Yancovich et al. (2017), donde se concluye que las redes escolares son una estrategia bien valorada por los equipos directivos, pues les permite compartir y colaborar con otros líderes escolares, lo que concuerda con el testimonio de Rita, donde manifestó que ha habido un cambio a petición de los directores y se pueden compartir *“experiencias innovadoras en el aula. Entonces, cada uno explica cuál ha sido en los últimos tiempos la experiencia que les ha salido más exitosa”* (E2, 1030). Sin embargo, Ahumada et al. (2019), en publicación respecto a aspectos claves para el liderazgo sistémico, afirmaron que los directivos consideran que las redes no siempre contribuyen a dar solución a problemas específicos de sus establecimientos.

### **6.4.3. Categoría 3. Inducción y Capacitación Directores**

#### **Síntesis hallazgos**

Los directores entrevistados no tuvieron inducción de parte del DAEM al asumir el cargo en su primer período, y han tenido escasa capacitación durante el ejercicio de su cargo

## Discusión teórica

Weinstein et al. (2016), en el estudio realizado sobre directores del sector municipal que se desempeñaban por primera vez en su cargo, concluyeron que un 81% de los directores declaró no haber recibido inducción alguna, o muy breve, y de índole administrativa, lo que está en la línea de lo manifestado por todos los directores, ejemplo de ello, es lo expresado por Rita: *“el DAEM presenta a la comunidad y de ahí arréglatelas solo básicamente”* (E2, 1055). Cabe mencionar que, en Chile en el año 2017, se creó un programa de inducción para directivos que se desempeñan en establecimientos subvencionados por el Estado, para entregar información y apoyar a los directivos noveles, sin embargo, ninguno de los directores participantes mencionó haber sido beneficiario de este programa, salvo Paz, que comentó, *“me hicieron el de Novel cuando ya llevaba 3 años del segundo periodo. Yo creo que les faltaron candidatos y me sumaron”* (E3, 660-661).

Por su parte, Grupo Educativo (2015), indicaron que los sostenedores en el discurso reconocen la importancia de realizar inducción a los directores que asumen los cargos, pero en la práctica, esto no ocurre como testimonió Juan: *“Inducción no. No, porque inducción significa que 15 días de acompañamiento, a lo menos, estén dando tiempo para conocer. Te tiran a los leones no más”* (E4, 940-941).

El no realizar inducción de parte de los sostenedores se contradice con la revisión de la experiencia internacional que realizaron Muñoz et al. (2019) para formación de líderes educativos, donde se distinguieron diversas etapas, donde una de ellas, es que existan programas de inducción para líderes escolares. El proceso de asumir un centro educativo sin la inducción necesaria es desolador, como lo apuntó Rita: *“en un rato, en una mañana te pasan todo el establecimiento desde el inventario hasta el PME, y es difícil eso. Es un proceso difícil. Creo que ahí hace falta*

*más un acompañamiento de DAEM que dure por lo menos un periodo más largo y no existe” (E2, 1061-1064). Asimismo, otra de las etapas que identificaron Muñoz et al. (2019), se refiere a la capacitación para directores en ejercicio que requieren actualización, lo que según la opinión de los entrevistados es escasa o casi nula, como agregó Rita, “desde el DAEM no hemos tenido la posibilidad de entrar a cursos diferentes en general” (E2, 1112).*

## **6.5. Dimensión V. Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)**

La Dimensión V contempla tres categorías, donde se indagó respecto al conocimiento que tenían los directores respecto de la ley N°21.040, que crea el Sistema de Educación Pública (desmunicipalización), como la socialización que ha realizado el DAEM de la misma. Además, se inquirió respecto a las expectativas e inquietudes que tienen los directores frente al nuevo sistema educativo y su disposición para integrar la nueva educación pública.

### **6.5.1 Categoría 1. Conocimiento de la Ley Nueva Educación Pública**

#### **Síntesis hallazgos**

Los directores desconocen el contenido y alcances de la ley N°21.040, asumen no haberse informado por mutuo propio y que el DAEM no ha realizado acciones de socialización al respecto.

#### **Discusión teórica**

La ley conocida como *desmunicipalización* se constituyó en una de las banderas de las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011 que ocurrieron en Chile, donde se exigía que los establecimientos educacionales traspasados a los municipios en el año 1981 volvieran a ser administrados por el Estado. García-Huidobro (2011), consideró que la demanda común de ambas movilizaciones era: calidad en la educación, pues se atribuye a la municipalización la decadencia de la educación pública. Uno de los cambios a la legislación chilena fue la promulgación de la ley

N°21.040 en el año 2017, la cual, traspasa gradualmente los establecimientos educacionales públicos a Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) dependientes del MINEDUC. A la fecha se han conformado 11 de los 70 SLEP que debían estar todos funcionando al año 2025, pero considerando las dificultades del traspaso, el MINEDUC extendió el plazo al año 2027.

La comuna de Talca, según Decreto N°70 (2021), sería incorporada al Servicio Local de Maule Valle y debía iniciar sus funciones en marzo del año 2024 incorporando las escuelas y liceos el 2025, sin embargo, sufrió una nueva modificación, por Decreto N°162 (2022), postergando el traspaso del servicio educativo para el año 2026. Los establecimientos municipales de la comuna de Talca se sumarán a los de 6 comunas más, lo que implica, procesos complejos en el ámbito administrativo, social y también, emocional en las comunidades educativas. El DAEM de Talca en el año 2024 debería comenzar la implementación de esta compleja reforma que produjo bastantes complicaciones en la instalación de los primeros SLEP, como apuntaron Uribe et al. (2019), en el estudio realizado respecto al primer año de los Servicios Locales de Educación, “resulta clave preparar sistemas de información respecto a los establecimientos que serán transferidos, lo que facilitará la entrega de apoyo a los mismos” (p.36).

Los directores manifestaron desconocimiento respecto a esta ley, así lo evidenciaron los entrevistados, prueba de ello el testimonio de Rita: *“no nos han hecho inducción de la ley. La verdad es que se muy poco, porque con todo lo que es preocuparme aquí del liceo, no he podido perfeccionarme en eso”* (E2, 1115-1117) y lo expresado por Paz: *“Nos han mencionado alguna vez y han dicho que tal año viene para Talca, pero nada más”* (E3, 673). Fullan (2011), consideró que es primordial construir una mentalidad sistémica y un compromiso colectivo para la implementación de reformas pues, el no involucramiento de los principales actores del sistema atenta contra el éxito de los cambios que se desean realizar. Por otra parte, Uribe et al. (2019)

apuntaron que “los directivos demandan una participación de mayor intensidad, sobre todo en la definición de los lineamientos pedagógicos (p. 39). En la misma línea de involucrar a los distintos actores es la expuesta por Agencia de Calidad (2020), donde se indica que, “una visión compartida de las metas de la política educativa permite dar sentido y movilizar la labor de cada miembro del sistema hacia objetivos comunes, en este caso, la mejora de la calidad educativa de los territorios” (p.149).

El nuevo sistema de educación pública implica que se integren varias comunas bajo la administración de un mismo SLEP, esto requiere la construcción de un sello territorial para que efectivamente funcionen con una identidad propia, sin embargo, en el inicio de la implementación de esta reforma,

se ha observado una colaboración dispar según territorio, manteniéndose estas mayormente lejanas. Esto se encuentra asociado a las distintas realidades previas al traspaso, a la generación de comparaciones con la antigua gestión y a la existencia de cierta desconfianza y resistencia a los cambios (Uribe et al., 2019, p.19).

## **6.5.2 Categoría 2. Expectativas del Traspaso al SLEP**

### **Síntesis hallazgos**

Los directores entrevistados manifestaron preocupación respecto de la gestión de recursos y sobre posibles despidos que puedan ocurrir al momento del traspaso, sin embargo, vislumbran con esperanza el que los establecimientos educacionales vuelvan a manos del Estado.

### **Discusión teórica**

El traspaso de los establecimientos educacionales, desde los municipios a los SLEP, implica una serie de tareas, como lo son, administrativas, financieras, logística, regularización de

los bienes inmuebles, entre otras, que complica la implementación del nuevo servicio, por ello, la aprensión de los directores entrevistados en la presente investigación, no está lejos de lo que ha acontecido con los primeros SLEP, y que requiere que, los municipios se ordenen y sistematicen la información financiera a priori, como lo manifestaron Uribe et al. (2019), “Resulta especialmente relevante entregar orientaciones en áreas como finanzas, gestión de recursos humanos y apoyo territorial” (p. 36), y también lo recomendó la Agencia de Calidad (2020), “adelantarse a problemáticas ya conocidas, se visualizan como clave para poder abordar la instalación de una manera más eficiente” (p.151).

Juan fue enfático en su opinión respecto a las dificultades que visualiza en la gestión de un SLEP que reunirá siete comunas, siendo Talca, una de ellas, *“Yo creo que va a ser caótico, porque primero, por la magnitud de lo que van a manejar y, en segundo lugar, la velocidad de respuesta frente a las necesidades del establecimiento”* (E4, 976-978). Esta opinión se avala en el estudio de Uribe et al. (2019), donde se indicó que el personal administrativo de los SLEP, no tienen las suficientes competencias y conocimiento de procedimientos administrativos en un servicio público, los cuales, son distintos a la ley orgánica de los municipios por la cual se rigen los DAEM. En la misma línea la Agencia de Calidad (2020) dice,

Además de las brechas en conocimientos técnicos respecto a los asuntos administrativos, financieros y operativos propios de un servicio público, se declara que en algunas ocasiones se observan modos de operar de las municipalidades que son poco compatibles con la nueva política pública en curso (p.153).

Respecto a los posibles despidos que aludieron como aprehensión los directores del presente estudio, se refleja en los testimonios de Clara, *“el temor es repetir la deuda histórica, es que sean despedidos los del DAEM hay incertidumbre, temor”* (E1, 494-495); y de Rita, *“el*



*problema grande que puede existir es el problema de las DAEM. Ellos vaticinan que van a quedar sin trabajo”* (E2, 1134-1135). No solamente personal del DAEM puede ser desvinculado, sino también profesores, si el SLEP decide cerrar establecimientos, como indica la Dirección de Educación Pública en su página web oficial, “El Servicio Local de Educación Pública tiene la facultad de impulsar la apertura, fusión o cierre de establecimientos educacionales de su dependencia” (DEP, 2023, s.p.).

Los SLEP que se han instalado a la fecha, se encuentran con exceso de personal contratado, como lo refleja el estudio de la Agencia de Calidad (2020), “otro de los aspectos administrativos que se menciona recurrentemente es la sobredotación que heredan los Servicios Locales. De aquí se derivan problemas financieros sensibles y difíciles de resolver”, al parecer, como indicó el informe del MINEDUC (2021), “los municipios habrían incorporado a profesionales de la educación municipal, en los establecimientos educacionales, hasta justo antes del traspaso, para no enfrentarse al costo político de su desvinculación” (p.84).

Los directores entrevistados, pese al desconocimiento de la ley y las aprensiones manifestadas, albergan esperanza respecto a la reforma, por el hecho, que un municipio debe ocuparse de múltiples temas y un SLEP estaría dedicado solamente a lo educativo, prueba de ello es el testimonio, de Paz, *“al administrar el municipio, no solamente tiene que administrar recursos de educación, obviamente que los procesos se entrampan y la burocracia se hace permanente (...). Entonces, me parece de todo punto de vista que la calidad debería mejorar”* (E3,688-692); y de Rita, *“yo creo debiera verse potenciada la calidad de la educación”* (E2, 1143).

Respecto a la calidad que se espera, cabe mencionar el análisis realizado por la Agencia de Calidad (2020), para dar cuenta respecto a la calidad, funcionamiento y desarrollo de los SLEP

durante la primera etapa de instalación. Para analizar calidad se refirieron entre otros indicadores a los resultados de las pruebas nacionales SIMCE publicados en el año 2019, donde se afirmó que, los resultados Simce de los Servicios locales ya traspasados, y de aquellos territorios que pasarán a formar parte del sistema durante 2020, se encuentran por debajo de las medias nacionales y de los establecimientos particulares subvencionados de las comunas que las conforman” (p.69).

Los directores participantes, aunque manifestaron tener escaso conocimiento de la ley que crea la Nueva Educación Pública, se muestran esperanzados frente a la nueva administración del sistema que estaría abocada solamente al ámbito educativo, sin embargo, expresaron su preocupación frente a la implementación dada la envergadura de la reforma.

### **6.5.3 Categoría 3. Atribuciones Directores Establecimientos de SLEP**

#### **Síntesis hallazgos**

Los directores participantes, en su mayoría, desearían pertenecer a un Servicio Local de Educación Pública (SLEP), se consideran con las suficientes competencias como para integrarse al nuevo sistema de educación pública y consideran apropiadas las nuevas atribuciones que se otorgan a los directores escolares.

#### **Discusión teórica**

La Dirección de Educación Pública (DEP) como servicio público dependiente del MINEDUC, le corresponde implementar y velar por el funcionamiento de los SLEP, en el año 2019, realizó un diagnóstico de capacidades y necesidades de formación en liderazgo, para los directivos escolares de establecimientos educacionales de los nuevos SLEP, estudio mixto, el cual, dentro de sus conclusiones se constató la dificultad de los directivos escolares de reconocer sus

propias falencias, “la observación y reflexión sobre las propias prácticas constituye un fenómeno extraordinario, no instalado y en ocasiones obstaculizador de las rutinas de las instituciones” (DEP, 2019b, p. 96). Los entrevistados de este estudio aseguraron tener las suficientes competencias como para asumir rol directivo en la nueva educación pública, como lo evidenció Clara, “*me creo con competencias pese a un sistema perverso, creo que lo podría realizar mejor, tengo competencias blandas*” (E1, 500-501); al igual que Pedro, “*yo creo en mis competencias, yo me creo muy capaz*” (E5, 923) y Paz, “*Creo contar con las competencias y también eso se ha visto reflejado dentro de la autonomía con la que me puedo mover pequeñamente y en función de los trabajos con los resultados que vamos teniendo en subir ciertos estándares*” (E3, 708-711).

Otra de las dificultades que distinguió el estudio de la DEP (2019b), para la labor directiva en establecimientos educacionales pertenecientes a los SLEP que están funcionando, es “la inapropiada formación docente como obstáculo para la labor directiva” (p.97). Este aspecto fue manifestado por Clara, “*lo que nos falta es tener personas que hagan bien el trabajo, te encuentras con personas achanchadas en el sistema*” (E1, 501-502) y Rita, “*tenemos profesores (...) que no son buenos profesores y como son de planta no aportan al crecimiento de la educación de sus alumnos*” (E2, 1146-1147).

Continuando con el estudio de la DEP (2019b) se identificaron más inconvenientes que les impiden gestionar en forma eficaz a los directores de establecimientos de SLEP, los cuales, se aprecia que son similares a la opinión de los entrevistados que aún permanecen en el sistema municipal. Algunos de dichos inconvenientes se pueden ir contrastando con los testimonios de los entrevistados de esta investigación:

- vulnerabilidad de los estudiantes y sus familias, al respecto Pedro mencionó, “*el tipo de estudiante que había en el establecimiento, con una alta vulnerabilidad y con problemas*

*tremendos con respecto a consumo, funcionalidad familiar, violencia intrafamiliar” (E5, 17-20)*

- dificultad para la obtención de recursos, Paz testimonió en este tema, *“los recursos para el cumplimiento de esas acciones como contratación de personal o equipamiento de cualquier tipo, no son respondidas positivamente por el DAEM” (E3, 177-178)*
- sobrecarga administrativa, así lo indicó Paz: *“hay una burocracia administrativa que impide la ejecución de algunas de las acciones y eso de alguna manera va mermando la motivación en algún sentido” (E3, 118-119)*
- sensación de insuficiente autonomía, la insatisfacción de Clara se evidencia en sus palabras para abordar situaciones, *“hay variables que no van a pasar por mis manos, que no las puedo controlar” (E1, 121)*
- preocupación por la matrícula, captación y retención de estudiantes,
- inquietud por los resultados SIMCE, como lo manifestó Paz: *“en las mediciones SIMCE ya empezamos a dar mejores resultados. Había una especie de convencimiento en la cultura institucional que este colegio y los colegios no deberían funcionar para preparar para el SIMCE (E3, 156-159)*
- docentes reticentes a los cambios, Juan se refirió a sus profesores: *“nunca están a gusto totalmente, porque hay una diversidad y personalidades (...). Pero, hacemos grandes esfuerzos por buscar momentos de encuentro” (E4, 496-498)*
- dicotomía entre la normativa y la exigencia de la realidad educativa, Rita expuso respecto a la ley de inclusión, *“este sistema aleatorio de matricular también es un tema que ha recargado a las instituciones, a los equipos directivos, porque hoy día llegan los estudiantes sin conocer el proyecto educativo” (E2, 378-381).*

La ley N°21.040 expone en el artículo 10° las nuevas atribuciones que tendrán los directores de los establecimientos educacionales pertenecientes a los SLEP, como: orientar el desarrollo profesional continuo de los docentes y asistentes de la educación; participar en la selección del personal; administrar el presupuesto y pueden decidir medidas para la conservación y ejecución de las reparaciones necesarias del edificio. Comentadas estas atribuciones por parte de la investigadora a los directores participantes, se mostraron muy entusiasmados al respecto, prueba de ello, el testimonio de Pedro: *“sería extraordinario el poder gestionar al personal y poder también uno administrar lo que es el presupuesto en un establecimiento”* (E5, 911-912); de Rita: *“yo creo que eso me gustaría, contar con más facilidad porque es muy lento el sistema de licitar estos perfeccionamientos que son tan importantes”* (E2, 315-316).

La investigación de la DEP (2019b), también arrojó hallazgos respecto a las necesidades formativas que expresaron los directores de establecimientos SLEP, una de las cuales, se relacionan con gestión de la convivencia escolar, también manifestado por Paz, *“en relaciones humanas. Sí de todas maneras, porque además estos dos últimos años<sup>23</sup> claramente hemos percibido que la relación es fundamental y es la base de toda motivación y también genera una disposición positiva”* (E3, 195-197) y Rita: *“yo creo que nos hace falta mucha capacitación en esas áreas y yo también me incluiría en todas las capacitaciones. De salud mental, las emociones, también la forma de tratar a los alumnos que consumen, a las familias que consumen”* (E2, 389-391). Pedro también consideró que se necesita desarrollar competencias para gestionar la convivencia de la comunidad educativa, *“la convivencia escolar hoy día es un tema fundamental en los establecimientos, porque hoy día los apoderados son distintos. Los niños ven el comportamiento de sus papás, por tanto, también son distintos dentro del establecimiento. Ellos*

---

<sup>23</sup> Paz aludió a los dos años de pandemia, por confinamiento y posterior retorno a clases presenciales

*hoy día se refieren mucho y hacen valer mucho sus derechos, pero se olvidan de sus deberes. Los profesores, pasa exactamente lo mismo. Los asistentes de la educación también y yo creo que eso dificulta el hacer un lugar propicio para el trabajo” (E5, 245-251).*

DEP (2019b), menciona el desafío que surge a la luz del estudio realizado:

El desafío que se puede elaborar, a partir de este estudio de diagnóstico, en primer lugar, se centra en fortalecer el compromiso existente de directivos y docentes con la educación, en condiciones adversas y en comunidades de alta vulnerabilidad, nutriendo la autoeficacia de estos actores, que son quienes actualmente articulan las comunidades educativas (p.105).

Las nuevas atribuciones para los directores de educación de establecimientos educacionales que pertenezcan a los SLEP, los entrevistados las visualizan como positivas y que otorgarían mayor autonomía para una gestión con menos burocracia. Los directores desean seguir contribuyendo en el nuevo sistema para contribuir con la experiencia ganada en la década que han dirigido centros educativos municipales.

En este capítulo de análisis y discusión de los hallazgos encontrados en el trabajo de campo, se ha presentado las vicisitudes narradas en los testimonios de los cinco directores participantes triangulando con la literatura revisada en el marco teórico y con la consulta a nuevas fuentes que permitieran contrastar en mayor profundidad los datos empíricos recogidos. Las opiniones vertidas por los entrevistados coinciden con otras investigaciones, como, por ejemplo, el considerar serio el concurso ADP, pero existiría un vacío entre el primer y segundo concurso ADP de un director que se repostula; la descontextualización de los convenios de desempeño a la realidad del establecimiento asignado para dirigir; la supervisión fiscalizadora de parte del sostenedor más que un acompañamiento a la gestión directiva; lo idealista que resulta el MBDLE por la sobrecarga administrativa de la función directiva; las dificultades para ejercer el cargo de director por la

burocracia administrativa y normativa legal existente; la complejidad para dirigir una comunidad educativa por las características de la sociedad actual donde se requieren mayores competencias en el ámbito emocional.

Considerando el análisis expuesto en este capítulo y lo desarrollado en esta investigación, en el siguiente apartado se ofrece a modo de cierre, conclusiones y respuesta a la pregunta general de investigación, aportes del estudio, como, asimismo, recomendaciones acordes con la realidad que ofrecieron los directores participantes, la literatura sobre el tema y la experiencia e interpretación de la investigadora.

## Conclusiones

En este capítulo se presenta una síntesis de la teoría expuesta a lo largo del estudio, como también, los principales resultados encontrados en el trabajo de campo, que se reflejan en la respuesta a la pregunta general de investigación. Se contrasta el supuesto de investigación planteado en la problematización inicial; se exponen el aporte y limitaciones del estudio, y, por último, se entregan algunas recomendaciones a la luz de lo narrado por las voces de los directores participantes en la presente investigación.

### 7.1. Síntesis Teórica

La gestión directiva, ha evolucionado a lo largo de la historia en educación, se ha transformado acorde a las demandas del entramado social y cultural, así como por el avance vertiginoso del conocimiento y la tecnología (Álvarez, 2003, Sánchez, 2005). En Chile, también ocurrió esta evolución como lo plantearon Núñez, Weinstein y Muñoz (2010), transitando la función directiva desde un rol gerencial administrativo hacia un liderazgo pedagógico que no siempre se puede ejercer. Campos et al. (2019), reconocieron el nuevo rol de líder pedagógico que enfatiza el MINEDUC, pero concluyeron que la carga administrativa y burocrática, se termina imponiendo en las tareas de un director escolar, lo que Bolívar (2010) había afirmado hace más de una década.

El liderazgo pedagógico es el discurso que se ha impuesto en el ámbito educativo y con la revisión de la literatura a lo largo del presente estudio, se ha ratificado la aseveración que hiciera Leithwood et al. (2004), respecto a que el liderazgo directivo es la segunda variable de impacto en el aprendizaje de los estudiantes, la primera, se atribuye a los profesores. A través de las profusas investigaciones realizadas por Leithwood, el autor concluyó que el liderazgo es determinante para la mejora del aprendizaje escolar.



Por ser el director la segunda variable de impacto en el aprendizaje escolar, Bolívar (2009), afirmó que es fundamental que los directivos otorguen las condiciones necesarias para que los profesores puedan realizar buenas prácticas pedagógicas, lo que denominó el *efecto director*. Asimismo, Fullan (2011), entregó *secretos* para ejercer un *liderazgo en movimiento* que permita movilizar a una comunidad educativa hacia un propósito definido y compartido. Luego en el año 2016, Fullan agregó tres *claves* para un liderazgo exitoso y en el año 2020, publicó nueve estrategias para que el líder sea un *experto en cambios*.

Con la evidencia tanto nacional como internacional respecto a la importancia de contar con buenos líderes en las escuelas, en Chile, se han implementado diversas acciones para fortalecer el rol del director escolar, orientadas a la calidad en la educación pública. Calidad en educación es un concepto difícil de definir por ser un bien intangible (Valdebenito, 2011), por su parte, Torche et al. (2015), agregaron que, el concepto tiene distintas miradas, como ser orientado a los resultados de las evaluaciones externas, o bien, a la gestión eficiente de recursos. Una definición que ha tenido mayor consenso es considerar calidad como un concepto más integral, no limitado a lo cognitivo, sino incluir habilidades para la vida, lo valórico y otras áreas del conocimiento. Sin embargo, esta ansiada calidad en Chile, desde cualquiera de las visiones expuestas, no se logra en los establecimientos públicos. Como apuntaron Bellei et al. (2010), la segregación escolar en Chile determina las oportunidades de los estudiantes y se dificulta la implementación de políticas públicas por los contextos vulnerables, escenario que no solamente ocurre en Chile, sino en América Latina como plantearon Murillo y Garrido (2017).

En Chile existe, la preocupación por entregar calidad educativa, para disminuir la brecha en los resultados de aprendizaje que arrojan las pruebas censales, producto de la segregación escolar, por ello, se promulgó en el 2011, la Ley de Aseguramiento de la Calidad, para velar por

el aprendizaje de los estudiantes en toda su trayectoria educativa y por la gestión, desde la educación inicial hasta la terciaria. Terigi (2007), afirmó que la trayectoria educativa debiese ser preocupación de todo el sistema educativo para evitar la deserción escolar, y no asignar la responsabilidad del fracaso al estudiante y su familia. Otra iniciativa en Chile fue la promulgación de la ley N°20.501 (2011), la cual, estableció la concursabilidad para directores escolares a través de un riguroso concurso por Alta Dirección Pública (ADP), con la esperanza de contratar a profesionales idóneos que pudieran lograr la mejora de la calidad y equidad en la educación pública.

Los directores de centros escolares podrán tener las competencias que se definen en el perfil del concurso ADP o realizar las prácticas directivas recomendadas, sin embargo, la gestión directiva se dificulta por el exceso de carga burocrática y escasa autonomía, asimismo, por la exigencia de parte de las autoridades para el cumplimiento de proyectos alejados del establecimiento y la escasa preparación de los directores para ejercer el cargo.

Para sortear las dificultades inherentes al cargo se deben desarrollar competencias para ejercer la función directiva en la actualidad, se requiere de una formación continua y acompañamiento del cargo como recomiendan las investigaciones. Preparar a un líder con las competencias profesionales adecuadas en tiempos de crisis, es lo que aludió Fullan (2021), pues los problemas mundiales existen y seguirán afectando la vida de las personas y, por ende, al sistema educativo, lo que implica que, un líder debe hacer frente al nuevo escenario gestionando bajo el alero de una *cultura de cambio*. Para que se haga vida el cambio, hay que comprender la interrelación de todos los estamentos del sistema, es lo que el autor denomina, *autonomía conectada*. Similar a lo planteado por Marzano et al. (2001), *autonomía definida*, refiriéndose a que los directores tienen que ser los primeros comprometidos y deben asumir las metas distritales,

pero adaptando el cambio a la realidad de los propios establecimientos educativos, asumiendo plenamente la responsabilidad.

Otra dificultad que enfrenta en la actualidad un director, es que en Chile como en otros países, se han introducido las ideas neoliberales del *Nuevo Management Público* como plantearon Campos, Valdés y Ascorra (2019), lo que tensionó la función directiva, pues se incrustaron conceptos de fiscalización y rendición de cuentas, desviando el foco pedagógico. La rendición de cuentas es un concepto que fue mencionado por Fullan (2016), quien, lo encasilló como uno de los *impulsores erróneos* para la función directiva, pues el directivo se preocupa más de cumplir en vez de desarrollar competencias para realizar las tareas con eficiencia.

Chile ha realizado múltiples iniciativas para resaltar la función directiva, entregando directrices como lo es el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015), donde se enfatiza que la función directiva debe enfocarse en los resultados de aprendizaje. El estudio de Vera (2020), respecto al impacto del liderazgo en los resultados de las pruebas SIMCE que se aplican en Chile, concluyó que, los mejores resultados están relacionados con la percepción positiva que tenga la comunidad del liderazgo directivo. Fullan (2020), al plantear éxito en la gestión, no alude al rendimiento académico o a los resultados en las pruebas estandarizadas, sino, a lograr el *bienestar* del estudiante.

Investigadores apuntan a que el director debe lidiar con el sistema educativo para gestionar, sin embargo, no siempre existe esta alianza positiva, por ello, Fullan (2016), aseveró que, un líder no puede gestionar en solitario y necesita saber *jugar con el distrito*, afirmación que va en la línea de lo planteado por Marzano et al. (2001), quienes resaltaron la importancia del liderazgo distrital, el cual, si se ejerce con responsabilidad se beneficiaría la gestión directiva e impactaría positivamente a los estudiantes. Martínez (2020), recomendó el papel de *bisagra* del director con

el sistema, lo que implica competencias para un liderazgo estratégico. En Chile, los directores visualizan al MINEDUC y, especialmente a los Municipios, como agentes que entranpan la gestión directiva, cabe recordar la recomendación de Leal (2010), para que los sostenedores establezcan una relación de colaboración con enfoque en lo pedagógico y no solo administrativo.

El sistema educativo con el que tienen que lidiar los directores se está reestructurando en Chile por la Ley 21.040 (2017), la cual, crea el Sistema de Educación Pública, y traspasa todos los establecimientos municipales a Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Se otorga mayor atribución para la gestión directiva, lo que implica, desarrollar nuevas y mejores competencias directivas. Conviene recordar a Bolívar (2010), quien planteó la necesidad de diseñar planes de formación con énfasis en competencias claves para un liderazgo escolar, y que abarque conocimientos, procedimientos y aspectos emocionales. En Chile los programas de formación existentes han aumentado materias relacionadas con liderazgo, pero persiste la metodología clásica de enseñanza, lo que contrasta con la experiencia internacional donde se privilegia la práctica y las mentorías. Martínez (2020), arguyó que, si bien en Chile se ha avanzado en la formación de directores, los programas se enfocan en el plano de normativa legal más que en acciones que permita a los directores gestionar en escenarios educativos.

Las competencias y estilo de gestión directiva para la mejora educativa se han alineado a lo largo del tiempo para considerar que es más que administración, como lo demuestran las diferentes investigaciones educativas, agregando otras áreas a la gestión con enfoque en lo pedagógico, aunque los conceptos hayan sido adoptados de la cultura anglosajona descuidando la realidad local latinoamericana como apuntó Oplatka (2019). La diferencia de estilos de gestión la había hecho notar Blejmar (2005), quien afirmó que, no existe un solo modelo de gestión, no obstante, lo común del estilo es el generar las condiciones necesarias para que *las cosas sucedan*.

## 7.2. Respuesta Pregunta General de Investigación

La pregunta general planteada que orientó la presente investigación es: *¿Cómo ha sido la experiencia de gestión orientada a la mejora educativa de los directores elegidos por Alta Dirección Pública luego de dos periodos en los establecimientos municipales de la comuna de Talca, Chile?*

Los directores participantes que entregaron sus testimonios al momento de las entrevistas ejercían su segundo período en el cargo de director de un establecimiento municipal, es decir, aproximadamente 10 años liderando los centros educativos, dos de los cinco directores ganaron un tercer concurso, por lo que, completarán 15 años como directores escolares, uno de ellos, aún no termina su segundo período, y los otros dos, subrogan liceos municipales al no haber ganado el segundo concurso. Cabe tener en consideración los años de permanencia en el cargo, para responder la pregunta general en base a la experiencia acumulada en el sistema público.

1) En primer lugar, se puede referir la experiencia de los directores para acceder al cargo, desde el postular a un concurso de Alta Dirección Pública (ADP), con un perfil requerido no siempre relacionado con el centro educativo, donde la cantidad de documentos exigidos y entrevistas no deja de ser bastante engorroso y estresante. El ganar el concurso después de someterse a un proceso de concursabilidad que dura aproximadamente 100 días, se percibe como un gran logro, aunque está la sensación de poca consideración hacia el director postulante a un segundo período, por dejarlos sin remuneración y competir en las mismas condiciones que otros postulantes inexpertos. Además, que, de igual forma, queda al arbitrio del alcalde de la comuna, pues, es quien decide finalmente el candidato en la terna que presenta la consultora externa.

2) Los directores vivencian una experiencia un tanto ingrata al ingresar por primera vez al cargo de director, sin una inducción adecuada por parte del Departamento Administración Educación

Municipal (DAEM), sin información del centro educativo ni de las prácticas que corresponden en una gestión municipal, considerando que, en su mayoría, los directores ADP provienen del mundo privado. Además, en algunos casos, se ingresa cuando ya se ha iniciado el año escolar, irrumpiendo en una cultura organizacional con sus vicios y virtudes. La experiencia de los directores al arribar por primera vez es bastante estresante, pero, para el segundo período, como ya manejan los aspectos administrativos, pueden sortear de mejor forma el ingreso al cargo a un establecimiento que no siempre es el mismo del primer período.

3) Se puede mencionar la experiencia de los directores con los convenios de desempeño que deben comprometerse a cumplir en el transcurso de su período, los cuales, en general, están desajustados a la realidad de cada centro educativo, en algunos casos, son formatos tipo con metas inalcanzables. La evaluación del Convenio no se realiza con la debida retroalimentación, y los directores perciben un control netamente administrativo de parte del DAEM, sin acompañamiento pedagógico ni diálogo académico. Con la experiencia en el cargo, los directores han sabido conjugar las metas del Convenio con el principal instrumento de gestión que es el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), aunque igual, se percibe que hay metas que son impuestas por parte del DAEM, mermando la autonomía en su gestión.

4) Los directores sufren una experiencia de desilusión al ingresar al sistema pues, no pueden ejercer las atribuciones que otorga la ley N°20.501, como el conformar sus equipos de gestión con el personal que ellos elijan, en la realidad esto no es efectivo. Tienen que ajustarse a los equipos directivos que están en los centros educativos sin poder ejercer la facultad que otorga la ley. Con el transcurso del tiempo, logran ganar la confianza y adhesión del equipo, para así, delegar las funciones pedagógicas y de convivencia escolar, aunque de igual forma, no confían plenamente en todos los integrantes del equipo. Otra atribución que otorga la ley, y que en la práctica no se

puede concretar, es desvincular al personal docente que no es idóneo y que ha tenido reiteradamente malos resultados en la Evaluación Docente, son presentados al DAEM para su despido, sin embargo, permanecen en el centro, o bien, se trasladan a otros centros educativos.

5) Los directores afirmaron que para liderar los centros públicos se requiere esencialmente competencias en la dimensión de Liderazgo, la cual, está contemplada tanto en el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), como en el perfil del concurso ADP. La experiencia de los directores con sus comunidades educativas, donde los conflictos están presentes en lo cotidiano y se ha instalado como mecanismo de demanda, requiere de habilidades especialmente comunicativas, con un lenguaje seductor para contener tanto al personal como a estudiantes y familias. Actualmente hay una pérdida de credibilidad y respeto por las instituciones, además de un clima de convivencia hostil acrecentado por pandemia y situación del país, por lo que, los directores se esfuerzan por crear espacios de confianza y respeto hacia su gestión directiva para comprometerlos con las metas institucionales.

6) Los directores coinciden en la experiencia ingrata y estresante respecto a lidiar con la burocracia de la gestión municipal, lo que frustra y empaña su gestión. Asimismo, la falta de coordinación entre Ministerio de Educación (MINEDUC) y DAEM, les hace perder tiempo y energía, respondiendo a ambos organismos la misma información. La falta de autonomía para tomar decisiones, especialmente en lo que se refiere a manejo del presupuesto, mantención de la infraestructura y selección o desvinculación del personal, merma la motivación y afecta su estado emocional

7) El Proyecto Educativo Institucional (PEI) si bien es un instrumento de gestión exigido por el MINEDUC, no se socializa debidamente con los estudiantes y apoderados, más bien los directores cumplen con tenerlo, socializarlo y actualizarlo con el cuerpo docente. El Plan de Mejoramiento

Educativo (PME), es el instrumento que realmente consideran los directores, y con la experiencia, han reducido indicadores para garantizar el cumplimiento de las metas propuestas, para asegurar la asignación del presupuesto de la ley SEP, cuyos encargados de estos recursos son claves para el seguimiento de las acciones que contempla el plan. Los demás planes exigidos por el MINEDUC se elaboran por distintos encargados a modo de cumplimiento con la orden ministerial, pero, el director no se involucra en el seguimiento de estos, y estratégicamente han incorporado los indicadores de estos planes en el PME.

8) Respecto a la formación continua, tanto del propio director como del personal docente, la experiencia de los directores no ha sido favorable, pues no tienen el apoyo del municipio por falta de recursos. Los directores han instalado la observación al aula, capacitaciones internas con personal del centro y espacios para el trabajo colaborativo como una forma de capacitación, sin embargo, resienten el que no existan políticas claras y recursos destinados para el perfeccionamiento. Algunos cursos que se ofrecen son de baja calidad y no relacionados con lo que en realidad se requiere, como es el manejo del estrés y de conflictos por las características de los estudiantes con alta vulnerabilidad escolar, o bien, educación sexual con atención a la diversidad de género, tema que se ha instalado en la ciudadanía.

9) La experiencia de los directores respecto a la gestión de aprendizajes de los estudiantes, si bien en el discurso es una prioridad, se aprecia que se delega principalmente a la Unidad Técnica Pedagógica y al equipo multidisciplinario del Proyecto de Integración Escolar. En sus testimonios, salvo una directora, no se aludió a los resultados en las pruebas estandarizadas SIMCE. Las respuestas de los directores versaban principalmente en cómo sortean el sistema municipal para mantener en funcionamiento sus establecimientos, en enfrentar las dificultades y cumplir con las exigencias ministeriales y del DAEM para obtener un 100% en el cumplimiento del Convenio.



10) Respecto a la experiencia de los directores de conformar comunidades de aprendizaje con otros directores de la comuna, ha sido medianamente satisfactoria. Las redes de directores creadas por el MINEDUC son valoradas, pero los establecimientos que la componen son de características muy distintas, lo que dificulta la reflexión y traspaso de experiencias de prácticas directivas. El DAEM no propicia la reflexión y trabajo colaborativo entre directores, las reuniones mensuales a las cuales los convoca, son meramente informativas, por ello, los directores se comunican internamente para compartir experiencia frente a determinadas situaciones.

11) Los directores, pese a la experiencia de gestión municipal con las dificultades presentadas, desearían pertenecer al nuevo Sistema de Educación Pública que mandata la ley N°21.040, aunque desconocen en propiedad el contenido de esta. Visualizan con esperanza el retorno de los establecimientos municipales al Estado y valoran las nuevas atribuciones y autonomía que otorga la ley a los directores.

En síntesis, para responder a la pregunta general de investigación considerando lo anteriormente expuesto, se podría decir que la experiencia de un director elegido por ADP, cursando su segundo período es de resiliencia, para liderar comunidades educativas hacia un propósito común, el cual es, que el centro educativo sobreviva. No se aprecia una gestión con un fuerte foco en el aprendizaje, aunque se destinan acciones en el PME para la mejora de los resultados, pero el cumplimiento de la normativa, del Convenio y PME absorben la energía y atención del director, se suma, los estragos provocados por la pandemia Coronaviris que complejizó las comunidades educativas. La experiencia de estos directores que fueron elegidos por su trayectoria profesional y competencias es altamente valorable, pues pese a toda la contingencia nacional, vulnerabilidad del contexto educativo y el entrapamiento de la burocracia

siguen en el sistema con la ilusión y esperanza que la Nueva Educación Pública mejore la calidad de la educación.

### **Supuesto de Investigación**

El supuesto de investigación que se planteó al inicio de la investigación fue el siguiente:

*Los directivos de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Talca, elegidos por alta dirección pública, cuentan con las competencias directivas suficientes para el desempeño de sus funciones, sin embargo, la gestión institucional orientada a la mejora educativa y sus iniciativas orientadas en este aspecto se ven condicionadas por otras prioridades que tiene la administración municipal en su gestión comunal, como por la burocracia de la normativa existente que atenta contra el foco en el mejoramiento de aprendizajes de sus alumnos y alumnas.*

Considerando la información recogida con el posterior análisis e interpretación de la investigadora, lo supuesto se ha corroborado. Sin embargo, falta mayor desarrollo en las competencias que les permitan liderar comunidades educativas para la contención emocional, manejo de conflictos e implementación de educación inclusiva que atiendan la diversidad de género en los estudiantes.

### **7.3. Aportaciones del Estudio**

En el desarrollo de la presente investigación se han abordado diferentes temas que atañen a los directivos de establecimientos educacionales municipales, los que, a futuro, serán administrados por el Estado a través de los Servicios Locales de Educación Pública. A continuación, se describe el posible aporte de este estudio en tres áreas.

### 7.4.1. Aporte Teórico

La experiencia de la investigadora en distintos cargos de liderazgo, unido a la revisión de la literatura e investigaciones sobre el tema del presente estudio, más el análisis e interpretación de las opiniones de los directores entrevistados, permite a la suscrita del presente estudio, proponer un listado de cinco competencias básicas que se requieren para asumir el cargo de director-líder de un centro, seguramente se podrán desglosar con mayor profundidad, sin embargo, es lo mínimo e irrenunciable para asumir un cargo de esta naturaleza, afirmación también realizada por Leithwood (2009), al indicar que un conjunto de prácticas básicas de liderazgo es valioso en prácticamente todos los contextos. Para cada competencia propuesta por la investigadora se aluden algunas referencias teóricas para sustentarlas. Estas competencias serían las siguientes:

#### 1) *Competencia de inteligencia emocional (Ser)*

Esta es la principal competencia que debe tener una persona que ejercerá un cargo de liderazgo, lo que se denominará el *Ser*, es una prioridad pues, un líder debe tener la capacidad de reconocer y manejar sus propias emociones para distinguirlas y contener la de sus colaboradores. Debe poseer un equilibrio emocional y manejo del estrés que le permita resolver los conflictos inherentes a toda organización donde conviven personas, para enfrentar así, las dificultades propias del cargo y realizar su trabajo sin apremios. Además, debe poseer un sentido de servicio social y positivo de la vida, como, asimismo, de orientación al logro con altas expectativas para la consecución de metas propuestas e implementación de procesos de cambio institucional. Debe ser una persona segura de sí misma, seductora, auténtica y proactiva para influenciar e inspirar, lo que le permita generar confianza en su comunidad educativa y movilizarla hacia la mejora educativa. Sin inteligencia emocional no puede ser un buen líder.

Esta competencia, podría abarcar algunos de los *seis secretos* que planteó Fullan en el año 2011, como lo es, el primero, donde recomienda *amar a sus empleados*. Para establecer este tipo de relación, la investigadora considera que el líder debe en primer lugar, amarse a sí mismo para establecer relaciones sanas, de camaradería y con sentido de justicia como recomienda el autor, lo que está implícito en la inteligencia emocional con la que se describe el *Ser*. Asimismo, se relaciona con el secreto que se refiere a *conectar a los colaboradores con un propósito compartido*, donde se debe procurar crear un *nosotros* en un clima de confianza y respeto. Leithwood et al. (2008), por su parte, presentaron siete afirmaciones que garantizan el liderazgo escolar exitoso, una de ellas, se refiere precisamente a los *rasgos personales* del líder. Agregaron los autores que la mayor influencia del líder es motivar al personal y generar compromiso con los objetivos institucionales, específicamente con el aprendizaje de sus estudiantes.

Gardner (1983), postuló la teoría de las inteligencias múltiples, donde dos de ellas son, *inteligencia interpersonal* que se refiere a la capacidad de relacionarse con otros, comprender sus motivaciones con empatía y, la *inteligencia intrapersonal*, que alude a la capacidad de conocerse y comprenderse a sí mismo, ambas inteligencias componen la *inteligencia emocional*, este último concepto desarrollado plenamente por Goleman (1995), quien afirmó categóricamente que la inteligencia emocional es más importante que el coeficiente intelectual, el autor indica que las características de la inteligencia emocional se relacionan con:

la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último —pero no. por ello, menos importante—, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p.43)

Los componentes de la inteligencia emocional que describió Goleman son *autoconciencia*, *autorregulación*, *la empatía* y *la capacidad social*, las cuales, son precisamente las que se requieren para dirigir un centro escolar y que se describen en el *Ser*, habilidades emocionales que son fundamentales y que el autor aseguró que se pueden desarrollar a través de la educación de las emociones. Posteriormente en el año 2011, Goleman publicó respecto al poder de la inteligencia emocional para ejercer el liderazgo, donde reconoce que el estilo de liderazgo depende del contexto y situaciones, sin embargo, aseguró que los líderes exitosos poseen un gran nivel de inteligencia emocional. El autor no desdeña las capacidades cognitivas, pero en las investigaciones realizadas, identificó que aquellos *trabajadores estrella* en puestos de liderazgo, “se hacía evidente que casi el noventa por ciento de las competencias que los distinguían de la media eran atribuibles a factores de inteligencia emocional, más que a capacidades puramente cognitivas” (Goleman, 2011, p. 34).

Se puede aludir también al autor español Mañú (2009) en su *Manual básico de dirección*, donde expuso que una de las tareas básicas de un director es la *permanente mejora personal* y nombra *cualidades personales*, las que, a juicio del autor son irrenunciables, algunas de ellas se relacionan con el *Ser* de la propuesta teórica de la investigadora, ser ordenado; preocuparse especialmente del equipo directivo y dar confianza a sus colaboradores; aceptar las propias limitaciones y las de los demás, para asumir que un líder no es un ser extraordinario y así, gestionar con humildad. Caminero (2012), también concluyó que una de las dimensiones de competencias directivas es la *Mediación. Competencia social-relacional*, se refiere a poseer habilidades directivas y sociales, gestión de la convivencia y manejo de conflictos.

El centro del liderazgo a juicio de la investigadora es el *Ser*, aquí cabe el debate respecto a si un líder nace o se hace, dicotomía que siempre ha estado presente en las cuestiones de liderazgo para determinar si existen ciertas características de personalidad que influyen para que nazca un

líder, o bien, se pueden adquirir en una formación posterior. Murillo (2006), recordaba que, en la década de los años 30 y 40, prevalecía la idea que un líder nace con ciertos rasgos que lo condicionan para serlo, por ello, las investigaciones educativas de la época se enfocaron en descubrir cuáles eran estas características de personalidad, sin embargo, los estudios no las pudieron identificar y se concluyó que dependía del contexto donde se ejercía el liderazgo, por lo que, los estudios apuntaron a la teoría conductual o de comportamiento.

Neira et al. (2018), indicaron que, el identificar los diferentes rasgos de carácter y personalidad que diferencian a los seres humanos ha sido tema de investigación desde el siglo XIX, se hace alusión al *Modelo de las Cinco Grandes*, constructo elaborado con distintas aportaciones desde Gordon Allport hasta McCrae y Costa, para comprender la relación entre personalidad y logro académico. El Modelo (OCEAN) por sus siglas en inglés *Openness* (apertura a la experiencia); *Conscientiousness* (escripulosidad); *Extraversion* (extrovertido); *Agreeableness* (amabilidad) y *Neuroticism* (sensibilidad), son los dominios que contienen los principales rasgos de personalidad (Ter Laak, 1996, p.136).

En el análisis realizado por Neira et al. (2018), respecto de la literatura que relaciona características de personalidad y liderazgo, los autores aludieron a Bass (1985), quien identificó tipos de liderazgo según el comportamiento de las personas, uno de ellos, el liderazgo transformacional indicando cuatro factores que lo caracterizan “carisma, liderazgo inspirador, estimulación intelectual y consideración individualizada” (p. 333). Se aprecia que todos están relacionados con la inteligencia emocional, especialmente el *carisma*, como afirmaron Thieme y Treviño (2012), en el estudio realizado para validar la teoría sobre liderazgo transformacional, donde concluyeron respecto a la relación entre logro académico y liderazgo, “sólo la dimensión del carisma marca estadísticamente de manera significativa y de una manera considerable esta

relación” (p. 55). Los autores indicaron en forma tajante que solo el carisma del líder importa, y recomendaron reformular los mecanismos de selección de directores escolares.

En el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo (MBDLE, 2015), se podría indicar que se aborda esta competencia del *Ser*, en la Dimensión *Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar*, donde se señala que el líder debe tener una interacción positiva con su comunidad para crear relaciones de confianza y respeto, con énfasis en los valores del PEI. El Marco agrega recursos personales desarticulado de las cinco dimensiones, los que se pueden asociar a esta competencia del *Ser*, uno de ellos, son los *Principios*, tales como, ética, confianza, justicia social e integridad. En las competencias del perfil que se requiere en el concurso ADP, no se especifica los requerimientos de recursos personales o habilidades emocionales para ejercer el cargo.

## **2) Competencia disciplinar (Saber)**

El líder debe *Saber*, ser maestro de maestros, conocer teorías de aprendizaje y estrategias pedagógicas como de evaluación, las que facilitan la adquisición de aprendizaje de todos sus estudiantes y para realizar acompañamiento docente, reflexivo, constituirse así, en un líder del que se puede aprender. Asimismo, debe conocer las políticas educativas imperantes, la normativa legal existente y los procedimientos administrativos para el manejo, ejecución y evaluación del presupuesto asignado. Sin una base de conocimientos, el líder no puede ser un modelo profesional para sus colaboradores.

Asimismo, debe manejar los conocimientos de *planificación estratégica*: para organizar la gestión educativa en una planificación institucional clara y realista, con la participación de la comunidad educativa para que resulte adecuada a su establecimiento educacional y con la suficiente flexibilidad que permita incluir las situaciones emergentes que puedan ocurrir, con

tiempos, objetivos, metas, tareas, indicadores y responsables que le permita realizar control de gestión y garantizar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente, al equipo directivo y nuevos líderes que identifique en su organización que puedan colaborar en la consecución de los objetivos, a través, de un trabajo colaborativo. De igual forma, debe manejar, a nivel de usuario avanzado, programas computacionales que le permitan el seguimiento de las acciones planificadas.

La planificación institucional también debe abarcar los aspectos administrativos que permita el adecuado funcionamiento de la organización, donde se incluya la mantención de la infraestructura, adquisición de insumos, selección y contratación del personal, entre otros. Sin planificación no hay organización ni evaluación para mejorar procesos. Fullan (2016) apuntó que un líder debe poseer *destrezas gerenciales*, las cuales, son necesarias para que el centro educativo funcione, ser buenos gestores de lo básico y atraer el mejor capital humano que le permita la consecución de los objetivos propuestos. Caminero (2012), identificó dimensiones para aunar competencias directivas, una de estas dimensiones es *competencia organizativa y de gestión del centro*, la cual, implica la gestión administrativa de la institución educativa con una correspondiente planificación.

Leithwood (2009), planteó que no se puede desconocer que el liderazgo es una *función* que abarca múltiples tareas de toda índole que el líder debe abordar. Mañú (2009), por su parte, indicó que los centros educativos tienen características de empresas u organizaciones donde funcionan como un sistema y debe haber una gerencia, además, la existencia de capacidades en los equipos directivos como para manejar un presupuesto o administrar recursos, pues estas tareas son inherentes a la gestión y deben ser realizadas con eficiencia para que no perjudique la Misión y los objetivos del centro.



El MBDLE (2015) en la dimensión *Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar*, se plantea que el líder escolar debe gestionar para que la organización funcione en forma eficiente, se menciona que debe tener los conocimientos necesarios para liderar todos los procesos en las diferentes áreas que implica la gestión educativa. Además, lo alude en los recursos personales que debe tener el líder, uno de ellos, *conocimientos profesionales*, definidos como el conjunto de saberes técnicos y experiencia adquirida en el ejercicio de la profesión y del cargo. Las competencias del perfil ADP que se podría asemejar a la propuesta teórica del Ser, es *Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje*, donde se indica que el director debe poseer conocimientos y mantenerse actualizado para la mejora educativa y también en *Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar*, se especifica que el director debe ofrecer las condiciones de trabajo necesarias dentro del marco normativo.

### **3) Competencia comunicativa (Comunicar)**

El líder debe ser capaz de comunicar con credibilidad el propósito del centro educativo, el cual, debiese ser el aprendizaje de los estudiantes y, a través del lenguaje, comprometer a la comunidad educativa de los procesos de cambio que considere necesarios para la mejora educativa. Debe adecuar la palabra al contexto de cada escuela para que todos los miembros puedan comprender el mensaje, asimismo, mantener informada a la comunidad en forma permanente recogiendo las opiniones para aminorar la resistencia al cambio. Debe otorgar espacios para conversar con sus colaboradores, alumnos y apoderados, especialmente aquellos que se sitúan en extremos opuestos, hablar con los que se resisten y entorpecen la gestión para conocer sus razones y qué es lo que realmente los motiva; y también, con los mejores colaboradores para reforzarlos y no perderlos. Si el líder no se comunica efectivamente no logra comprometer a su comunidad educativa en el propósito de la mejora educativa.

Fullan (2011), en el segundo secreto que planteó para que un líder conduzca a su centro en un *viaje* de mejora, se refiere a que debe conectar a los colaboradores con un propósito compartido, y para ello, es fundamental que se esté constantemente comunicando, o bien, se puede asociar con el quinto secreto, *liderar con reglas claras informadas*, para que los seguidores tengan claridad de los procesos que se implementen. Leithwood (2009), aludió a que el líder debe poseer habilidades comunicacionales para *establecer rumbos*: y motivar a la comunidad del sentido de la tarea y lograr una visión compartida. Blejmar (2005) otorgó bastante importancia a la *palabra* en la gestión, para que la comunidad educativa maneje los mismos significados, el lenguaje lo considera una herramienta poderosa fundamental para gestionar, a través, de una *palabra plena*, que tenga contenido profundo para que se impregne del propósito de la organización.

MBDLE (2015), hace alusión a esta competencia en los denominados recursos personales que debe poseer un director escolar, uno de ellos, son las *Habilidades*, donde se explicita que el líder debe saber comunicarse en forma clara, escuchar y negociar a través del diálogo. En el perfil ADP no se menciona explícitamente la competencia comunicativa, pero se podría decir que está implícita muy sutilmente en *Promover una visión estratégica compartida*, donde se indica que el líder debe comprometer a su comunidad con los objetivos institucionales.

#### **4) Competencia para formar grupos de trabajo y desarrollo de capacidades**

##### ***Hacer con otros desde adentro*<sup>24</sup>**

Esta competencia, la investigadora la propone englobar en el *Hacer con otros*, pues, el líder debe ser capaz de formar equipos con los integrantes de los diferentes estamentos de su organización educativa, capacitando y desarrollando capacidades en el personal. En primer lugar,

---

<sup>24</sup> Blejmar (2005), indicó *dos caras de la gestión*, una es lo controlable que se da al interior de la escuela donde propone una gestión *desde adentro*. La otra cara es lo incontrolable, lo externo, y para ello, hay que gestionar *desde afuera*. Estos conceptos la investigadora los adopta para la competencia de *Hacer con otros*

con su equipo directivo o de gestión, de quienes debe conocer sus fortalezas para designar aquellas funciones y responsabilidades que estén acorde con sus capacidades; con los profesores, organizándolos en grupos de trabajo según la disciplina que imparten, motivándolos para el perfeccionamiento y actividades que potencien el aprendizaje y participación de los alumnos en eventos internos y externos a la escuela, e identificando líderes que puedan colaborar en el seguimiento de estas redes internas. Asimismo, el líder contactará a sus profesores con redes docentes de otros centros educativos para el traspaso y reflexión de experiencias pedagógicas.

También debe conformar grupos de trabajo con los asistentes de la educación, valorando su quehacer a través de la visibilización e importancia de sus funciones. Se suma, el trabajar en equipo con los representantes de padres, apoderados y estudiantes de cada curso, haciéndoles partícipes de la planificación institucional y del proceso de aprendizaje con la guía del profesor jefe o tutor. Sin la conformación de grupos de trabajo es difícil que un líder movilice a su organización educativa.

Asociando con los secretos propuestos por Fullan (2011), correspondería al tercer secreto, que se refiere a que, el líder debe ser *constructor de capacidades*, pues a juicio de la investigadora, para conformar grupos de trabajo y asignarle diferentes metas que contribuyan al éxito de la gestión, se debe primeramente estar consciente del nivel de capacidad y *madurez del grupo* que se dirige, como aludió Hersey et al. (1979), para implementar las capacitaciones necesarias si es que no se poseen las herramientas para desempeñar lo asignado. También, se puede relacionar con el cuarto secreto, *aprender es el trabajo*, pues a través, de la reflexión colectiva con los diferentes grupos de trabajo conformados se puede avanzar en las acciones planificadas.

De igual forma, Leithwood (2009), mencionó entre las prácticas exitosas de liderazgo el *Desarrollar a las personas*, donde el líder se preocupa de las necesidades personales de sus

colaboradores y ofrece el apoyo para suplirlas. Asimismo, en la práctica *Crear comunidades sólidas en las escuelas*, los líderes deben preocuparse de crear sentido de comunidad entre todos los miembros de la organización escolar, creando subcomunidades entre los distintos estamentos. El autor afirmó que el liderazgo es un fenómeno social que requiere de otros para conducir un grupo con un sentido compartido, además, valida el liderazgo distribuido pues, consideró que tiene mayor impacto en las escuelas y estudiantes cuando se comparten las responsabilidades.

Bljemar (2005) apuntó que la gestión tiene un componente esencial como lo es la interrelación con las personas. Por su parte, Mañú (2009), aludió que una de las cualidades personales que el autor consideró irrenunciables, es que un director debe trabajar en equipo, donde recomienda que el contacto con sus colaboradores debe ser programado, frecuente y organizar al profesorado en departamentos por asignaturas, y ciclos por nivel, para la articulación e intercambio de prácticas pedagógicas como para otorgar el espacio de la reflexión conjunta.

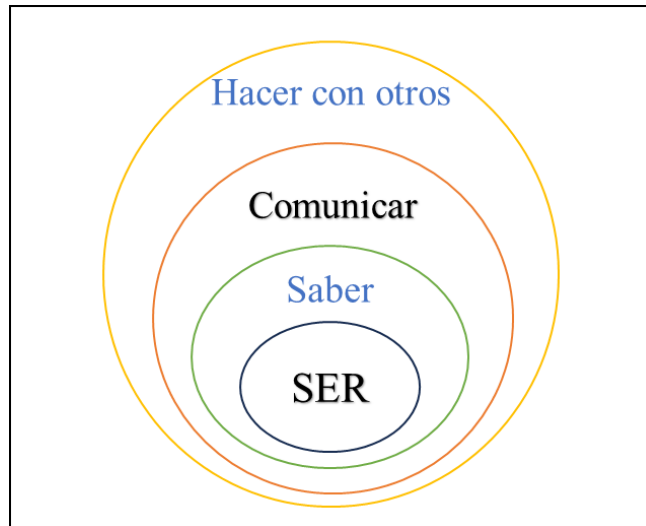
El MBDLE (2015), explicita esta competencia en la dimensión *Desarrollando las capacidades profesionales*, donde reconoce que el director debe capacitarse en conjunto con el personal, no solo en conocimientos disciplinares, sino también, en actitudes que permitan un buen clima organizacional. Las competencias del perfil ADP que se podría asociar a esta competencia, es la que se refiere a *Desarrollar las capacidades profesionales*, donde indica que el líder debe detectar las necesidades de perfeccionamiento del personal para capacitar oportunamente y alude, además, a la formación de nuevos líderes. Las competencias del perfil ADP que se podría asemejar es *Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje*, donde se explicita el acompañamiento pedagógico que debe realizar el director a sus docentes para el logro de los aprendizajes.

### *Hacer con otros desde afuera*

El líder requiere tener la habilidad de identificar las necesidades de su organización y distinguir cuándo se requiere de un apoyo externo pues no cuenta con recursos tanto humanos como financieros para implementar alguna acción o innovación que considere apropiada para potenciar su centro educativo. Por ello, el líder contacta aquellas organizaciones, públicas o privadas, para establecer alianzas estratégicas que le colaboren con algunas acciones. La primera alianza es con el propio sostenedor con quien debe tener una relación fluida y de cooperación; con el MINEDUC conociendo la forma de trabajo y asignación de recursos como de programas que se puedan implementar; con diferentes reparticiones de servicios públicos para las distintas necesidades que tenga su centro; con Universidades para el traspaso de conocimiento e implementación de programas que beneficien a su comunidad; con empresas que puedan apoyar en el financiamiento de algunas acciones, entre otras. El líder debe vincular su organización educativa con las diferentes organizaciones para potenciar su planificación institucional. Un líder solitario moviliza menos que uno que logra establecer alianzas y redes de apoyo para el éxito de su gestión.

En el MBDLE (2015) se hace referencia a gestionar con otros al interior de la escuela en las dimensiones *Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar* y *Desarrollando las capacidades profesionales* mas no se especifica respecto a la gestión con lo externo de la escuela. En el perfil del concurso ADP, se visualiza en la competencia *Generar la convivencia y participación de la comunidad escolar y gestión de redes*, donde se especifica que el director debe ser capaz de establecer redes internas y externas.

Estas competencias que la investigadora propone se pueden resumir en la siguiente Figura 1, donde el *Ser* es el centro y motor movilizador de las demás competencias.

**Figura 1***Competencias Básicas para Liderar*

Las competencias básicas que debe poseer un director escolar, propuestas en esta investigación, como un aporte teórico, están en la línea de la evolución que ha tenido el concepto de *gestión* como indicó Casassus (1999), quien planteó que, la gestión educativa se relaciona por cierto con la administración de recursos y objetivos, pero más que nada, corresponde a la interrelación con las personas y también con las políticas educativas. Asimismo, Botero (2007), afirmó que se puede estar administrando un centro educativo, pero que no necesariamente implica gestión pues, va más allá que liderar un conjunto de procesos en todos los ámbitos, sino que apuntó que la gestión debe provocar una transformación del ser humano. Tello (2008), aportó una mirada crítica frente a la adopción del concepto anglosajón de gestión, lo que denominó una *realidad extraña*, ajena a la realidad local, y enfatizó que la gestión no tiene que ver con una planificación rigurosa o una administración eficiente de recursos, sino que, el gestor debe ser sensible para escuchar y captar la realidad que debe gestionar. Blejmar (2005), arguyó que obviamente hay que

crear el soporte para que la escuela funcione, pero sin olvidar que este *Hacer* requiere de los colaboradores.

Lo que la investigadora del presente estudio concluye que, efectivamente el concepto de gestión educativa para muchos teóricos apunta a que aborda efectivamente las áreas administrativa y pedagógica (*Saber*), como el área de convivencia (*Ser*), esta última con mayor fuerza aclaratoria de los expertos.

#### 7.4.2. Aporte Metodológico

El principal aporte metodológico de este trabajo es la experiencia del proceso para recabar, analizar e interpretar, la evidencia empírica para procurar dar respuesta a la pregunta de investigación que guió el presente estudio, lo que puede colaborar en las investigaciones futuras.

Para realizar una investigación se debe adoptar un determinado paradigma pues, determina la forma en que se enfocará el problema como la metodología que se utilizará para recoger la información en el trabajo de campo y su posterior interpretación. Guba y Lincoln (2002), recomendaron que el investigador se cuestione alrededor de preguntas de orden *ontológico*, *epistemológico* y *metodológico*, para determinar, cómo se quiere indagar la realidad, cuál tipo de conocimiento es el que se desea construir y con cuáles procedimientos o instrumentos se accederá al campo. Es así, como la investigadora del presente estudio acogió esta indicación de los autores, y concluyó que era el *paradigma interpretativo* el que más se ajustaba a lo que se deseaba conocer y comprender, que era la experiencia de directores de establecimientos educacionales municipales, públicos y gratuitos, con concentración de vulnerabilidad escolar y que pese a los vericuetos sorteados en un primer período en el cargo, vuelven a postular al concurso por Alta Dirección Pública para continuar ejerciendo en el sistema público.

El paradigma interpretativo o constructivista como indicó Alvarez-Gayou (2003), basándose en que ambos persiguen el mismo fin, busca comprender el fenómeno desde una perspectiva social y, por ende, permite adoptar desde una perspectiva fenomenológica una metodología cualitativa, con la suficiente flexibilidad para sumergirse en las experiencias de los cinco directores participantes en este estudio. Vasilachis (2006), advirtió que la flexibilidad de este enfoque puede provocar que la investigación se desvíe del propósito inicial, pero como indicó Alvarez-Gayou (2003), este tipo de estudios busca la subjetividad para identificar significados tanto individuales o de un grupo de personas que comparten características similares.

Con los lentes investigativos definidos como recomendó Guba (2002), la investigadora realizó el trabajo de campo, con una guía de preguntas que pudieran orientar la entrevista semiestructurada, la cual, fue previamente validada por dos expertos, de México y Chile, sin embargo, en el transcurso de las entrevistas surgían otras interrogantes que se realizaron de igual forma pues, como apuntó Guba, tanto el investigador cualitativo como el sujeto de investigación, desarrollan una interacción de naturaleza dialógica y dialéctica que no se puede soslayar. Las experiencias de ambos actores se van entretrejiendo y se construye un conocimiento impregnado de ambas subjetividades, el cual, bajo este paradigma es absolutamente válido.

La transcripción de las entrevistas es una tarea compleja, por ello, se recomienda la ayuda de una persona para ello, y así, el investigador cualitativo puede abocarse al análisis de los datos empíricos desde la primera entrevista, lo que permite la investigación cualitativa pues, no se debe esperar al término de la investigación para empezar el análisis (Huberman y Miles, 1994; Kvale, 2008; Saldana 2008; Borda et al. 2017). Esta decisión es bastante recomendable pues, se va accediendo al fenómeno en forma parcial, analizando la información, a través del proceso de la codificación.



Es así, como la investigadora cada vez que ingresaba al campo a realizar las entrevistas, iba cargada de significados que habían compartido los distintos directores, los cuales, en varias ocasiones se reconocía un patrón que facilitó la codificación, aunque la investigación cualitativa no busca la generalización de los resultados. Además, como planteó Kvale (2008), el realizar el análisis en conjunto con el trabajo de campo, permite al investigador verificar o rechazar algunas de sus interpretaciones en las siguientes entrevistas.

El análisis cualitativo centrado en el significado permitió codificar y categorizar la información, luego de la lectura y relectura de las transcripciones, para identificar temas y conceptos (Kvale, 2008). Hay que sumergirse una y otra vez en los textos, para intentar comprender el fenómeno que se investiga, esta relectura se asocia con el *círculo hermenéutico heideggeriano*, pues, el comprender, es una tarea hermenéutica. León (2009), analiza a Heidegger, quien postuló que para interpretar siempre se parte de lo conocido “se comprende mediante la comparación de lo que se necesita entender con algo que ya se conoce. Entender es circular; se está siempre en un círculo hermenéutico o de interpretación” (León, p. 276). Por ello, la interpretación de la investigadora de este estudio, ineludiblemente estará condicionado por el conocimiento previo y los significados que ha otorgado a las experiencias vividas.

### 7.4.3. Aporte Social

En el aporte social de este trabajo, se distinguen dos líneas que se presentan a continuación:

#### **1. Líderes Pedagógicos para Mejorar la Educación Pública**

La educación pública en Chile está en deuda con la calidad del servicio educativo, los resultados en las pruebas SIMCE demuestran una enorme brecha si se compara con los obtenidos por estudiantes de establecimientos educacionales privados, asimismo, el ingreso a la educación superior a las universidades más prestigiosas figuran escasamente alumnos de centros públicos,

como ejemplo, se cita el ingreso a la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), institución que está primera a nivel nacional y en el lugar 103 en el mundo, donde del total de la admisión del año 2022, solo un 12% corresponde a la educación pública, se aprecia un incremento de un 1% en 10 años, pero queda la duda, si es por mejores aprendizajes, o más bien, responde a las políticas de equidad donde se bonifica a aquel estudiante de establecimientos vulnerables que ha sido destacado en su rendimiento académico escolar. La PUC afirmó que están configurando una universidad más diversa pues, el 40% de la admisión 2022, proviene de establecimientos subvencionados, pero de este porcentaje, los colegios particulares subvencionados ocupan el 30%.<sup>25</sup> El que tradicionalmente ingresen estudiantes a la PUC de cuatro o cinco colegios privados, provoca que el círculo de la elite se perpetúe y no se genere una sociedad más inclusiva, y, por ende, más justa.

¿Cómo revertir esta situación, para que los estudiantes, independiente de su origen sociocultural y económico, puedan recibir una educación de calidad que les permita optar a la carrera y universidad que deseen, si es que, es el camino que les motiva? Se. A juicio de la investigadora, el rol del líder escolar es clave, por ello, cabe mencionar a Leithwood (2008), quien afirmó que el liderazgo escolar debe ser aún más potente en aquellas escuelas donde los estudiantes son más desventajados, puesto que, el director debe adecuar la organización escolar a las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, Bolívar, López y Murillo (2013), plantearon que en este tipo de centros educativos se requiere un liderazgo de *justicia social*, donde se debe apuntar a la equidad del servicio educativo, para que todos los estudiantes adquieran aprendizajes en un clima de convivencia escolar de respeto por su origen y, que les permita la movilidad social. Montaner,

---

<sup>25</sup> [5.809 estudiantes se matriculan en la UC](#)

Gairín y Bustamante (2014), indagaron respecto a las competencias que se requieren para liderar establecimientos educativos con alta vulnerabilidad escolar, proponiendo un perfil que abarca competencias relacionadas con liderazgo emprendedor, administración estratégica, gestión tanto curricular como de la cultura organizacional y políticas educacionales.

Por lo tanto, con la revisión de la literatura respecto a las mejores prácticas para el liderazgo escolar, y atendiendo especialmente a las recomendaciones de expertos para liderar centros educativos insertos en contextos vulnerables, los directores que se seleccionen para dirigirlos debiesen contar con las características descritas para un liderazgo que propenda la equidad e inclusión, con un cuerpo de profesores idóneo, y por sobre todo, con altas expectativas en sus estudiantes, para que logren adquirir las herramientas necesarias para forjar su propio proyecto personal, sin la marca de la vulnerabilidad que los condiciona de por vida.

## **2. Carrera Directiva**

En el año 2016 se promulgó en Chile la ley N°20.903 que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual, finaliza con la incorporación de todos los docentes de centros educativos subvencionados en el año 2026. Entre otros puntos, se estipula cinco tramos en una carrera docente, donde el profesor asciende de acuerdo con los años de ejercicio profesional y al resultado en evaluaciones de un proceso evaluativo integral y le implica un reajuste en el salario.

El estudio realizado por Centro UC (2018), para indagar con los docentes su percepción respecto a esta ley, se concluyó que el 82% de los docentes de establecimientos municipales declararon que hubo un aumento en sus remuneraciones. Cabe mencionar que algunos directores en ejercicio, actualmente han accedido a los cargos sin haber avanzado en la carrera docente, y, por lo tanto, en algunos casos reciben un sueldo menor que algunos de sus docentes. Piarino

(2021), investigó respecto a las remuneraciones de los directores y los docentes, una de sus conclusiones es que efectivamente existe una diferencia significativa en los salarios de ambos estamentos, siendo mayor el de directores, salvo en cinco regiones de Chile, una de ellas, el Maule.

Dicho lo anterior, se podría indicar que un aporte social de esta investigación es volver a poner en la palestra, las voces de los directores que claman respecto a la necesidad de contar con una carrera directiva, al igual que, la anterior carrera docente descrita. Donde el director tenga acceso a perfeccionamiento gratuito y constante, donde exista una evaluación integral de su gestión que repercuta en su trayectoria profesional y se reconozcan sus logros. Rivero et al. (2018) indagó con cerca de 9.000 directores, su opinión en diferentes ámbitos del sector educativo chileno, una de las conclusiones, “Se hace patente la necesidad de desarrollar e implementar una Carrera Directiva para líderes escolares” (p.50). Asimismo, Muñoz, Weinstein y Álvarez (2022), en la investigación donde participaron los directores que están actualmente ejerciendo en los establecimientos de los Servicios Locales de Educación Pública, plantearon como desafío el implementar una carrera directiva donde se contemple “una inducción formal al cargo, la creación de instancias de formación continua pertinentes localmente y la conformación de espacios y redes eficaces de colaboración entre líderes, con tiempos protegidos para ese propósito” (p. 32).

## 7.5. Recomendaciones

La investigadora se permite plantear algunas recomendaciones, que se suman o reiteran a las entregadas por otras investigaciones, las cuales, son las siguientes:

### 1. Concurso Alta Dirección Pública (ADP)

#### 1.1. Para el Servicio Civil

- El perfil para seleccionar el cargo de director escolar, el cual, es elaborado, en conjunto con los sostenedores, se sugiere poner mayor énfasis a la pesquisa de habilidades

emocionales del postulante, a través de pruebas profesionales y predictivos como de entrevistas psicológicas en profundidad.

- Seleccionar con celeridad a las agencias externas que realizan el proceso de evaluación de del postulante a director, para no demorar el proceso de concursabilidad.
- Capacitar en temas de educación a las agencias externas para una mejor selección de los candidatos a director escolar

### **1.2. Para los Municipios y Servicios Locales de Educación Pública**

- Mientras se realiza el segundo concurso ADP, se debe mantener el sueldo del director saliente que repostula.
- Considerar al director que repostula al concurso ADP, el puntaje promedio del porcentaje de logro en el cumplimiento del Convenio de Desempeño del anterior cargo.
- Afinar los perfiles de director en el concurso ADP, acorde con las características de cada centro educativo
- Establecer un diálogo con director que gana el concurso ADP, para consensuar el Convenio de Desempeño, antes de ser firmado.

## **2. Formación continua docentes y directores**

### **2.1. Para los Municipios y Servicios Locales de Educación Pública**

- Implementar programas de capacitación para desarrollar las competencias que abarcan el *Ser, Saber, Comunicar y Hacer* descrito en la propuesta esta investigación.
- Crear redes de directores para abordar periódicamente los aspectos emocionales producto de la exigencia del cargo y para el traspaso de experiencias directivas
- Capacitar a los directores en gestión de personas y gestión de la convivencia escolar

- Analizar las características de las escuelas que pertenecen a una comuna, o bien, a un Servicio Local, para agrupar establecimientos que sean relativamente homogéneos, la cual, debe ser validada por los mismos directores. Esto en virtud del artículo 18D, de la Ley 20.903, el cual, indica que son los directivos con consulta al sostenedor, quienes podrán establecer redes para fomentar el trabajo colaborativo
- El DAEM debe destinar recursos planificados para satisfacer los planes de capacitación que los directores proponen de acuerdo con las necesidades que han detectado en su personal, especialmente los docentes, considerando que son la primera variable de impacto en el aprendizaje de los estudiantes
- Tener en consideración el artículo 18B de la ley 20.903, donde se explicita que corresponderá al director del establecimiento educacional, en conjunto con el equipo directivo, implementar planes de capacitación para el desarrollo profesional y que esté en sintonía con el Plan de Mejoramiento Educativo del centro
- Dada la contingencia compleja de las sociedades por problemas que difícilmente desaparecerán en un futuro próximo, se recomienda capacitar a los líderes y docentes para gestionar en tiempos de crisis
- Capacitar tanto a directores, docentes y asistentes de la educación para atender y respetar la diversidad de género de los estudiantes.
- Se recomienda atender no solo las necesidades educativas especiales que ya son incorporadas en los Programas de Integración Escolar (PIE), sino, ofrecer programas especiales para aquellos alumnos con altas capacidades.

## 2.2. Para las Universidades

### 2.2.1 Carreras de Pedagogía

- Para los estudiantes de pedagogía incluir en la malla curricular durante toda la carrera, desarrollo de habilidades emocionales que le permitan desempeñarse como docente y, tal vez, como futuro director
- Incluir en las mallas curriculares de docentes la atención del niño y joven integrante como la relación con sus respectivas familias.

### 2.2.2. Programas de capacitación

- Desarrollar capacitaciones para directores donde se asuma la figura de ser un *agente de cambio* en su centro educativo y potenciar las competencias de sus colaboradores, como apuntaron, Benavides, Donoso y Reyes (2019).
- Introducir programas que desarrollen el estilo de liderazgo androgénico, es decir, combinar estilos de liderazgo masculino y femenino. Liderar sin miedo a considerar las emociones (Oplatka, 2019)
- Colaborar con la capacitación de docentes y directores en ejercicio en competencias descritas en la propuesta de este estudio
- Desarrollar programas de perfeccionamiento para el desarrollo de competencias en docentes. Dada la importancia que un líder educativo no gestione en solitario, se sugiere capacitar a aquellos miembros del centro educativo que se identifican con características de líder para que ocupen con mayor empoderamiento los cargos que se incorporan a los equipos directivos.

### **2.2.3. Investigaciones**

Oplatka (2019), se pronunció respecto a la adopción anglosajona del concepto de gestión educativa que no cuadra con la realidad latinoamericana, por lo que, se hace necesario realizar investigaciones locales.

- Realizar investigaciones incluyendo en los equipos investigadores a los directores escolares, pues, en general se realizan por expertos sin experiencia en gestión educativa, además, devolver los resultados a los sujetos participantes
- Investigar para validar un instrumento que permita evaluar la satisfacción laboral docente para evitar la subjetividad de la evaluación del director escolar.
- Considerando lo expuesto por Donoso y Benavides (2018), quienes plantearon que en Chile, se ha centralizado el liderazgo escolar, principalmente en la figura del director, invisibilizando otros actores claves, como el Jefe UTP o Inspector, se recomienda realizar investigaciones de líderes intermedios y cómo se estructura la composición de un equipo de gestión, para no generar un trabajo individualizado al interior de los centros escolares.

## **3. Mejorar la gestión educativa**

### **3.1. Para los Municipios, Servicios Locales de Educación Pública y Ministerio de Educación**

- Si bien el traspaso de la información de parte del sostenedor es importante, esta puede ser a través de correo, y si se quieren asegurar de la lectura, solicitar retroalimentación con opiniones, dudas o aportes con encuesta *on line*, y en las reuniones resumir las opiniones entregadas para que sea tratado en conjunto.
- Realizar reuniones técnicas, donde se aborden los nudos críticos de la gestión directiva.



- Coordinar con el Departamento Provincial de Educación respectivo, para evitar la duplicidad y modificación de información que se solicitan a los directores.
- Otorgar mayor autonomía a los directores para la gestión administrativa y de mantención de la infraestructura de sus escuelas. Previo, ofrecer asesoría y acompañamiento para no incurrir en errores.
- Dado el aumento de licencias médicas docentes producto de una sociedad compleja, se sugiere el contrato de profesores *flotantes* en cada establecimiento, para realizar los reemplazos con prontitud, si son licencias breves, o bien, en espera del reemplazo de parte del DAEM para aquellas licencias más extensas.
- Monitorear la ejecución de los recursos entregados por la ley Subvención Escolar Preferencial, dada la baja ejecución que presenta, especialmente en los establecimientos públicos
- Realizar alianzas con instituciones de educación superior para desarrollar las competencias necesarias en los directores, antes de asumir la dirección en establecimientos pertenecientes a los SLEP.

#### **4. Nueva Educación Pública**

##### **4.1. Para la Dirección de Educación Pública y Ministerio de Educación**

- Realizar una socialización con anticipación de la ley de la Nueva Educación Pública en aquellas comunas que serán traspasadas.
- Capacitar a los directores de los establecimientos que conformarán los Servicios Locales de Educación Pública, antes del traspaso del servicio educativo, dado que el nuevo sistema otorga mayores atribuciones. Además, que deben cumplir con indicadores, no solo de su

convenio de desempeño y el PME, sino, además, con las metas de la Estrategia Nacional de Educación Pública.

- Realizar jornadas previas al traspaso, donde los directores puedan reflexionar respecto a los sellos educativos de cada centro educativo, para lograr aunar un sello territorial.

#### **4.2. Para los Municipios**

- Se precisa informar con antelación a los directores de establecimientos educacionales municipales respecto del proceso de la desmunicipalización que estipula la ley 21.040
- Realizar jornadas de socialización de la ley 21.040, con profesores y asistentes de la educación, estudiantes y sus familias para mitigar la resistencia al cambio.

#### **7.6. Limitaciones del Estudio**

Las investigaciones, especialmente las de enfoque cualitativo tienden a ser muy flexibles para que siga el curso que el fenómeno marque y pueden surgir algunas limitantes como las siguientes:

- En un principio la investigación estaba orientada a la gestión directiva con foco en los aprendizajes, se pretendía distinguir en las prácticas de los directores las recomendaciones de expertos revisados en la literatura para alcanzar la mejora educativa, sin embargo, los directores testimoniaron sus experiencias con vehemencia, impregnada de dificultades, las que se habían acrecentado por el retorno a clases presenciales luego de años de confinamiento por la pandemia COVID19, tras un período intenso de instalación de clases virtuales y de cuidado para evitar el contagio de sus comunidades educativas. Por lo tanto, una limitación puede ser que el período en el que se realizaron las entrevistas, los directores estaban preocupados de la contingencia tanto sanitaria como del estado emocional de todos

los integrantes de la comunidad educativa más que el foco en los aprendizajes de sus estudiantes

- Otra limitante que se puede apuntar es la falta de tiempo para realizar el grupo de discusión que se había planteado con los directores para validar las interpretaciones de la investigadora cuando hubiese finalizado el análisis cualitativo, dado que, terminaba el año escolar y también el período en el cargo de tres de los directores participantes, y debían centrarse en reunir todos los documentos necesarios para someterse al nuevo proceso de concursabilidad
- La dificultad para obtener información de los establecimientos educacionales que dirigían los directores entrevistados se puede considerar como una limitante, al no tener datos compilados los directores, era complejo solicitar al DAEM pues, se debía resguardar el anonimato de los entrevistados. Por lo tanto, se solicitó al DAEM la información de los 48 establecimientos educacionales que administran, demorando meses en la entrega, además parcial a lo que se había solicitado
- Otra limitación que se puede indicar es que el estudio se centró solo en el testimonio de los entrevistados pues, se podría haber enriquecido la interpretación del fenómeno con grupos de discusión con profesores y entrevista al jefe DAEM

### **7.7. Consideraciones finales**

En el desarrollo de esta investigación, ha quedado nuevamente la evidencia de la importancia de los líderes que conducen los centros educativos para lograr la calidad en la educación que, aunque este último concepto presenta diferentes acepciones, el consenso es lograr que un estudiante se desarrolle integralmente en su escuela, para que pueda forjar su proyecto de vida con las mismas oportunidades sin diferencia por su origen social, cultural y económico. En

los líderes escolares recae la gran responsabilidad para conducir y comprometer a sus comunidades educativas hacia un objetivo común que es educar a los alumnos, en conjunto con la alianza familia-escuela.

Por otra parte, la presente investigación ha dejado de manifiesto que las competencias directivas, tanto de conocimiento como de habilidades emocionales, son cruciales para conducir las escuelas en un marco de mejoramiento continuo, especialmente los que sitúan en contextos vulnerables, por ello, se requiere que las políticas y programas ministeriales consideren la formación de los directores escolares en las distintas etapas del ejercicio del cargo, en coherencia con las demandas de la sociedad imperante, como asimismo, afinar los procesos de selección de directores en sintonía con las realidad local.

La sociedad chilena se ha teñido por la influencia neoliberal, donde la gestión directiva en establecimientos educacionales se tensiona por el cumplimiento de metas y reunir las evidencias necesarias que puedan dar cuenta de lo realizado, se presiona en forma desmedida por un enfoque en los resultados mas que en los procesos. Este enfoque de *managment*, está instalado en la función directiva y, aunque se le pretende abandonar hacia un liderazgo pedagógico, en la práctica los directores desvían su energía, para cumplir con lo que se comprometieron al asumir el cargo.

Por otra parte, el fenómeno migratorio se aborda de manera incipiente, no se trata solamente de otorgar una asistencia parcial para que se incorpore a un curso determinado, sino desarrollar una real inclusión, pero sin llegar a la aculturación, donde el estudiante pierda totalmente su cultura de origen. Integrar al estudiante inmigrante como a su familia requiere de un liderazgo de justicia social, para sensibilizar a toda la comunidad educativa.

Finalmente, es importante que, tanto el Ministerio de Educación como los sostenedores de establecimientos públicos, municipios y SLEP, asuman la complejidad de los procesos educativos, lo que implica poseer un profundo conocimiento del tema y competencias adecuadas para administrar el sistema, y realizar los mayores esfuerzos para que la burocracia administrativa no carcoma la motivación tanto de directores como docentes, pues los únicos perjudicados son los estudiantes.

## Referencias

- Agencia de Calidad en Educación (2015). *Factores asociados a resultados SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social*.
- Agencia de Calidad en Educación (2019). *Estudio calidad en escuelas pequeñas*. Agencia de Calidad de Educación.
- Aguilar Gavira, S., y Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47). <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ahumada-Figueroa, L., Améstica, J., Pino-Yancovic, M., Lagos, A. y González, A. (2019), *Colaboración y aprendizaje en red: conceptos claves para el mejoramiento sistémico, Nota Técnica No. 3*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/07/NT3\\_L.A.-COLABORACION-Y-APRENDIZAJE-EN-RED\\_30-07-19.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/07/NT3_L.A.-COLABORACION-Y-APRENDIZAJE-EN-RED_30-07-19.pdf)
- Ahumada-Figueroa, L., Pino-Yancovic, M., González, A. y Galdames, S. (2016) *Liderazgo Sistémico: 7 Lecciones para la Formación de Líderes Educativos que Aprenden en Red. Nota Técnica N° 5*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-5.pdf>
- Alvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. 11, (2). <http://hdl.handle.net/11162/32749>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arancibia, V. (2009). *La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile*. Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos.

<https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/la-educacion-de-alumnos-con-talentos-una-deuda-y-una-oportunidad-para-chile.pdf>

Arón, A. M., Machuca, A., y Pesce, D. (2009). Intervención en crisis: una oportunidad para mejorar el capital social. *Sistemas Familiares y Otros Sistemas Humanos*, 25(2).

[https://www.researchgate.net/publication/318571347\\_Aron\\_AMMachuca\\_A\\_y\\_Pesce\\_D2009\\_Intervencion\\_en\\_crisis\\_una\\_oportunidad\\_para\\_mejorar\\_el\\_capital\\_social\\_1\\_Sistemas\\_Familiares\\_y\\_otros\\_sistemas\\_humanos\\_ano\\_25\\_n\\_2\\_Noviembre\\_pp\\_7-23](https://www.researchgate.net/publication/318571347_Aron_AMMachuca_A_y_Pesce_D2009_Intervencion_en_crisis_una_oportunidad_para_mejorar_el_capital_social_1_Sistemas_Familiares_y_otros_sistemas_humanos_ano_25_n_2_Noviembre_pp_7-23)

Baltar, F., y Gorjup, M. T. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible capital*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.3926/ic.294>

Bellei, C., Valenzuela, J. P., y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua: *Fin de ciclo*. Santiago: UNESCO y P. U. C. de Chile.

Benavides, N., Donoso, S. y Reyes, D. (2019) Directors at chilean public schools seen from a performance framework. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173).

<http://dx.doi.org/10.1590/198053146317>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012). *Evolución matrícula sistema educacional nacional 1990 – 2009*. Autor.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2021). *Estadísticas Territoriales*. Autor.

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Ediciones Novedades Educativas.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.

[https://www.academia.edu/33815657/El\\_Interaccionismo\\_Simbolico\\_Perspectiva\\_y\\_Metodo\\_Blumer\\_1\\_pdf](https://www.academia.edu/33815657/El_Interaccionismo_Simbolico_Perspectiva_y_Metodo_Blumer_1_pdf)

- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 2(47).  
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/248536>
- Bolívar, A., (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1).  
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14).  
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Bolívar-Botía, A., (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., y Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 49(2). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2811Botero.pdf>
- Briones et al. (1991). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. I*. PIIE.  
<https://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L1984-037.pdf>
- Bustamante, E. (2011). *Evolución y desarrollo urbano del centro histórico de Talca*. Universidad del Biobío.  
[http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1229/1/Bustamante\\_Silva\\_Eduardo.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1229/1/Bustamante_Silva_Eduardo.pdf)



- Campos, F., Valdés, R., y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, (51). <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Carriazo, C., Pérez, C. y Gavira, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Casassus, J. (1997). *La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional. Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa*. UNESCO.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75).
- Castañeda, C. (2020). *Los procesos de recontextualización de la política de gestión escolar en dos escuelas indígenas de Baja California*. Tesis doctoral. UABC. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21705.62562>
- Castro, S., Flores, F., Cornejo, A., y Castro, M. (2019). Competencias de liderazgo que movilizan docentes en puestos directivos escolares de establecimientos educativos particulares subvencionados de la V Región de Chile. *Revista educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.31834>
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (2002). *Estadísticas de la Educación Año 2001*. MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/EstadisticasdeLaEducacion2002.pdf>
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (2017). *Evidencias. Liderazgo escolar en Chile: una mirada a las prácticas directivas*. N°34: MINEDUC
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (2019). *Resumen estadístico de la educación 2019*. MINEDUC.

Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (2019). Cuenta Pública 2016-2019.

Cumplimiento Objetivos Estratégicos. Ministerio de Educación.

[https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/12/VF\\_Cuenta-Publica-2016-2019-LE.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/12/VF_Cuenta-Publica-2016-2019-LE.pdf)

Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2017). Creación y primeros años del CPEIP. *Página oficial*. Universidad de Chile.

<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/mario-leyton-aniversario/>

Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2021). Formación continua para directores y directivos. *Página oficial*. Santiago: Universidad de Chile. <https://www.cpeip.cl/desarrollo-directivo/>

Centro de Políticas Públicas (2014). *Informe Final de Estudio: Caracterización de Directores/as electos por el Sistema de Selección establecido por la Ley N°20.501*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Centro de Políticas Públicas UC (2018). *Voces docentes. Tercera versión de la encuesta nacional a profesores/as de aula. Una mirada a la implementación temprana de la Política Nacional Docente*. Universidad Católica de Chile.

[https://eligeeducar.cl/content/uploads/2018/11/Voces-Docentes-III-Tercera-versio%CC%81n-de-la-encuesta-nacional-a-profesores-y-profesoras-de-aula\\_Seminario-vf.pdf](https://eligeeducar.cl/content/uploads/2018/11/Voces-Docentes-III-Tercera-versio%CC%81n-de-la-encuesta-nacional-a-profesores-y-profesoras-de-aula_Seminario-vf.pdf)

Centro de Políticas Públicas UC (2020). Subvención Escolar Preferencial: Gestión y uso de los recursos a 10 años de su implementación. Universidad Católica de Chile.

[https://politicaspUBLICAS.uc.cl/content/uploads/2022/12/Informe\\_final\\_SEP\\_CPP-UC\\_VF.pdf](https://politicaspUBLICAS.uc.cl/content/uploads/2022/12/Informe_final_SEP_CPP-UC_VF.pdf)

- Cifuentes, P. (2021). *Medidas educativas para estudiantes superdotados o con altas capacidades*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Concha, K. (2018). *Directores de establecimientos escolares elegidos por Alta Dirección Pública (ADP) que no finalizan su período: Análisis de casos*. Tesis Doctoral. Universidad de Talca.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. CAP (2006). *Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Educación 2020. <https://www.educacion2020.cl/documentos/informe-final-de-consejo-asesor-presidencial-para-la-calidad-de-la-educacion/>
- Cortés Rojas, J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8 (SPE1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Cortez, A. (2011). *Sociedad y cultura en Talca, 1910: la provincia y el centenario nacional*. Tesis de Magister. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111101/Sociedad-y-cultura-en-Talca-1910.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. CIPPEC. <https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Las-pol%C3%ADticas-educacionales-de-chile-en-las-%C3%BAltimas-dos-d%C3%A9cadas-del-siglo-XX.pdf>

- Dirección de Educación Pública (2020). *Primera Estrategia Nacional de Educación Pública*. Gobierno de Chile.
- Dirección de Educación Pública. DEP (2019). *Cuenta Pública*. Gobierno de Chile.
- Dirección de Educación Pública. DEP (2019). *Diagnóstico de capacidades y necesidades de formación en liderazgo, para los directivos escolares de establecimientos educacionales de los nuevos SLEP*. Gobierno de Chile.
- Dirección de Educación Pública. DEP (2021). *Cuenta Pública*. Gobierno de Chile.
- Dirección de Educación Pública. DEP (2022). *Cuenta Pública*. Gobierno de Chile.
- Dirección Nacional del Servicio Civil y Centro de Sistemas Públicos. (2020). *Evaluación del nombramiento de directores mediante la Ley N°20.501 en resultados educacionales*. Universidad de Chile.
- <https://documentos.serviciocivil.cl/actas/dnsc/documentService/downloadWs?uuid=f22e3867-9dca-4bd1-80b2-78d68720023d>
- Donoso, S. y Benavides, N. (2018) Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23(72).
- <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230013>
- Donoso-Díaz, S., Castro-Paredes, M., Alarcón-Leiva, J. y Davis-Toledo, G. (2015). Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86).
- <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VxLyMKcX9JW6Qz9Rv5Prkdk/?format=pdf&lang=es>
- EDECSA (2015). *Informe Final. Levantamiento y análisis de información cualitativa acerca de la opinión de los directores/as y autoridades regionales respecto de la*

- actualización del marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Autor.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18584/E15-0007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Egaña, R. (2017). *Tendencias en el Empleo Público: Caso chileno*. Ministerio de Hacienda.  
<http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/768>
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132).  
[scielo.br/j/es/a/8cLRcdcyWDH4Hj3bk47xpmL/?format=pdf&lang=es](http://scielo.br/j/es/a/8cLRcdcyWDH4Hj3bk47xpmL/?format=pdf&lang=es)
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios pedagógicos* 42 (1).  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n1/art07.pdf>
- Fernández, J. T., y Gámez, A. N. (2005). *El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis. Revista Latinoamericana*, (30).  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300005>
- Flick, U. (2007). *El Diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fuenzalida, A. (2016). Implementación Ley 20.501. *Una reforma al sistema de selección de directivos en la educación pública en Chile: lecciones y aprendizajes*. XXI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Chile

- Fullan, M. (2011). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. The Centre for Strategic Education. [https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21\\_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf](https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf)
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. SEP.
- Fuster, J. (2008). La planificación estratégica: una propuesta metodológica para gestionar el cambio en políticas de innovación educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 46(1), 3. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2202Fuster.pdf>
- García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., y Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&nrm=iso)
- García-Huidobro, J. E. (2009). ¿Qué nos dejó la movilización de los pingüinos? *Nomadías*, (9). <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2009.12319>
- García-Huidobro, J. E. (2011). Movilizaciones estudiantiles, un intento de interpretación. *Cuaderno de Educación*. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9451>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Editorial Morata
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Kairos.
- Goleman, D. (2011). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, (15).  
<http://hdl.handle.net/11441/12862>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002) Paradigmas en competencia en la Investigación Cualitativa. En C. Denman y J.A Haro (Comps.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la Investigación Social*. Ed. El colegio de Sonora, pp. 113 – 145
- Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C., & White, R. (2003). *Succeeding Leaders? A study of principal succession and sustainability*. Funded by the Ontario Principals Council. [http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-1275-1\\_3](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-1275-1_3)
- Harris, A. & Jones, M. (2019) Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2). <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Harris, A., & Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4). 417-431.
- Harris, A., & Jones, M. (2018). The dark side of leadership and management. *School Leadership & Management*, 38(5).  
<http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2018.1509276>
- Harris, A., y Spillane, J. (2008). Liderazgo distribuido a través del espejo. *Gestión en la educación*, 22(1). <http://dx.doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Studies*, 4(4).  
<https://doi.org/10.1177/105960117900400404>

- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje* Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid).  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660235/horn\\_kupfer\\_andrea.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660235/horn_kupfer_andrea.pdf)
- Horn, A. y Marfan, J. (2010). Relación entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 9 (2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Huberman, M. y Miles, M. (1994), Métodos para el manejo y análisis de datos. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage publications.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de educación*, (298), 271-305.
- Husti, A. (1992). Investigaciones y experiencias. Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación* (298) 271-305
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE] (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019. Distribución regional y comunal*. INE. [https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256\\_6](https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6)
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE] (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020 Informe de resultados: desagregación regional y comunal*. INE. <https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile->



- 2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1\_4
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en la investigación cualitativa. Colección: Investigación cualitativa*. Morata.
- Laso, M., Albarrán M., y Carrasco, N. (2012). Gestión Educativa Municipal: Desafíos para una Educación de Calidad en Chile. *Revista Iberoamericana De Estudios Municipales*, (5). <https://doi.org/10.32457/riem.vi5.415>
- Leal, E. (2010). *Buena Gestión en Educación Municipal ¿Un Desafío Posible?* Tesis de Magister. Universidad de Chile.  
[https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/102482/cf-leal\\_ez.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/102482/cf-leal_ez.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5428/C%C3%B3mo%20liderar%20nuestras%20escuelas%20Aportes%20desde%20la%20investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1).  
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. University of Minnesota.

- <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/2035/CAREIReviewofResearchHowLeadershipInfluences.pdf?sequence=1>
- Leiva-Guerrero, M., y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51).  
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- León, E. A. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Polis. Revista Latinoamericana*, (22). <https://journals.openedition.org/polis/2690>
- Liebowitz, D., & Porter, L. (2019). The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 89(5).  
<https://doi.org/10.3102/0034654319866133>
- López, E. (1979). Planificación y programación de un Centro Educativo. *Revista Española de Pedagogía*, (146), 63-93.
- Magaña, C., y Flores, E. (2015). La observación entre pares: aprendiendo de un reflejo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11). <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319033.pdf>
- Manzano, J., Mominó, J., y Carrere, J. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2).  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055013>
- Mañú, J. (2009). *Manual básico de Dirección escolar. Dirigir es un arte y una ciencia*. Editorial Narcea.

- Martínez, R. (2020). Hacia la profesionalización de la función directiva en Latinoamérica. *Revista de gestión pública*, 1(2).  
<https://doi.org/10.22370/rgp.2012.1.2.2338>
- Marzano, J, Waters, T. y McNulty, BA (2001). *Liderazgo escolar que funciona: de la investigación a los resultados*. ASCD.
- Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas? *Cuadernos de Educación*, (66).  
<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9476/txt1209.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, 1(2), 159-176.
- Mellado Hernández, M. E., Rincón-Gallardo, S., Aravena Kenigs, O. A., y Villagra Bravo, C. P. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 42(169).  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>
- Mena, I., Olivares, S., Vallejos, P., Torres, M., Montanares, R. y Ulloa, D. (2021). *Guía para el fortalecimiento del vínculo escuela-familias*. Ministerio de Educación  
<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/11/escuelas-familias-COMPLETO.pdf>

Ministerio de Educación (2003). *Ley 19.873. Crea subvención educacional pro-retención de alumnos y establece otras normas relativas a las remuneraciones de los profesionales de la educación.* MINEDUC

Ministerio de Educación (2009). *Ley 20.370. Ley General de la Educación (LGE).*  
MINEDUC

Ministerio de Educación (2010). *Cuenta Pública 2006 – 2010.* Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2011). *Ley 20.501. Calidad y Equidad en Educación.* MINEDUC

Ministerio de Educación (2011). *Ley 20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización.* MINEDUC

Ministerio de Educación (2012). *Gran Acuerdo Nacional por la Educación (G.A.N.E.).*  
Gobierno de Chile

Ministerio de Educación (2013). *La reconstrucción en educación.* Gobierno de Chile

Ministerio de Educación (2014). *Cuenta Pública 2010-2014.* Gobierno de Chile

Ministerio de Educación (2015). *Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado ministerio de educación.* MINEDUC

Ministerio de Educación (2016a). *Orientaciones. Suscripción de Convenios de Desempeño Colectivo.* MINEDUC

Ministerio de Educación (2017). *Cuenta Pública 2014-2018.* MINEDUC

Ministerio de Educación (2017). *Ley 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública.*  
MINEDUC

Ministerio de Educación (2017). *Orientaciones para la inclusión de personas LBGTI en el sistema educativo chileno*. MINEDUC

Ministerio de Educación (2018). *Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar (2014 – 2017)*. MINEDUC

Ministerio de Educación (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. MINEDUC

Ministerio de Educación (2019). *Cuenta Pública 2018-2019*. MINEDUC

Ministerio de Educación (2019). *Guía de Herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos*. MINEDUC.

<https://hdl.handle.net/20.500.12365/14511>

Ministerio de Educación (2020). *Cuenta Pública 2020*. MINEDUC

Ministerio de Educación (2021). *Fija denominación, ámbito de competencia territorial, domicilio y calendario de instalación con las fechas en que iniciarán funciones los servicios locales de educación pública que indica*. MINEDUC.

Ministerio de Educación (2021). *Monitoreo y seguimiento oferta pública 2021. Subvención Escolar Preferencial SEP*. Ministerio Hacienda y Desarrollo Social.

[https://www.dipres.gob.cl/597/articles-276159\\_doc\\_pdf.pdf](https://www.dipres.gob.cl/597/articles-276159_doc_pdf.pdf)

Ministerio de Educación (2021). *Servicio de análisis y evaluación de la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública, Informe Final*. MINEDUC.

[https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/analisis\\_y\\_evaluacion\\_de\\_la\\_implementacion\\_de\\_los\\_servicios\\_locales\\_de\\_educacion\\_publica.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/analisis_y_evaluacion_de_la_implementacion_de_los_servicios_locales_de_educacion_publica.pdf)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley*

*Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/11/07/pdfs/BOE-A-2014-11494.pdf>

Ministerio de Educación. (1980). *Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica.* Ministerio de Educación.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=70774>

Ministerio de Educación. (1990). *Aprueba reglamento general de centros de padres y apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación.* Ministerio de Educación.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=14275&idVersion=1996>

Ministerio de Educación. (2005). *Aprueba reglamento sobre asignación de desempeño colectivo.* Ministerio de Educación.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2040/JUR14.pdf?sequence=38&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2009). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.* Ministerio de Educación.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570&idVersion=2010-08-25&idParte=8912177>

Ministerio de Educación. (2010). *Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales*

- de educación parvularia, básica y media*. Ministerio de Educación.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1026910>
- Ministerio de Educación. (2013). *Otros indicadores de calidad educativa*. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1055510>
- Ministerio de Educación. (2014). *Determina forma de ejecución del plan de formación de directores*. Ministerio de Educación.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1026394>
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Autor. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- Ministerio de Educación. (2018). *Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001*. Ministerio de Educación.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Ministerio de Educación. (2018). *Fija monto máximo de derechos de matrícula que podrán cobrar los establecimientos educacionales que se mantengan en el régimen de financiamiento compartido*. el Ministerio de Educación.  
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1113956&f=2018-01-22>
- Ministerio de Educación. (2018). *Modifica decreto supremo n° 352, de 2003, del Ministerio de Educación, que reglamenta ejercicio de la función docente*. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1129431&f=2019-04-26>
- Ministerio de Educación. (2019). *Aprueba reglamento del proceso de admisión de los y las estudiantes de establecimientos educacionales que reciben subvención a la*

*educación gratuita o aportes del estado.* Ministerio de Educación.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1093444>

Ministerio de Educación. (2022). *Fija denominación, ámbito de competencia territorial, domicilio y calendario de instalación con las fechas en que iniciarán funciones los servicios locales de educación pública.* Ministerio de Educación.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1184373>

Ministerio de Educación. DEG (2018). *Ciclo de mejoramiento en los establecimientos educacionales. Orientaciones para el Plan de mejoramiento educativo.* MINEDUC

Ministerio de Educación. DEG (2018). *Orientaciones: Articulación de los Instrumentos de Gestión. Para el Mejoramiento educativo en las escuelas y liceos.* MINEDUC

Ministerio de Educación. DEG (2021). *Plan de Mejoramiento Educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela. Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares 2021.* MINEDUC

Ministerio de Educación. MINEDUC. (2016b). *Estudio de caracterización de los equipos directivos escolares de establecimientos educacionales subvencionados urbanos de Chile.* MINEDUC.

Ministerio de Hacienda (1980). *Traspaso de servicios públicos a las Municipalidades. Manual de Consulta.* Autor.

Ministerio de Hacienda (1988). Ley 18.768. *Normas complementarias de administración financiera, de incidencia presupuestaria y de personal.* Autor.

Ministerio de Hacienda. (2016). *Evaluación de la Implementación del Sistema de Selección de Directores en el marco de la Ley N° 20.501: “Percepción de los Actores Involucrados”.* Informe Final. Autor.

<http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/847>



- Ministerio de Relaciones Exteriores (2005). *Decreto 84. Promulga la convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares*. Autor
- Ministerio del Interior (2006). *Ley 18.695. Ley orgánica constitucional de municipalidades*. Subsecretaría de desarrollo regional y administrativo. Autor.
- Montaner, D. V., Sallán, J. G., y Bustamante, G. (2014). Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables. *Educere*, 18 (60).  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743014>
- Municipalidad de Talca (2021). *Plan anual de Desarrollo Educativo Municipal*. Autor.  
[https://talcatransparente.cl/documentos/doc\\_download/10008-padem-2021-](https://talcatransparente.cl/documentos/doc_download/10008-padem-2021-)
- Muñiz, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Universidad Autónoma de Nuevo León. [https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1\\_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)
- Muñoz, G., Amenábar, J., y Valdebenito, M. J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (2).  
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2019.17.2.003>
- Muñoz, G., Weinstein, J. y Álvarez, N. (2022). *La Voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública. Reporte de resultados*. Universidad Diego Portales.  
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2022/11/UDP-La-voz-de-directores.pdf>
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.

- Murillo, F. J., y Garrido, C. M. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140).  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678001>
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2014). *Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13(1). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- Navarro, M. J. (2008). Procesos de planificación y gestión de los centros docentes: proyectos educativos para la diversidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5). <https://doi.org/10.35362/rie4752266>
- Neira, M., Cárdenas, L., y Balseca, M. (2018). Influencia de la personalidad en los estilos de liderazgo. *Universidad Y Sociedad*, 10(1).  
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/802>
- Núñez, I., Weinstein, J., y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2).  
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>
- Opazo, G. (1942). *Historia de Talca (1742-1942)*. Publicación Municipalidad de Talca
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1).  
<http://dx.doi.org/10.14244/198271993072>
- Orellana, A., Mena Valdés, J. A., y Montes Marín, M. (2016). Plan de desarrollo comunal: ¿El instrumento rector de la gestión municipal en Chile?. *Revista Invi*, 31(87). <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62723>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile*. OCDE.

- [https://read.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile\\_9789264288720-es#page10](https://read.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile_9789264288720-es#page10)
- Orrego Tapia, Vanessa. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45). <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.001>
- Pagano, C. (2007). El rol directivo en la gestión educativa. *Quaderns Digitals/Quaderns*, (48), 1-19. [https://isfd131-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/PDF\\_ROL\\_DIRECTIVO.pdf](https://isfd131-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/PDF_ROL_DIRECTIVO.pdf)
- Páramo, D., Flores-Hernández, C., y Díaz-De-León, L. V. (2016). Evaluación de la satisfacción laboral en docentes de nivel básico. *Ciencia & trabajo*, 18(57). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000300173>.
- Paredes, R. y Pinto, J. (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile? *Estudios de Economía*, 36 (1). <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ede/v36n1/art03.pdf>
- Pereda Pérez, F. J., López-Guzmán, T., y González Santa Cruz, F. (2018). La inteligencia emocional como habilidad directiva. Estudio aplicado en los municipios de la provincia de Córdoba (España). *Nóesis. Revista de ciencias sociales*, 27(53), 98-120.
- Piraino, J. (2021). *Remuneraciones de directores de establecimientos educacionales públicos en Chile: ¿Son un desincentivo respecto al trabajo en aula?* Tesis de Magister. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/181860>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. PUC (2017). *Programa avanzado en Dirección y Liderazgo Escolar*. Autor. [https://liderazgoescolar.uc.cl/images/Brochure\\_PADLE\\_2017ok4.pdf](https://liderazgoescolar.uc.cl/images/Brochure_PADLE_2017ok4.pdf)

- Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Revista Latinoamericana*, 12, (36). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000300010>
- Rivero, R. (2018). *Evaluación de la Educación y sus Políticas 5ta Encuesta: la voz de los directores*. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo.  
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/publicacion/estudio-de-opinion-la-voz-de-los-directores/>
- Robinet-Serrano, A. L., y Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del conocimiento*, 5(12), 637-653. ISSN-e 2550-682X
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K.. (2014). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rodríguez Vignoli, J. (2001). *Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?* Cepal.
- Saldana, J. (2008). *Introducción a los códigos y la codificación*. Sage.  
[https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/24614\\_01\\_Saldana\\_Ch\\_01.pdf](https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/24614_01_Saldana_Ch_01.pdf)
- Sánchez, J. (2005). *Evolución del perfil del director en los centros docentes. 25 años en constante transformación 1970-2005*. *Revista Digital Sociedad de la Información*.  
<http://www.sociedadelainformacion.com/diciembre2006/EVOLUCION%20DEL%20PERFIL%20DEL%20DIRECTOR.pdf>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

- Schmelkes, S. (1996). *La gestión escolar y los componentes de la calidad de la educación básica*. SEP.
- Servicio Civil (2014). *Alta Dirección Pública y Reforma Educacional. Ley de Calidad y Equidad de la Educación*. Autor.
- Servicio Jesuita a Migrantes [SJM] (2020). *Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial*. <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (1999). México: Morata.
- Stewart, J. (2006). Liderazgo transformacional: un concepto en evolución examinado a través de los trabajos de Burns, Bass, Avolio y Leithwood. *Revista canadiense de administración y políticas educativas*, (54).  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90900107>
- Superintendencia de Educación (2021). *Resolución exenta N°812*. MINEDUC.  
[https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/REXN0812\\_CIRCULARTRNS.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/REXN0812_CIRCULARTRNS.pdf)
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6).  
<https://doi.org/10.35362/rie4562024>
- Ter Laak, J. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. *Revista de psicología*, 14(2). <https://doi.org/10.18800/psico.199602.002>
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

- Terigi, F. (2021). Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2).  
<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/492>
- Thieme, C., y Treviño, E. (2012). Liderazgo en Educación: Al final sólo el carisma importa. *Espacio abierto*, 21(1).  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12221805002>
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J. y Araya, J. (2015). ¿Qué es “educación de calidad” para directores y docentes? *Calidad en la Educación* 43.  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n43/art04.pdf>
- Universidad de Chile. (2018). *Diseño del Modelo de Evaluación de la Nueva Educación Pública y Levantamiento de Línea Base. Informe Final*. UC.  
<http://ceppe.uc.cl/index.php/investigacion/investigacion-aplicada/estudios/estudios-ejecutados/723-2018mineduc-diseno-del-modelo-de-evaluacion-de-la-nueva-educacion-publica-y-levantamiento-de-linea-base>
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Nuñez, I. y Hernandez, C. (2019). *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación Pública*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. [https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/06/Informe-final-Estudio-Seguimiento-SLEP-a-publicar\\_word\\_VB%C2%B0.pdf](https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/06/Informe-final-Estudio-Seguimiento-SLEP-a-publicar_word_VB%C2%B0.pdf)
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., Núñez, I., Hernández, C., Anderson, S. y Cuglievan, G. (2019). *El primer año de los Servicios Locales de Educación Pública: reflexiones desde la voz de los actores*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

- [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/IT6-L4-JPV-MU-EL\\_PRIMER\\_A%C3%91O\\_DE\\_LOS\\_SLEP\\_24-12-19.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/IT6-L4-JPV-MU-EL_PRIMER_A%C3%91O_DE_LOS_SLEP_24-12-19.pdf)
- Valdebenito, L. (2011), La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011). *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (2). 1-25. <https://ssrn.com/abstract=2113685>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds). *Fin de ciclo*, 209-229. [https://www.researchgate.net/publication/273129952\\_Segregacion\\_Escolar\\_en\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile)
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa. Herramientas universitarias. Biblioteca de Educación 1*. Gedisa.
- Vera, G. (2021). Estudio de las competencias de un director para un liderazgo efectivo en sectores vulnerables en la comuna de Antofagasta. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7713443>
- Villalobos, C. y Salazar, F. (2014) *Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección. Informes para la política educativa*. Centro de políticas comparadas de Educación. Universidad Diego Portales
- Waissbluth, M. y Pizarro, X. (2014). *Diagnóstico y propuestas para el sistema de selección de Directivos Escolares*. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131547/Diagnostico-y-propuestas-para-el-sistema-de-seleccion-de-directivos-escolares.pdf?sequence=1>

- Weinstein, J. y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-468>
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., y Fernández, M. (2016). Director (a) por primera vez: un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, (44), 12-45.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* CEPPE UC. [https://www.researchgate.net/publication/347952677\\_Que\\_sabemos\\_sobre\\_los\\_directores\\_de\\_escuela\\_en\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile)
- Yáñez, T., y Rivero, R. (2020). ¿Cuán preparados están los jefes técnicos para ejercer un liderazgo efectivo? Estudio de opinión a partir del marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. *Calidad en la educación*, (52). <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.667>
- Yin R. (1984). *Investigación Sobre Estudio De Casos Diseño y Métodos*. Sage Pub. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>



**ANEXOS**

## **Anexo 1. Leyes promulgadas posterior a los movimientos estudiantiles 2006 y 2011**

**Michelle Bachelet (2006 – 2010)** (Ministerio de Educación, Cuenta Pública 2010):

- Ley N°20.370 (2009). Ley General de Educación. LGE: Derogó la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) promulgada en el régimen militar. Pone acento en la calidad de la educación como en la inclusión; extendió la gratuidad no sólo para educación básica, se agregó educación inicial y enseñanza secundaria; sin selección de estudiantes hasta 6° Educación Básica; se integró el Consejo Nacional de Educación a la educación escolar; mayores exigencias para los sostenedores de educación, tanto administrativas como de estándares de aprendizaje y contar con personal idóneo; mayor fiscalización con un Sistema de Aseguramiento de la Calidad; se agregaron derechos y deberes de todos los actores de la comunidad educativa.
- Ley N°20.248 (2008). Ley Subvención Escolar Preferencial. SEP: Creó una subvención educacional preferencial hasta de un 70% de la subvención regular para los alumnos prioritarios de educación inicial y básica, destinada para brindar los apoyos necesarios orientados al mejoramiento de la calidad de educación de establecimientos subvencionados por el Estado. Adicionalmente, se creó una subvención para el establecimiento que concentre mayor cantidad de alumnos prioritarios.
- Decreto N°170 (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

**Sebastián Piñera (2010 – 2014)** (Ministerio de Educación, Cuenta Pública 2014)

- Ley N°20.529 (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Corresponía la implementación de dos nuevos servicios públicos, Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación, instituciones que, en conjunto con el Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, velan por la calidad, equidad y funcionamiento de los establecimientos educacionales.
- Ley N°20.550 (2011). Modificó la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial. Aumentó la cobertura de la subvención escolar preferencial desde Kinder, hasta la educación media, con un incremento de 186%.
- Ley N°20.501 (2011). Calidad y equidad de la educación. Estableció mecanismo de selección de directores y jefes de educación municipal por Alta Dirección Pública, como condiciones de permanencia para docentes.
- Red de Liceos Bicentenario. Se implementaron 60 liceos municipales con un proyecto educativo de excelencia, con altas expectativas y exigencia académica.

En su segundo mandato, los presidentes Michelle Bachelet y Sebastián Piñera continuaron priorizando la agenda de educación, atendiendo las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial (CAP, 2006) y el acuerdo Gran Acuerdo Nacional para la Educación (GANE, 2012).

***Michelle Bachelet (2014 – 2018)*** (Ministerio de Educación, Cuenta Pública 2017)

- Ley N°20.903 (2016). Creó el sistema de desarrollo profesional docente y modificó otras normas. Aumento del salario profesores y horas no lectivas. Se creó el encasillamiento de docentes en tramos.

- Ley N°20.845 (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de las y los estudiantes, eliminó el financiamiento compartido y prohibió el lucro en los establecimientos que reciben aporte del Estado
- Ley N°21.040 (2017). Creó el Sistema de Educación Pública. Los establecimientos municipales en forma gradual serán traspasados a Servicios Locales, supervisados por la Dirección de Educación Pública, institución del Estado, dependiente del Ministerio de Educación. Ley conocida como la *desmunicipalización*.
- Liderazgo escolar. Se crearon dos centros de Liderazgo Escolar, para diseñar políticas públicas y programas de perfeccionamiento para fortalecer competencias directivas.

***Sebastián Piñera (2018 – 2022)*** (Ministerio de Educación, Cuenta Pública 2018-2019)

- Implementación Ley N°21.040 (2017). Correspondía a este gobierno concretar la *desmunicipalización*, volviendo al Estado las escuelas y liceos de 345 Municipalidades a Servicios Locales de Educación (SLE)
- Implementación Sistema Admisión Escolar. SAE (2018). Proceso online de postulación centralizado para los establecimientos municipales y particulares subvencionados, creado por ley en el gobierno anterior, asigna las vacantes a través de un procedimiento matemático (algoritmo) y no considera mérito académico, asistencia o cualquier criterio de asignación que no esté estipulado en la ley.
- Red de Liceos Bicentenario. Se implementaron 40 liceos más para la educación técnica profesional, teniendo ya 100 liceos municipales de excelencia.
- Formación Comité expertos “Todos al aula”. En el año 2019, se elaboró un diagnóstico respecto de los principales aspectos que generan una sobrecarga de

trabajo a los directores de establecimientos educacionales en Chile. Entregaron 46 propuestas para mejorar la gestión.

## Anexo 2. Guía de preguntas entrevista semiestructurada

Dimensión	Categoría	Preguntas
<p><b>DIMENSION 1:</b></p> <p><b>Conocimientos y habilidades para ejercer el cargo</b></p> <p><b>Concursabilidad por Alta Dirección Pública (ADP) para Directores de establecimientos públicos.</b></p> <p>Se establece un mecanismo de selección a cargo del Servicio Civil y Consejo de Alta Dirección Pública para seleccionar a aquellos postulantes que reúnan las competencias más idóneas para el cargo. Una Comisión Calificadora Independiente, que está integrada por un representante del Consejo ADP; el jefe de Educación del municipio; y un docente de destacado desempeño elegido por sorteo, realiza las entrevistas a los candidatos preseleccionados. Luego de las entrevistas, la Comisión Calificadora define una nómina de 3 a 5 candidatos, que es enviada al Sostenedor/alcalde</p>	<p><b>Categoría 1: Concurso ADP</b></p> <p>El concurso contempla una evaluación curricular y personal de los atributos del postulante, proceso que demora aproximadamente 100 días.</p>	<p>¿Considera que el perfil de director en el concurso ADP es lo que se requiere para gestionar un establecimiento municipal?</p> <p>¿Cómo fue su experiencia durante el proceso del concurso por ADP?</p>
	<p><b>Categoría 2: Convenio de Desempeño</b></p> <p>El director elegido debe suscribir un convenio por los 5 años que dura el cargo, el cual se evalúa anualmente</p>	<p>¿Considera que al elaborar el convenio queda plasmada la forma como espera ejercer su gestión?</p> <p>Las metas establecidas en el Convenio, ¿son factibles de alcanzar en el establecimiento que dirige?</p> <p>¿Se ha hecho revisión anual de su Convenio de Desempeño por parte de la jefatura municipal pudiendo realizar modificaciones?</p> <p>¿Realiza seguimiento al Convenio de Desempeño con alguna periodicidad?</p>
	<p><b>Categoría 3: Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. MBDLE</b></p> <p>Documento emitido por MINEDUC, donde se reconoce la importancia del liderazgo, la gestión y las prácticas directivas. Se entrega un conjunto de</p>	<p>¿Considera que existe coherencia entre las dimensiones del MBDLE y las competencias requeridas en el perfil del concurso?</p> <p>Para ejercer el cargo de director, ¿cuál cree Ud. que serían las competencias más relevantes?</p>

<p>para el respectivo nombramiento (Ley 20.501)</p>	<p>prácticas más relevantes agrupadas en cinco dimensiones y también los recursos personales requeridos para llevar a cabo eficazmente esas prácticas (MBDLE, 2015)</p>	<p>¿En cuál de los ámbitos del MBDLE, considera Ud. que tiene las mayores fortalezas</p>
	<p><b>Categoría 4: Autopercepción de la gestión directiva</b>  Liderar implica una serie de destrezas gerenciales para dar soporte a una organización que garantice un buen funcionamiento, un buen líder es un buen gestor, y un buen gestor logra liderar los procesos institucionales para la consecución de las metas propuestas (Fullan, 2016)</p>	<p>¿Cuáles logros puede atribuir a su gestión considerando que lleva en su escuela más de 5 años?</p> <p>¿En cuál ámbito Ud. considera que ha tenido mayor dificultad para ejercer el cargo?</p> <p>Usted tiene posgrados y sorteó un estricto concurso público. Si tiene la posibilidad de reforzar alguna competencia, habilidad o tema de gestión y/o liderazgo escolar, ¿en qué ámbito sería?</p>
<p><b>DIMENSIÓN 2:</b></p> <p><b>Instrumentos de Gestión Escolar</b></p> <p>El MINEDUC ha establecido la obligatoriedad de instrumentos de gestión en las escuelas para orientar la gestión educativa orientada al mejoramiento continuo, dentro de los cuales se encuentra el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) como principales, estos son las directrices para la elaboración de planes anexos como de convivencia, seguridad escolar, sexualidad formación ciudadana, inclusión y proyecto de jornada completa (MINEDUC)</p>	<p><b>Categoría 1: Proyecto Educativo Institucional. PEI</b>  Expresa la propuesta orientadora en los ámbitos cognitivos, sociales, emocionales, culturales y valóricos. Se expresa mediante una visión y misión institucional y sellos educativos particulares. Es el movilizador del quehacer educativo de la escuela a través del cual se definen sus principios formativos. Estos principios orientan el desarrollo de los diferentes planes que aportan al proceso de mejoramiento de la institución escolar (PME y planes específicos). (MINEDUC)</p>	<p>¿Cuáles han sido los mecanismos de participación de los diferentes actores de su comunidad educativa para elaborar el PEI en su establecimiento?</p> <p>¿Cómo ha promovido la participación de los diferentes actores de su comunidad educativa para elaborar el PEI en su establecimiento?</p> <p>¿De qué forma socializa el PEI con la comunidad educativa para desarrollar el sentido de pertenencia con la institución?</p> <p>¿Cuál es el mecanismo que realiza para actualizar el PEI?</p>
	<p><b>Categoría 2: Plan de Mejoramiento Educativo. PME</b>  Corresponde al instrumento de planificación estratégica a 4 años que se implementará</p>	<p>¿Cómo se identifican y finalmente se priorizan los ámbitos de mejora en el PME?</p>

	<p>en períodos anuales que guía el mejoramiento de sus procesos institucionales y pedagógicos y favorece a que las comunidades educativas vayan tomando decisiones, en conjunto con su sostenedor, que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes. (MINEDUC)</p>	<p>¿De qué forma socializa el PME con la comunidad educativa?</p> <p>¿Cuáles son los sistemas de monitoreo y ajustes al plan que utiliza en su escuela para el seguimiento del PME</p>
	<p><b>Categoría 3: Otros Planes</b> Plan de Formación Ciudadana, Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, Plan de Apoyo a la Inclusión, El Proyecto Pedagógico de la Jornada Escolar Completa, Plan de Sexualidad, Afectividad y Género, Plan Integral de Seguridad Escolar</p>	<p>¿Como han sido elaborado los planes que exige el MINEDUC en su establecimiento?</p> <p>¿Cómo articula estos planes con el PEI, PME y Convenio de Desempeño?</p> <p>¿De qué forma hace el seguimiento de estos planes?</p>
<p><b>DIMENSIÓN 3:</b> <b>Liderazgo</b></p> <p>El liderazgo es la segunda variable con mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, seguida de los profesores que se desempeñan en el aula. Los líderes exitosos que trabajan con diferentes tipos de alumnos establecen las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia. Existen algunas prácticas centrales que pueden realizar los líderes escolares para tener éxito en su gestión (Leithwood, 2004, 2009)</p>	<p><b>Categoría 1: Desarrollo profesional y bienestar docente</b></p> <p>El líder se preocupa de fomentar reflexiones sobre el trabajo realizado, estimulando intelectualmente al personal para que la organización analice y pueda innovar en las prácticas educativas (Leithwood, 2009). El trabajo del líder es que sus trabajadores aprendan a ser más eficaces, estimulando la apertura frente al trabajo colaborativo y compromiso con su aprendizaje profesional. El líder debe amar, respetar y conducir a los docentes hacia un propósito común. Los tres componentes del primer secreto son: trato justo, logro y camaradería (Fullan, 2011)</p>	<p>Considerando que los profesores constituyen la primera variable que impacta el aprendizaje de los estudiantes, ¿cómo contribuye a desarrollar competencias en sus profesores?</p> <p>¿Cómo se asegura para que los profesores tengan las condiciones adecuadas para ejercer la docencia y se sientan a gusto en la institución?</p> <p>¿Cómo promueve el trabajo colaborativo docente para la reflexión de sus prácticas pedagógicas?</p> <p>¿Se promueve el trabajo colaborativo del equipo directivo con los docentes y entre los docentes?</p> <p>¿Hay instancias para reflexionar críticamente sobre las prácticas docentes y directivas en el establecimiento?</p>

	<p><b>Categoría 2:</b>  <b>Gestión educativa</b>          Es el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación. Pone en práctica los principios de la gestión y la educación con la interacción de políticas educativas, dirigida a la acción humana (Casassus, 2002).</p>	<p>¿Cuáles de sus funciones directivas le absorben mayor cantidad de tiempo y energía?</p> <p>¿Considera que su gestión es mayormente enfocada en lo pedagógico o en tareas administrativas?</p> <p>¿Cómo trabaja con su equipo de gestión o directivo?</p> <p>¿Cómo se relaciona con los alumnos y sus familias del establecimiento?</p> <p>¿Cómo implementa las políticas educativas y normativa legal en su establecimiento?</p>
	<p><b>Categoría 3:</b>  <b>Gestión escolar</b>, es el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una dinámica para lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, es decir, la formación de sus alumnos. Implica entregar calidad del servicio educativo considerando los factores de relevancia, equidad, eficiencia y efectividad (Schmelkes, 2000)</p>	<p>¿Cómo gestiona su establecimiento, considerando la vulnerabilidad de sus estudiantes para evitar la deserción y/o repitencia de curso y asegurar su trayectoria educativa?</p> <p>Si tiene alumnos nuevos e inmigrantes, ¿cómo aborda la integración del alumno?</p> <p>¿Cuáles son los mecanismos para monitorear el aprendizaje de sus estudiantes desde la dirección?</p> <p>¿Cómo se atiende la diversidad en su establecimiento, tanto los alumnos descendidos como los talentosos?</p>
<p><b>Dimensión 4. Municipalidad y gestión directiva</b>          La educación comunal está a cargo de los municipios desde 1981, dirigida por los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM). El Jefe DAEM es elegido por ADP</p>	<p><b>Categoría 1: Liderazgo intermedio</b>          Las prácticas exitosas de un liderazgo distrital están relacionadas con el establecimiento de metas; con el logro educativo y la instrucción en el aula, las cuales no son negociables y deben ser monitoreadas</p>	<p>¿Cuál es su percepción respecto de la gestión y liderazgo en temas pedagógicos del DAEM?</p> <p>¿En cuál área de su gestión escolar considera que tiene mayor apoyo de parte del DAEM?</p>



<p>desde el año 2012 y le corresponde diseñar e implementar el proyecto educativo de su comuna, mediante la gestión administrativa, financiera y técnica pedagógica de los establecimientos educacionales municipales, con el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación de la comuna (Servicio Civil)</p>	<p>constantemente, además debe otorgar los recursos necesarios (tiempo, dinero, personal y materiales), además, comprometer a todos los actores del sistema para alcanzar las metas propuestas. Un liderazgo efectivo de quien supervisa y dirige a directores de escuelas, también tiene repercusión en el rendimiento de los estudiantes. Marzano et al. (2001)</p>	<p>¿Cómo contribuye usted y su equipo para la elaboración del Plan de Desarrollo Educación Comunal?</p> <p>¿Cuáles son los mecanismos de socialización de las políticas educativas y comunales de parte del DAEM?</p>
	<p><b>Categoría 2: Comunidades de Aprendizaje</b>  El trabajo en red entre escuelas y liceos para el mejoramiento escolar, favorecen las prácticas exitosas de liderazgo (Líderes Educativos, 2019)  El trabajo en redes como comunidades de aprendizaje a través de un trabajo colaborativo logra impactar a todos los centros educativos que forman parte de la red (Ahumada et al., 2016)</p>	<p>¿Tienen instancias para el trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje entre directores de la misma comuna?</p> <p>¿Existe traspaso de experiencias pedagógicas exitosas entre directores de escuelas y liceos?</p> <p>¿Cuáles son los beneficios de este tipo de práctica y la promoción que el DAEM hace al respecto?</p>
	<p><b>Categoría 3: Inducción y capacitación directores</b>  Generalmente los directores que ingresan al sector municipal reciben escasa inducción y capacitación durante el ejercicio de su cargo (Weinstein et al., 2016)</p>	<p>¿Cómo fue su proceso de inducción al ingresar como director en el primer período de su cargo?</p> <p>¿Cuáles son las prácticas de acompañamiento y apoyo por parte del DAEM para potenciar la gestión directiva?</p> <p>¿Tienen acceso a programas de formación y capacitación como directores?</p> <p>¿Ha sido beneficiario de programa de formación para directores del Mineduc?. Si es afirmativo, ¿cuál es su opinión al respecto?</p>

<p><b>Dimensión 5. Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)</b></p> <p>En el año 2017, se promulgó la Ley 21.040, con la que se crea el Sistema de Nueva Educación Pública, que establece el retorno de los establecimientos municipales al Estado, dejando de ser administrados por los Municipios, por ello se le llama a esta ley desmunicipalización. Esta ley contempla la creación de 70 Servicios Locales en el país, desde el año 2018 al 2025. La comuna de Talca aun no se traspasa a los SLEP, permaneciendo aun bajo el alero municipal (Ley 21.040)</p>	<p><b>Categoría 1: Conocimiento de la Ley</b></p> <p>Se ha observado un escaso involucramiento de profesores, estudiantes y apoderados en el conocimiento e implementación de la ley (Uribe et al., 2019)</p>	<p>¿Usted tiene conocimiento de la ley que traspasa la educación municipal al Estado?</p> <p>¿Se ha hecho socialización de la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública en sus comunidades educativas?</p>
	<p><b>Categoría 2: Expectativas del traspaso</b></p> <p>Alta expectativa de directivos sobre el impacto de cambio de sostenedor para avanzar en mejoramiento de la calidad educativa. Problemas asociados a desconocimiento de procesos de gestión, escasez de personal y alta rotación de directivos (Uribe et al., 2019)</p>	<p>¿Cuál cree usted que será el impacto del traspaso de los establecimientos municipales a los servicios locales de educación pública?</p> <p>Por la información que Ud. posee ¿Hay algún ámbito de la calidad educativa que Ud. considera se verá potenciado o por el contrario que se debilitará?</p> <p>¿Usted desearía trabajar en un futuro SLEP? ¿Por qué?</p>
	<p><b>Categoría 3: Atribuciones directores establecimientos pertenecientes a SLEP</b></p> <p>La función principal del director del Sistema es liderar y dirigir el PEI y los procesos de mejora educativa, ejercer el liderazgo técnico-pedagógico en el establecimiento a su cargo. Velará por el cumplimiento de los objetivos y metas correspondientes, establecidas en sus PME y demás instrumentos que establece la ley. Además, debe elaborar y proponer al Director Ejecutivo del SLEP el PEI del establecimiento, sus modificaciones, el que deberá ser expresión de la diversidad de la comunidad escolar y atender a las orientaciones del Plan Estratégico Local de la Nueva Educación Pública (Ley 21.040)</p>	<p>La nueva ley otorga mayores atribuciones y funciones a un director de establecimiento perteneciente a un SLEP, como selección y contratación del personal docente, ejecución de presupuesto ¿cuál es su opinión tiene al respecto?</p> <p>¿cómo visualiza sus competencias para integrar el nuevo Sistema?</p>

### Anexo 3. Categorías, códigos y hallazgos Dimensión I

<b>DIMENSION 1. CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA EJERCER EL CARGO</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Categoría 1.</b> <i>Concurso de Alta Dirección Pública (ADP)</i>	C1: Competencias actitudinales	1. El concurso ADP debería dar más importancia a las competencias actitudinales que se requieren para ejercer el cargo de director en establecimientos municipales
	C2: Experiencia concurso ADP	2. El concurso ADP se considera un proceso serio, pero las habilidades que se evalúan no siempre están acorde a la realidad del establecimiento que se postula
	C3: Comparación 1er y 2º concurso ADP	3. En el segundo concurso ADP existe una falta de consideración hacia el director que se repostula
	C4: Modificación del Convenio de Desempeño	4. El convenio de desempeño es un formato preestablecido que no responde plenamente a la realidad del establecimiento y que es difícil de modificar
<b>Categoría 2.</b> <i>Convenio de Desempeño</i>	C5. Focos de la gestión directiva	5. Los directores en el segundo período presentan mayor libertad e iniciativa para modificar el convenio para focalizar su gestión en el sello y características del establecimiento
	C6. Evaluación y seguimiento del Convenio	6. Se realiza evaluación del Convenio de Desempeño por parte del alcalde de municipio y DAEM, aunque se aprecia como un control más que una retroalimentación
		7. Los directores realizan un seguimiento del Convenio durante el año con sus equipos directivos para generar compromiso, recaudar evidencias que demuestren cumplimiento de las metas propuestas

<p><b>Categoría 3.</b> <i>Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar</i></p>	<p>C7: Relación entre perfil concurso ADP y MBDLE</p>	<p>8. La relación que se manifiesta entre el concurso ADP y MBDLE se da principalmente con la dimensión de Liderazgo, la cual, se fortalece en el segundo período del cargo.</p> <p>9. Se encuentra alguna relación entre el MBDLE y el concurso, pero se visualiza muy teórico y poco operativo en la realidad</p>
	<p>C8: Competencias para ser director</p>	<p>10. Se otorga importancia a tener vocación y ser un buen maestro antes que competencias específicas para ser director</p> <p>11. Se enfatiza el área actitudinal y la competencia comunicativa para dirigir un establecimiento educacional</p> <p>12. Se requiere capacidad de trabajar en equipo y de relacionarse con todos los actores del sistema generando confianza y respeto hacia la gestión directiva</p> <p>13. Las características de los estudiantes en la sociedad actual como por la pandemia demandan otras competencias de los directores</p>
<p><b>Categoría 4.</b> <i>Autopercepción de la gestión directiva</i></p>	<p>C9: Logros</p>	<p>14. Uno de los logros que se atribuyen los directores está orientado a la satisfacción del personal docente</p> <p>15. Se reconoce como logro instalar programas en beneficio de los estudiantes y del proyecto educativo institucional</p> <p>16. Los directores perciben como un logro el haber contenido sus comunidades educativas e instalar la educación virtual en pandemia por Coronavirus</p> <p>17. Se identifica como logro por parte de los directores cuando su establecimiento obtiene reconocimiento de parte de los organismos ministeriales</p> <p>18. Se considera un logro desarrollar otros líderes en el centro educativo para instalar comunidades de profesionales</p>

---

C10. Principales Dificultades	19. Burocracia del sistema municipal y no poder contar con personal idóneo
	20. Los sindicatos de funcionarios y el colegio de profesores atentan contra el compromiso laboral
	21. La falta de coordinación y burocracia entre las distintas organizaciones relacionadas con el ámbito educativo
	22. La gestión directiva se complejizó con la pandemia por Coronavirus
	23. Los estudiantes y sus familias ingresan a un establecimiento sin considerar su proyecto educativo.
C11. Capacitación	24. Se requiere capacitación en habilidades que optimicen las relaciones interpersonales y convivencia escolar, para facilitar la gestión y atender conflictos

---

#### Anexo 4. Categorías, códigos y hallazgos Dimensión II

DIMENSION II. INSTRUMENTOS DE GESTIÓN ESCOLAR		
Categorías	Códigos	Hallazgos
<b>Categoría 1:</b> <i>Proyecto Educativo Institucional. PEI</i>	C1: Elaboración PEI	1. Los directores principalmente involucran a los profesores para la elaboración del PEI 2. Los directores involucran a apoderados y alumnos principalmente a través de representantes de estos estamentos
	C2: Socialización PEI	3. Los directores socializan el PEI delegando la tarea a los representantes o líderes de los diferentes estamentos 4. Los directores utilizan las tecnologías para la socialización del PEI
	C3: Actualización del PEI	5. La actualización del PEI se realiza anualmente, a través de los mismos mecanismos utilizados para la socialización 6. Se utiliza los grupos de trabajo de profesores (GPT) para la actualización del PEI
	C4: Áreas prioritarias PME	7. Se identifican las áreas prioritarias según las necesidades que se perciban en el establecimiento educativo 8. Se realiza una evaluación del cumplimiento de las metas propuestas para identificar las áreas prioritarias
	C5: Socialización PME	9. La socialización del PME se hace principalmente con los profesores 10. La socialización del PME se realiza con los representantes de diferentes estamentos de la comunidad educativa
	C6: Monitoreo PME	11. El seguimiento del PME se realiza en los equipos de gestión para evaluar el logro de las metas propuestas 12. Los indicadores de las metas del PME se prefieren reducir para garantizar el logro

		13. Los directores tienen distinta periodicidad para el monitoreo del PME
<b>Categoría 3.</b>  <i>Otros instrumentos de gestión</i>	C7. Elaboración de los planes	14. La elaboración de cada plan se designan encargados 15. Los planes exigidos por el Ministerio complejizan la gestión
	C8: Seguimiento de los planes	16. Los planes se monitorean con carta Gantt y cada encargado rinde cuenta a dirección
	C9: Articulación instrumentos de gestión	17. La articulación del Convenio principalmente se realiza con el PEI y PME

### Anexo 5. Categorías, códigos y hallazgos Dimensión III

<b>DIMENSION III. LIDERAZGO</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Categoría 1:</b> <i>Desarrollo profesional y bienestar docente</i>	C1: Competencias docentes	1. Los directores reconocen la importancia de desarrollar competencias en sus profesores y elaboran un plan de capacitación acorde con las necesidades que los docentes manifiesten
		2. Los directores consideran que para desarrollar competencias es necesario conocer a sus docentes y realizar un acompañamiento constante
		3. Se valora la evaluación y reflexión de las practicas educativas entre docentes.
		4. Los directores privilegian la contención emocional de los docentes como factor de desarrollo profesional
		5. Dada las dificultades de la gestión municipal los directores procuran desarrollar competencias con personal interno del establecimiento
	C2: Condiciones laborales	6. Los directores procuran otorgar las horas necesarias para el trabajo docente
		7. Los directores se preocupan de la infraestructura, recursos y materiales para que el establecimiento esté en condiciones adecuadas
	C3: Satisfacción docente	8. Pareciera que los directores no cuentan con mecanismos institucionalizados para evaluar la satisfacción del profesorado
		9. Existe preocupación por generar un clima organizacional adecuado que garantice la satisfacción docente.
	C4. Trabajo colaborativo	10. El trabajo colaborativo se realiza a través de coordinadores de diferentes estamentos
		11. Los directores consideran que tienen falta de tiempo para participar y supervisar el trabajo colaborativo de sus docentes



	12. Los directores consideran que los profesores no tienen autocrítica
	13. La pandemia colaboró para fortalecer el trabajo colaborativo en los establecimientos
C5: Funciones desgastantes	14. Los directores deben realizar funciones administrativas que les obliga a delegar lo pedagógico
	15. Causa desgaste la relación con personal que no tiene competencias o motivación.
C6: Interrelación con el equipo de gestión	16. Los directores gestionan a través de sus equipos para organizar y delegar tareas
C7: Interrelación con las familias	17. Los directores procuran una relación cercana con sus estudiantes, pero se comunican principalmente a través de sus representantes
	18. La relación de los directores con los apoderados es a través de entrevistas, reuniones y el Centro General de Padres, con profesores asesores
<b>Categoría 2:</b> <b>Gestión</b> <b>Educativa</b>	C8: Implementación de políticas educativas
	19. La socialización de las políticas ministeriales se realiza primero con el equipo de gestión y se delega la bajada de información al profesorado acorde con el tema
C9: Trayectoria educativa	20. Los directores delegan principalmente a los profesores jefes la identificación de los alumnos en riesgo de deserción
	21. Diversos profesionales del establecimiento colaboran para abordar los alumnos en riesgo
	22. La subvención pro-retención y la ley SEP son instrumentos de gestión para la retención escolar
C10: Atención a la diversidad	23. Los directores tienen instalada acciones para la integración de alumnos inmigrantes
	24. Los directores se enfocan en los estudiantes con dificultades o con necesidades educativas especiales

---

	25. Los directores tienen incorporado el concepto de inclusión educativa en todos los ámbitos.
	26. Los directores reconocen que en la atención a la diversidad se descuida a los alumnos talentosos.
C11: Seguimiento de aprendizajes	27. Se delega principalmente en la Unidad Técnica Pedagógica el seguimiento de los aprendizajes, reforzando a los alumnos descendidos

---

### Anexo 6. Categorías, códigos y hallazgos Dimensión IV

<b>DIMENSION IV. MUNICIPALIDAD Y GESTIÓN DIRECTIVA</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Categoría 1:</b> <i>Liderazgo intermedio</i>	C1: Apoyo pedagógico del DAEM	1. Existe una Unidad de Control de Gestión y Control que realiza seguimiento, pero no se aprecia como un acompañamiento diferenciado en el plano pedagógico 2. Los directores consideran que el mayor acompañamiento de parte del DAEM es en el área administrativa y para enfrentar visitas de la Superintendencia 3. Los directores consideran que las reuniones mensuales del DAEM no aportan a su gestión
	C2: Elaboración PADEM	4. El aporte de los directores al Plan de Educación Municipal es una práctica reciente por parte del DAEM
<b>Categoría 2:</b> <i>Comunidades de Aprendizaje</i>	C3: Red de directores	5. Las redes creadas por el MINEDUC son valoradas por los directores, pero la selección de los establecimientos podría mejorar
<b>Categoría 3:</b> <i>Inducción y capacitación directores</i>	C4: Inducción al cargo	6. Los directores no tuvieron inducción de parte del DAEM al asumir sus cargos
	C5: Capacitación directores	7. Los directores reciben escasa capacitación durante el ejercicio de su cargo de parte del DAEM

### Anexo 7. Categorías, códigos y hallazgos Dimensión V

<b>DIMENSION V. SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SLEP)</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Categoría 1:</b> <i>Conocimiento de la Ley NEP</i>	C1: Conocimiento Ley	1. Los directores no tienen conocimiento de la ley NEP
	C2: Socialización Ley	2. El DAEM no ha realizado socialización con los directores sobre la ley NEP
<b>Categoría 2:</b> <i>Expectativas del traspaso</i>	C3: Expectativas e inquietudes	3. Los directores manifiestan preocupación respecto de la gestión de recursos y sobre posibles despidos 4. Los directores visualizan con esperanza el traspaso de los establecimientos educacionales al Estado
<b>Categoría 3:</b> <i>Atribuciones directores establecimientos pertenecientes a SLEP</i>	C4: Integrar el nuevo Sistema	5. Los directores en su mayoría desearían pertenecer a un SLEP y se consideran con competencias para integrarse

## Anexo 8. Jerarquización de códigos

### Experiencia directores ADP

