



Tesis Doctoral

**Características de los directores electos vía Alta Dirección
Pública (ADP) y sus equipos, en una provincia del Sur de
Chile**

Para optar al Grado de Doctor en Educación

Doctorando

Mg. Juan Felipe Sotomayor Meza



Tesis Doctoral

Características de los directores electos vía Alta Dirección Pública (ADP) y sus equipos, en una provincia del Sur de Chile

Para optar al Grado de Doctor en Educación

Doctorando

Mg. Juan Felipe Sotomayor Meza

Directora de tesis

Dra. Ana Belén Sánchez García

Dedicatoria

A Elisabeth, mi querida esposa, quien me invitó a conocer la Universidad de Salamanca y que luego me motivó a desarrollar el doctorado

Agradecimientos

A la Dra. Ana Belén Sánchez García, por su acompañamiento, conocimientos compartidos y sus oportunas correcciones.

Al Dr. José María Hernández Díaz, por su apoyo y por su disposición a acompañarme en este proceso.

A mis compañeras doctorandos y doctoras del Seminario 9 de la USAL, por sus consejos y apoyos permanentes.

ÍNDICE GENERAL

Índice	7
Índice de tablas y figuras	11
Resumen	13
Abstract	17
INTRODUCCIÓN	21
Capítulo I. EL PROBLEMA	25
1.1 Justificación Antecedentes del problema	25
1.2 Planteamiento del problema	26
1.3 Pregunta de investigación	27
1.4 Objetivos de investigación	28
1.4.1 Objetivos Generales	28
1.4.2 Objetivos específicos	28
1.5 Hipótesis	29
1.6 Justificación	29
1.7 Grado de innovación previsto y limitaciones	32
Capítulo II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	35
2.1. Teoría organizacional: modelos organizativos y modelos directivos	38
2.1.1 Paradigma científico racional	39
2.1.2 Paradigma interpretativo simbólico	40
2.1.3 Paradigma sociocrítico o de racionalidad crítica	41
2.1.4 Visión integradora	42
2.2. La organización escolar	42
2.2.1 Ambiente organizacional	42
2.2.2 Cultura organizacional	45
2.2.3 Estrategia organizacional y proyecto educativo institucional (PEI)	47
2.2.4 Estructura organizacional	48
2.2.5 Tecnología educacional	50
2.3 Modelo de escuelas efectivas	52
2.4 Políticas de liderazgo directivo en Chile	60

2.5 Liderazgo directivo escolar	67
2.5.1 El Liderazgo en la organización	67
2.5.2 Liderazgo escolar	70
2.5.3 Prácticas y recursos personales de los directivos en Chile	92
2.5.4 Liderazgo directivo en contexto de pobreza	102
Capítulo 3: MARCO METODOLÓGICO	113
3.1 Contexto específico del marco metodológico	116
3.1.1 Introducción	116
3.1.2 Aproximación epistemológica	117
3.1.3 La teoría científica en la investigación social	119
3.1.4 Causalidad en investigación social	120
3.1.5 El modelo científico	121
3.2 Hipótesis, objetivos y variables	123
3.2.1 Hipótesis	123
3.2.2 Objetivos	123
3.3 Definición de las variables	124
3.4 Diseño metodológico	125
3.5 Población y muestra	126
3.6 Técnicas e instrumentos para recolectar datos	127
3.6.1 Cuestionario	127
3.6.2 Estructura, fiabilidad y validez	128
3.6.3 Aplicación	128
3.6.4 Procedimientos	129
3.7 Análisis de los datos	135
Capítulo 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	137
4.1 Características sociodemográficas de directores y sus equipos directivos	139
4.1.1 Características de los directores: edad, género, estado civil, lugar de residencia, estudios (dependencia y postgrado), profesión, experiencia profesional y directiva.	139
4.1.2 Características de los equipos directivos: número de integrantes, género, preferencia de género y de edad	141

4.2	Uso de las facultades del director y percepción del liderazgo	142
4.2.1	Uso de las facultades del director: mantiene al equipo al inicio de su gestión, criterios del cambio de equipo y motivos	142
4.2.2	Percepción del liderazgo: definición y liderazgo más adecuado	143
4.3	Promedios de satisfacción en la gestión realizada	144
4.3.1	Promedio y desviación estándar de satisfacción en la función directiva	144
4.3.2	Promedio y desviación estándar de satisfacción con la gestión	145
4.3.3	Promedio y desviación estándar de satisfacción en la influencia ejercida	146
4.4	Tipo de liderazgo propician los directores(as) de establecimientos públicos	147
4.5	Interpretación del modelo de liderazgo directivo	149
4.6	Interpretación del modelo definición de liderazgo	151
	Capítulo 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	153
5.1	Aspectos generales del perfil de quienes ejercen como directores escolares	156
5.2	Respecto de la formación de postgrado en quienes ejercen funciones directivas	159
5.3	Los equipos directivos en la gestión y el liderazgo escolar	161
5.4	Facultades del director para mantener y cambiar al equipo directivo del establecimiento	162
5.5	Percepción del liderazgo que poseen los directores de la Provincia de Llanquihue	166
5.6	Reconocer el tipo de liderazgo propician los directores(as) de establecimientos educacionales públicos	168
5.7	Nivel de satisfacción en el cargo de los directores(as), de los establecimientos públicos	171
	BIBLIOGRAFÍA	175
	ANEXOS	199

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Factores externos que influyen en la organización.	43
Tabla 2 Aspectos de la cultura organizacional.	45
Tabla 3 Sentido de las estrategias	46
Tabla 4 Reforma sistémica	55
Tabla 5 Desarrollo del liderazgo escolar en Chile	61
Tabla 6 Principales teorías del liderazgo	68
Tabla 7 Liderazgos más comunes en educación	70
Tabla 8 Las prácticas claves para el liderazgo efectivo	78
Tabla 9 Liderazgo escolar en Chile	93
Tabla 10 Competencias personales del liderazgo escolar en Chile	95
Tabla 11 Características de los centros efectivos	104
Tabla 12 Fases de la investigación	129
Tabla 13 Operacionalización de las variables dependientes	134
Tabla 14 Relación entre las variables	134
Tabla 15 Operacionalización de las variables incluidas como posibles predictoras	135
Tabla 16 Promedio y desviación estándar de satisfacción en la función	145
Tabla 17 Promedio y desviación estándar de satisfacción con la gestión	146
Tabla 18 Promedio y desviación estándar de satisfacción en la influencia ejercida	147
Tabla 19 Regresión logística liderazgo directivo	
Tabla 20 Relación entre tipo de liderazgo directivo, materia del postgrado y satisfacción con la mejora de los aprendizajes.	148
Tabla 21 Regresión logística definición de liderazgo	149
Tabla 22 Relación entre definición de liderazgo y diversas formas de satisfacción del director	150
Figura 1 Modelo de organigrama para establecimientos educacionales en Chile	
Figura 2 Frecuencia características sociodemográficas de los directores	49
Figura 3 Frecuencia materia o tipo de posgrado	140
	141

Figura 4 Características del equipo directivo, porcentajes	142
Figura 5 Uso de las facultades del director, porcentajes	143
Figura 6 Conceptos de liderazgo, porcentajes	144

Resumen

La gestión directiva y el liderazgo del centro escolar, resultan decisivos en los resultados de aprendizaje (Leithwood et al. 2006; Elmore, 2010; Weinstein y Muñoz, 2012). De igual modo, existen factores familiares (López, et. al. 2021), que marcan los logros escolares (Marqués, 2016). Las escuelas eficaces, actúan sobre el capital familiar y social, siendo relevante, el liderazgo, en todos los estratos de la organización con objetivos y misiones compartidos (Sempé, et. Alt., 2017). Para Tiana (2002, p.67), “el liderazgo pedagógico, se entiende como la existencia de una dirección con autoridad pedagógica reconocida, capaz de promover un buen funcionamiento del centro escolar, facilitadora del logro de un buen clima escolar y eficaz en su funcionamiento cotidiano”. Así, se identifica la importancia del liderazgo ante los resultados de aprendizaje (Horn y Marfán, 2010).

En Chile el reclutamiento de directores en el sistema estatal se realiza vía concurso público, Ley N°20.501/2011, mediante el Sistema de Alta Dirección Pública (ADP). La ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley N°20.501/2011), faculta a los directores, a conformar los equipos de dirección, al comenzar el ejercicio de su liderazgo.

La investigación buscó identificar, las características y el tipo de liderazgo de los directores escolares, nombrados bajo la modalidad de ADP y de los equipos directivos, en especial la percepción sobre su relación de influencia al interior del establecimiento escolar en el marco de las Escuelas Efectivas.

Se formularon preguntas como: ¿Cuáles son las características de los directores electos vía ADP y de sus equipos directivos?, ¿Cuál es el estilo de liderazgo que, dichos directivos creen promover, en el marco de las escuelas efectivas? Surgieron hipótesis como: los directores electos vía ADP en la Provincia de Llanquihue, establecen un liderazgo distribuido, pedagógico y transformacional; y, poseen una alta satisfacción en el desarrollo de su función directiva. Los objetivos consideraron: caracterizar a los directores y a sus equipos directivos, en el marco de las escuelas efectivas, electos mediante el sistema de ADP; e inferir el estilo de liderazgo, de los directores electos mediante dicho sistema, creen promover.

La metodología empleada es de tipo cuantitativo no experimental, con un diseño descriptivo, exploratorio e inferencial, que utiliza la encuesta y como instrumento para recolección de datos el cuestionario (Arnal, del Rincón & Latorre, 1992; Hernández, Fernández, Baptista, 2010; McMillan & Schumacher, 2012). La muestra, estuvo conformada por los directores electos vía ADP, que dirigen establecimientos públicos de la Provincia de Llanquihue (N=55) de los cuales, se extrajeron (n=50) unidades para el análisis.

Los resultados indican que, el 62% de directores que conformaron la muestra, perciben entre USD1.692 y USD2.678, situándose, un 20% por debajo de quienes ejercen en establecimientos particulares pagados. En tanto, el 82% realizó sus estudios de enseñanza media en el sistema público, y el 72% de los estudios superiores se realizaron en el mismo sistema. Mientras el 90% posee estudios de postgrado en educación, con especialidad en gestión, administración, planificación, tecnología y currículo.

En cuanto a las atribuciones, el 60% ha cambiado la composición de sus equipos una vez promulgada la Ley 20.501, siendo sus causas, el ejercicio funcionario (56,3%), la renuncia (21,9%) o la jubilación (18,8%) y, el despido (3,1%). Estos cambios según se debieron a ineficacia (36,8%) o al interés por la renovación (26,3%) y, por último, el considerar la existencia de un mejor candidato, lo cual se relaciona con el 5,3% de los casos. Respecto a la percepción del liderazgo que poseen los directores, predomina una concepción jerárquica, una dirección programática del trabajo, unipersonal y de arriba hacia abajo (76,7%), en menor medida, “la capacidad de involucrarse con una comunidad, y poder darle dirección en términos de acción, trabajo e ideas” (32%).

La satisfacción de los directores, respecto a su desempeño, tiende a ser buena para la mayoría, con un promedio que oscila entre 5,5 y 6,6 (escala de 1 a 7). El uso de la atribución para designar a su equipo aparece como rasgo crucial. Así, la asignación de los directivos conlleva otorgamiento de autonomía, descentralización y facultad de tomar decisiones (Weiner, 2012).

Con respecto a las hipótesis, los resultados apuntan a que los directores electos vía ADP, poseen una alta satisfacción en el desarrollo de su función. Lo anterior concuerda con el informe TALIS (2013) que indica que, en países de la OCDE, el 95.5%

de los directores señala estar satisfecho con su labor, lo que concuerda con los hallazgos de este trabajo. De forma distinta, la hipótesis que plantea que los directores electos vía ADP, establecen un liderazgo distribuido, pedagógico y transformacional, si bien se logra observar en los modelos definidos en la regresión logística, al existir una contradicción con lo expresado en las encuestas que indica que el liderazgo debe ser ejercido de forma jerárquica y burocrático, no se cumple en los términos, que fuera planteado en la formulación del proyecto.

Palabras Clave: directores, equipos directivos, escuelas efectivas, liderazgo, nivel de satisfacción.

Abstract

The management and leadership of the school are decisive in learning results (Leithwood et al. 2006; Elmore, 2010; Weinstein and Muñoz, 2012). Likewise, there are family factors (López, et. al. 2021), which mark school achievements (Marqués, 2016). Effective schools act on family and social capital, with leadership being relevant in all strata of the organization with shared objectives and missions (Sempé, et. Alt., 2017). For Tiana (2002, p.67), “pedagogical leadership is understood as the existence of a direction with recognized pedagogical authority, capable of promoting the proper functioning of the school, facilitating the achievement of a good school climate and effective in its daily functioning. Thus, the importance of leadership and learning results is identified (Horn and Marfán, 2010).

In Chile, the recruitment of directors in the state system is carried out via public competition, Law No. 20,501/2011, through the Senior Public Management System (ADP). The Law on Quality and Equity in Education (Law No. 20,501/2011) empowers directors to form management teams, upon beginning the exercise of their leadership. The research sought to identify the characteristics and type of leadership of school directors, appointed under the modality of ADP and management teams, especially the perception of their relationship of influence within the school establishment within the framework of Effective Schools.

Questions were asked such as: What are the characteristics of the directors elected via ADP and their management teams? What is the leadership style that these directors believe they promote, within the framework of effective schools? Hypotheses emerged such as: the directors elected via ADP in the Province of Llanquihue establish distributed, pedagogical and transformational leadership; and, they have high satisfaction in the development of their managerial function. The objectives considered: to characterize the directors and their management teams, within the framework of effective schools, elected through the ADP system; and infer the leadership style of the directors elected through said system, they believe they promote.

The methodology used is of a non-experimental quantitative type, with a descriptive, exploratory and inferential design, which uses the survey and the

questionnaire as an instrument for data collection (Arnal, del Rincón & Latorre, 1992; Hernández, Fernández, Baptista, 2010; McMillan & Schumacher, 2012). The sample was made up of the directors elected via ADP, who direct public establishments in the Province of Llanquihue (N=55) from which (n=50) units were extracted for the analysis.

The results indicate that 62% of directors who made up the sample earn between USD1,692 and USD2,678, being 20% below those who work in private paid establishments. Meanwhile, 82% completed their secondary education studies in the public system, and 72% of their higher education studies were completed in the same system. While 90% have postgraduate studies in education, with specializations in management, administration, planning, technology and curriculum.

Regarding powers, 60% have changed the composition of their teams once Law 20,501 was promulgated, the causes being the official exercise (56.3%), resignation (21.9%) or retirement (18.8%) and dismissal (3.1%). These changes were due to inefficiency (36.8%) or interest in renewal (26.3%) and, finally, considering the existence of a better candidate, which is related to 5.3% of the cases. Regarding the perception of leadership that directors have, a hierarchical conception predominates, a programmatic direction of work, one-person and from top to bottom (76.7%), to a lesser extent, “the ability to get involved with a community, and power give direction in terms of action, work and ideas” (32%).

Directors' satisfaction with their performance tends to be good for the majority, with an average ranging between 5.5 and 6.6 (scale of 1 to 7). The use of attribution to designate your team appears as a crucial feature. Thus, the assignment of managers entails granting autonomy, decentralization and the power to make decisions (Weiner, 2012).

With respect to the hypotheses, the results indicate that the directors elected via ADP have high satisfaction in the development of their function. The above agrees with the TALIS report (2013) which indicates that, in OECD countries, 95.5% of directors indicate that they are satisfied with their work, which agrees with the findings of this work. In a different way, the hypothesis that proposes that the directors elected via ADP establish a distributed, pedagogical and transformational leadership, although it can be observed in the models defined in the logistic regression, as there is a contradiction with

what is expressed in the surveys indicated That leadership must be exercised in a hierarchical and bureaucratic manner is not met in the terms that were proposed in the formulation of the project.

Keywords: directors, management teams, effective schools, leadership, level of satisfaction.

Introducción

Fundamentación

La premisa ampliamente difundida que afirma que la gestión y el liderazgo escolar impactan en los resultados educativos es hoy, tema central en las reformas educativas en Latinoamérica y en particular en Chile, siendo una prioridad en las políticas educativas de los últimos decenios. Sumado a lo anterior, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha resaltado la importancia del liderazgo educativo, destacando factores claves, como la dirección escolar. Chile, como país miembro, es uno de los que ha desarrollado una serie de reformas educativas en la línea anteriormente comentada (Cancino, 2015)

La dirección y el liderazgo escolar, resultan claves en el logro de los aprendizajes, específicamente el liderazgo directivo de calidad en un establecimiento escolar y su efecto en los resultados educativos de los escolares (Leithwood et al. 2006; Elmore, 2010; Weinstein y Muñoz, 2012).

Diversos factores son considerados implícitos en el desarrollo del liderazgo, en especial, su forma de regular los factores del contexto socio cultural que aportan las familias y sus alumnos, por este motivo, se busca que los centros escolares, garanticen la inclusión y la calidad para todos los alumnos (López, et. al. 2021).

Una de las mayores problemáticas de la educación, es actuar sobre las variables del contexto socio cultural, que en general explican los resultados educacionales. Así lo deja al descubierto el “Informe Coleman” en 1966, que tuvo un impacto profundo en la discusión sobre el contexto social y su repercusión en los resultados educativos en EE. UU., y en la justicia social de esta nación. El reporte, muestra que su principal hallazgo, es mostrar la importancia del capital sociocultural de las familias al momento de explicar los aprendizajes, mostrando así desde la década de los 50 de la centuria pasada hasta hoy, que el origen social marca los resultados escolares, con un fuerte énfasis en replicar la desigualdad en las clases populares (Marqués, 2016).

Sin embargo, a pesar de que muchos extrapolan hasta hoy los resultados del Informe Coleman, tratando de demostrar la fuerte relación entre los factores sociales y los aprendizajes, especialmente en lo relacionado al origen familiar, dejan de lado lo más importante, que es aquello presente, en el interior del establecimiento y en especial lo que ocurre en la sala de clases (Murillo, 2007). Las variables que están presentes en el interior del centro escolar y en particular al interior de las aulas, modulan y explican los resultados educacionales también. Por lo cual, el efecto de la escuela no es nulo, así las escuelas eficaces, son aquellas que *“consiguen un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”* (Murillo, 2007, p.25)

Las escuelas eficaces, poseen una serie de factores que hacen posible actuar sobre el capital familiar y social que poseen los estudiantes. Uno de los factores más relevantes, es el liderazgo, especialmente el compartido, que busca generar una cultura de la colaboración a partir del compromiso, con lo que es posible observar el liderazgo en todos los estratos de la organización con objetivos y misiones compartidos. Sin embargo, la responsabilidad del director y su equipo no ha de verse mermada, comprendiendo que el liderazgo compartido afecta de manera positiva los logros escolares de los aprendices (Sempé, et. Alt., 2017).

De esta forma, comprendemos la importancia del liderazgo y su efecto en los aprendizajes. El cual ha sido expresado de diversas formas, especialmente desde el concepto de su “relación de influencia”, lo que podemos encontrar reflejado en múltiples estudios, que expresan esta misma idea. Así esta “relación” se inicia desde la perspectiva de plantear direcciones, que deben ser asimiladas por otros para poder movilizar toda la organización escolar (Horn y Marfán, 2010).

Leithwood et al. (2004), concluye después de desarrollar variados estudios sobre el impacto del liderazgo, que existen influencias claras sobre el aprendizaje de los estudiantes, calculando que esta influencia llega a un 25% del total, valor que deriva de los factores que provienen del centro educativo. Lo anterior es también reafirmado por Waters et al. (2003), quien asigna un efecto importante del liderazgo directivo sobre la calidad de la educación, reflejada en los resultados de aprendizajes (Weinstein, 2009).

Para Beauchamp y Parsons (2014), el liderazgo es una construcción, que implica un conjunto complejo de influencias, que se originan desde variadas fuentes. Así, los líderes de centros educativos ejercen influencias en los procesos curriculares, a través de una relación de efecto sobre personas, equipos o sobre la estructura de la organización. Esta relación y su influjo final será consecuencia de la proyección de las energías del director y su equipo, así el liderazgo directivo puede llegar a explicar el 11% de la efectividad escolar (Bolívar, 2010).

La producción de conocimiento sobre eficacia escolar, desde un comienzo ha hecho aportes que están contribuyendo para una mayor profundidad en el conocimiento y comprensión de los elementos educativos que inciden en el desarrollo de los alumnos y, de este modo, aportar datos para la toma de decisiones en los distintos estamentos del sistema escolar (Murillo, 2007).

De cierto modo, el liderazgo educativo, adquiere una relevancia decisiva, incorporando la participación de los equipos de trabajo, como parte sustancial en el logro de los propósitos institucionales. La enseñanza es situada, no existen prácticas universalmente efectivas, sino que, la efectividad de las prácticas, atento en la gestión, como la enseñanza o convivencia, resultan de su ajuste tanto con los niños que aprenden como con el contexto sociocultural en el que estos viven (Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz, 2004).

Un centro escolar resulta efectivo, porque sus tareas directivas y docentes dan cuenta de ello, la investigación señala que los directores efectivos propician y generan un clima de apoyo a las actividades escolares; promueven metas comunes; en que, los docentes cumplen un rol activo en la toma de decisiones, planificación y monitoreo del trabajo pedagógico (Uribe, 2007). Por lo anterior, la dirección escolar y liderazgo emerge como pieza clave en la eficacia escolar. Por este motivo, las reformas de los últimos años en materia educacional han puesto su acento en la formación de directores escolares, siendo Chile líder en la región, a través de diversos programas como los de gestión directiva, y como consecuencia, cerca del 80% de los directores y jefes técnicos, poseen formación de postgrado (Muñoz *et al.*, 2019).

La forma de reclutar a los directores en el sistema estatal, ha cambiado, transitando desde un director nominado por el sostenedor, a uno electo vía concurso público, lo que se establece mediante la Ley N°20.501 sobre Calidad y Equidad de la Educación del año 2011, que determina la activa participación del Sistema de Alta Dirección Pública (ADP) en la convocatoria y selección de los directivos de los nuevos servicios y organismos creados para asegurar la calidad de la educación parvularia, básica, media y superior (Servicio Civil, 2014). Así, la ADP, garantiza el mérito y la competencia de quienes postulan, en llamados públicos, competitivos y transparentes. La búsqueda se orienta a profesionales con liderazgo pedagógico, capacidad de gestión y visión estratégica, comprometidos con la comunidad escolar en el desarrollo de proyectos educativos efectivos e innovadores (Servicio Civil, 2014).

En síntesis, este estudio busca identificar, las características de los directores escolares, seleccionados por el sistema de Alta Dirección Pública y la de sus propios equipos, en especial la percepción sobre su relación de influencia al interior del establecimiento escolar en el marco de las Escuelas Efectivas.

Capítulo I. El Problema

1.1. Antecedentes del Problema

Sólo en las últimas décadas, América Latina parece estar tomando conciencia, respecto de la importancia de incluir en las políticas educativas, la promoción del liderazgo directivo escolar. Así, varios países en los últimos años han empezado a generar iniciativas dirigidas a empoderar a sus directivos escolares; no obstante, la ausencia de investigación sistemática –e incluso de las más elementales estadísticas al respecto– hace que muchas de estas medidas se están dando “a ciegas”, o solamente, como una mera reproducción no contextualizada de un conjunto de acciones en marcha en los países del norte. (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014).

En Latinoamérica, a pesar de que se ha desarrollado una buena cantidad de trabajos, sobre eficacia escolar de una calidad aceptable, queda mucho camino por recorrer. Casi la totalidad de las investigaciones desarrolladas hasta este momento, son exploraciones especiales de evaluaciones del desempeño escolar o estudios de caso, con una muy limitada capacidad de generalización (Murillo, 2007). De hecho, existen escasos investigadores dedicados a estudiar sistemáticamente este fenómeno y son raras las publicaciones en revistas especializadas. Asimismo, casi no existen estudios comparados, que permitan hacer más inteligibles las distintas realidades nacionales o locales en relación con otras comparables (Weinstein et al., 2014).

En reiteradas ocasiones investigadores y evaluadores de las políticas públicas y de los sistemas educativos a nivel general, se han preguntado por qué ciertas escuelas tienen mejores resultados que otras, aun cuando se desenvuelven en condiciones socioeconómicas, políticas, culturales similares. (Murillo, 2007)

Es evidente que nuestro sistema educativo, debe dar rápidos pasos en esta asignatura pendiente, especialmente en el sistema público; para no avanzar a ciegas frente a estas y otras interrogantes, la investigación es clave. Sólo la proliferación de buenos estudios, pueden ir acumulando sistemáticamente la evidencia que ayude, a tomar

decisiones bien fundadas para potenciar el liderazgo directivo, alejándose de la intuición, la rutina, o derechamente la ideología (Weinstein, 2009).

Para el sistema educativo chileno, hasta el año 2011, los directores del sector público permanecían en sus cargos a “perpetuidad”. Sin embargo, a partir de la promulgación de la ley Calidad y Equidad de la Educación (Ley N°20.501/2011), la obtención del cargo es mediante concurso público, a través del Sistema de Alta Dirección Pública que dirige el Servicio Civil.

La problemática surge con los cambios originados por la descentralización en el sistema educacional que ocurrió en la dictadura militar, con el traspaso de los establecimientos públicos a los municipios. Este cambio modificó la dependencia de los docentes, quienes hasta entonces tenían la condición de funcionarios públicos, pasando a depender contractualmente de las municipalidades del país. Estos cambios no sólo afectaron a profesores y a directores, “lo cierto es que la función directiva vivió una profunda transformación en este período. Al igual que los docentes, los directivos dejaron de ser “funcionarios públicos”, pasando a depender de instituciones descentralizadas, sin políticas claras hacia ello” (Núñez et al.,2010, p.14). Estos cambios trajeron como consecuencia, que los funcionarios perdieran varios beneficios y una suerte de degradación profesional y laboral, en que la designación de directores quedó al arbitrio de alcaldes, quienes designaban a correligionarios o a quienes resultaban leales a la dictadura, sin que existan normas que limiten la duración en el ejercicio del cargo, ni perfiles claros de competencias.

1.2. Planteamiento del Problema

Dentro de las atribuciones de los directores elegidos vía ADP, se encuentra el poder constituir sus equipos directivos, los cuales pueden estar formados por docentes en ejercicio en el establecimiento, en el cual ejercerá su función, o bien, podrá reclutar a nuevos profesores. El objetivo final de contar con un buen equipo directivo es impactar en un número alto de docentes, los cuales deberán tener una acción decisiva en los aprendizajes de los alumnos. Los directores exitosos permiten mejorar los resultados académicos de los alumnos mediados por los docentes (Leithwood *et al.*, 2006; Robinson

et al., 2009). Es así como la influencia directiva es vital en el desarrollo de los aprendizajes y en la constitución de una comunidad de aprendizaje (Fullan, 2001).

Los estudios sobre efectos directos del liderazgo rara vez detectan efectos significativos sobre los estudiantes, mientras que muchos estudios sobre efectos indirectos sí lo hacen. El grueso de la investigación publicada desde 1996 sobre efectos del liderazgo, ha intentado explicar los efectos del liderazgo sobre estudiantes a través de complejos modelos causales que incluyen una gama de mediadores promisorios. El marco general de este estudio supone la existencia de efectos indirectos del liderazgo y conceptualiza un conjunto de antecedentes sobre desempeño docente como variables mediadoras (Leithwood, 2009). Por tanto, se pretende avanzar en la investigación sobre esos efectos indirectos de liderazgo teniendo en consideración la problemática que supone la existencia de pocos estudios realizados en el contexto educativo en Chile a este respecto.

Es así como la presente investigación, considera las necesidades ya expuestas y pretende delimitar las características de equipos directivos constituidos, cuyos directores, para la Provincia de Llanquihue, en la Región de los Lagos han sido electos por el sistema nacional de ADP. De esta forma, se aporta la evidencia necesaria para evaluar algunos de los impactos esperados, con la implementación de este nuevo sistema de ADP, a partir del año 2011, en el sistema estatal, cuya gestión estaba confiada a los municipios.

1.3. Pregunta de Investigación

Expuesta la problemática ya analizada en el anterior apartado se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Cuáles son las características de los directores que fueron elegidos por Alta Dirección Pública y de sus equipos directivos

Pregunta que se sustenta, en el cambio que debiera producirse en el perfilamiento de directores, para las nuevas contrataciones a través de dicho sistema. Lo que debería marcar una diferencia importante, con los directores contratados anteriormente, en que, predominaba básicamente la experiencia, sino la antigüedad en el ejercicio profesional, más que otras variables.

b) ¿Cuál es el estilo de liderazgo que, dichos directivos creen promover, en el marco de las escuelas efectivas, en la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos en Chile? (Sotomayor, 2023)

La teoría, sugiere que los estilos colaborativos y de liderazgo distribuido, serían aquellos que logran mayor efectividad en contextos de educación formal, lo cual ha sido ampliamente desarrollado en este trabajo, en lo que se denomina escuelas efectivas. A lo que se agrega un *corpus* de competencias pedagógicas, las que serían propias de quien asume la función directiva, por sobre aquellas de corte gerencial.

Una vez presentadas las preguntas de la presente investigación, en el siguiente apartado se formulan los objetivos generales y específicos que guiarán la indagatoria en este estudio.

1.4. Objetivos de Investigación

1.4.1. Objetivos Generales

- a) Caracterizar a los directores y a sus equipos directivos, en el marco de las escuelas efectivas, elegidos mediante el sistema de Alta Dirección Pública (ADP) en la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos, Chile (Sotomayor, 2023).
- b) Inferir el estilo de liderazgo que creen promover, los directores electos mediante el sistema de Alta Dirección Pública (ADP) en la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos, Chile (Sotomayor, 2023).

1.4.2. Objetivos específicos

1. Conocer el perfil que poseen los directores(as) de los establecimientos públicos, en la Provincia de Llanquihue (Sotomayor, 2023).
2. Determinar las características que poseen los equipos directivos de los establecimientos públicos (Sotomayor, 2023).
3. Identificar las atribuciones que poseen los directores de los establecimientos públicos (Sotomayor, 2023).
4. Verificar el nivel de satisfacción en el cargo de los directores(as), de los establecimientos públicos (Sotomayor, 2023).

5. Reconocer el tipo de liderazgo propician los directores (as) de establecimientos públicos (Sotomayor, 2023).

A continuación, se expresan las hipótesis en orden de importancia.

1.5. Hipótesis

1. Los directores electos vía Alta Dirección Pública (ADP) para los establecimientos de la Provincia de Llanquihue en la Región de los Lagos, establecen un liderazgo distribuido, pedagógico y transformacional.
2. Los directores electos vía Alta Dirección Pública (ADP) para los establecimientos de la Provincia de Llanquihue en la Región de los Lagos, poseen una alta satisfacción en el desarrollo de su función directiva.

1.6. Justificación

Entre las acciones de liderazgo escolar que ejerce el director, se considera, la posibilidad de que este impacte cualitativamente en los aprendizajes, lo cual implica cambios en las prácticas curriculares, logrando a su vez, influir en la cultura escolar. Esto obliga a distribuir el liderazgo para generar cambios en la gestión institucional, lo que ciertamente significa constituir equipos de trabajo.

Para Leithwood (2006), las tareas directivas son clasificadas en cuatro categorías, las cuales poseen 14 prácticas específicas. Tales categorías se proponen orientar el futuro y rediseñar la organización, siendo decisivas en la conformación de los cuadros directivos. Según Weinstein, et. al. (2011), las acciones directivas más desarrolladas, que otorgan subcategorías son: sostener altas expectativas de desempeño, implementar una cultura colaborativa y generar una visión compartida del centro escolar, formando parte, de las conocidas como escuelas efectivas, constituyendo factores importantes en la formación del equipo de trabajo que lidere un centro escolar.

Las Escuelas Efectivas, de acuerdo con Sammons *et al.* (2002), son aquellas donde ocurren aprendizajes significativos, que superan lo esperado, basadas en sus características al matricularse, es decir, añadiendo valor adicional a los logros de los

estudiantes. Siendo el liderazgo uno de los factores por antonomasia, el cual se caracteriza por la fuerza en los propósitos, el involucramiento de los docentes en la toma de decisiones y la autoridad profesional en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El aspecto por el que se incorpora al cuerpo académico en la toma de decisiones, es relevante en este estudio, puesto que el compartir las tareas con quienes integran la comunidad educativa resulta esencial para el ejercicio directivo; haciendo posible la constitución de equipos con capacidad para distribuir el liderazgo para la toma de decisiones conjunta, la comunicación de visión y objetivos compartidos, hace posible la generación de una cultura colaborativa, siendo un aspecto a destacar en las escuelas efectivas. Generar un liderazgo intermedio, es un objetivo necesario para un director de establecimiento, así la constitución de un equipo directivo empoderado que genere un liderazgo sobre los docentes con metas claras, con un enfoque sobre los aprendizajes es relevante para un liderazgo pedagógico (Sotomayor, 2023).

Tiana (2002) señala que, “el liderazgo pedagógico, se entiende como la existencia de una dirección con autoridad pedagógica reconocida, capaz de promover un buen funcionamiento del centro escolar, facilitadora del logro de un buen clima escolar y eficaz en su funcionamiento cotidiano” (p.18). Así las cosas, es posible comprender su relevancia en el desarrollo de los establecimientos educacionales y en la conformación de buenos equipos de gestión, especialmente al valorar el impacto en los aprendizajes.

Leithwood, Harris y Hopkins (2008), se refieren a siete expresiones sobre el liderazgo eficaz y su incidencia en los procesos de aprendizaje, las que se sustentan en amplia evidencia empírica como para dar respaldo a cada una de ellas. Entre las aseveraciones destaca que el liderazgo escolar solo es superado por el proceso enseñanza aprendizaje en el aula en cuanto a la injerencia sobre el aprendizaje, precisando que el liderazgo influye notablemente en la calidad de la organización y en los aprendizajes de la escuela, de lo que se puede deducir que, tanto la calidad del director, como la de su equipo directivo, determinar la calidad del establecimiento educacional. Lo anterior, deja de manifiesto la relevancia de contar con un buen líder escolar y su grupo de colaboradores, lo que trae como consecuencia una serie de interrogantes que permitan identificar las responsabilidades más importantes de un director y su equipo, en cada

contexto educacional y en particular en cada unidad educativa a fin de asegurar una gestión eficaz.

Otra afirmación, está vinculada a la aserción que indica que casi todos los buenos líderes hacen uso del mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo, que indica que una función central del liderazgo es contribuir al buen desempeño de los profesores, impactando en la cultura, las creencias, los valores, las motivaciones, las habilidades y los conocimientos de los funcionarios y también de las condiciones en las que trabajan. Aquí se refleja con claridad la necesidad de un liderazgo intermedio proveniente de buenos directivos que sean capaces de comunicar la misión institucional.

De igual modo, es relevante cómo se comparte con los otros miembros del equipo directivo las responsabilidades vinculadas a la convivencia escolar, los procesos de planificación, la gestión pedagógica y curricular y la gestión de resultados. En este sentido, lo más importante es comunicar que cada directivo informe a su vez una visión motivadora y de altas expectativas, proyectando confianza en cada uno de los miembros de la comunidad escolar, para poder alcanzar las metas planteadas y definir funciones.

Dentro de esta perspectiva se considera que el líder ejerce una poderosa influencia sobre los demás y pone el acento en la relación misma que se establece entre aquel y los seguidores (Leithwood y Slegers, 2006). Lo anterior es muy importante a la hora de definir un nuevo equipo directivo y su plan de mejora, especialmente pensando en donde se quiere impactar rediseñando la organización. Este tipo de liderazgo debe comprometer a toda la organización y ser capaz de generar nuevos líderes, ya que no es posible que solo el director pueda desarrollar un plan de mejora en un centro escolar, si no lo es con un equipo directivo empoderado y que ejerza un liderazgo intermedio que comunique altas expectativas y la misión institucional.

La ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley N°20.501/2011), faculta a los directores elegidos vía Alta Dirección Pública, a definir sus equipos directivos al momento de tomar la dirección de los establecimientos educativos para el cual fueron elegidos, así se pretende que al iniciar el ejercicio de un nuevo liderazgo, el nuevo director pueda constituir un nuevo equipo que comunique: altas expectativas de desempeño, construya una cultura colaborativa y una visión compartida en la escuela, de

esta forma se espera el ejercicio de un nuevo liderazgo con foco en lo pedagógico buscando la mejora de los aprendizajes.

En términos generales, los equipos directivos están conformados por un jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y un Inspector General. En establecimientos más complejos, existe un Orientador o Encargado de Convivencia Escolar y un Coordinador Subvención Escolar Preferencial (SEP). La estructura de los equipos directivos es variada al igual que sus funciones y focos. Por tanto, formar buenos equipos directivos es fundamental, haciendo vital desplegar los esfuerzos necesarios, para definir, en primera instancia el perfil de quienes debieran conformar estos equipos, como también precisar cuáles son sus atribuciones, y así en el futuro, definir el real impacto en los resultados educativos.

Según Weinstein y Muñoz (2012), los directores de los colegios municipales han podido conformar sus equipos directivos en un 13,3%, lo que es muy poco comparado con el sector privado que es superior al 50%. Sin embargo, en la medida que aumente el número de directores nombrados vía ADP, se espera que esta cifra se incremente. De esta forma, al hacer uso de las atribuciones del cargo, el director tiene la libertad de nombrar a un equipo directivo de su confianza, para ejercer un liderazgo intermedio que tenga un impacto en la calidad de su centro educativo.

Así, este estudio pretende conocer, si efectivamente lo contemplado en la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, se está concretando y de esta forma, recoger información relevante, de la cual, actualmente no se dispone para el sistema público para la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos y sus nueve departamentos de educación. Dicha información, permitirá ver el liderazgo del director nombrado y su capacidad de constituir su equipo directivo. De igual modo permitirá comprobar las hipótesis antes formuladas.

1.7. Grado de Innovación Previsto y Limitaciones

Una importante limitación, para la presente investigación, está dada por la imposibilidad de abarcar la trayectoria, pues se hace un corte que considera un momento en el desempeño de los directores. Por lo que, resultaría valioso en otro

momento quizás y como línea de investigación futura plantear un estudio de corte longitudinal a fin de determinar la trayectoria en cada momento de la gestión.

Otra limitación, es que no se compara con otros sistemas de selección y reclutamiento de directores escolares, por lo que resulta difícil determinar la efectividad del instalado en Chile, ante otros procesos o modalidades, sin una perspectiva comparatista.

Podría ser una limitación, también, el hecho que los informantes sólo sean los directores y no otros integrantes del equipo directivo, e inclusive otros miembros de la comunidad escolar, los cuales podrían aportar valiosa información, respecto de la que ya se conoce.

Capítulo 2: Marco Teórico Conceptual

2.1. Teoría organizacional: modelos organizativos y modelos directivos

2.1.1 Paradigma científico racional

2.1.2 Paradigma interpretativo simbólico.

2.1.3 Paradigma sociocrítico o de racionalidad crítica.

2.1.4 Visión Integradora.

2.2. La organización escolar

2.2.1. Ambiente Organizacional

2.2.2. Cultura Organizacional

2.2.3. Estrategia Organizacional y Proyecto Educativo Institucional (PEI)

2.2.4. Estructura organizacional

2.2.5. Tecnología educacional

2.3. Modelo de escuelas efectivas

2.4. Políticas de liderazgo directivo en Chile

2.5. Liderazgo directivo escolar

2.5.1. El Liderazgo en la organización

2.5.2 Liderazgo escolar

2.5.3. Prácticas y recursos personales de los directivos en Chile

2.5.4. Liderazgo directivo en contexto de pobreza.

Resumen

La dirección escolar y el liderazgo resultan claves en el logro de los aprendizajes (Leithwood et al. 2006; Elmore, 2010; Weinstein y Muñoz, 2012). Diversos factores están implícitos en el desarrollo del liderazgo, en especial, su forma de regular los factores del contexto socio cultural que aportan las familias y sus alumnos (López, et. al. 2021).

Se sabe que el origen social marca los resultados escolares (Marqués, 2016), olvidando lo que ocurre en las aulas (Murillo, 2007). Hay dispositivos en las escuelas eficaces, que permiten actuar sobre el capital familiar y social de los estudiantes, siendo relevante, el liderazgo, especialmente el compartido (Sempé et. Alt., 2017).

La importancia del liderazgo y su efecto en los aprendizajes es reconocida en múltiples estudios, especialmente desde su “relación de influencia”. Así, esta “relación” se inicia desde la perspectiva de plantear direcciones, que deben ser asimiladas por otros para poder movilizar a toda la organización escolar (Horn y Marfán, 2010).

La nueva institucionalidad en materia educacional ha puesto su acento en la formación de los directivos educacionales, siendo Chile líder en la región, a través de diversos programas como los de gestión directiva, y como consecuencia, cerca del 80% de los directores y jefes técnicos, poseen formación de postgrado (Muñoz *et al.*, 2019).

El reclutamiento de directores en el sistema estatal ha transitado desde un director nominado, a uno electo vía concurso público (Ley N°20.501/2011), que determina la participación del Sistema de Alta Dirección Pública en proceso de selección como garante del mérito e idoneidad de los postulantes. La citada ley faculta a los directores a definir sus equipos directivos.

Tiana (2002) indica que, “el liderazgo pedagógico, se entiende como la existencia de una dirección con autoridad pedagógica reconocida, capaz de promover un buen funcionamiento del centro escolar, facilitadora del logro de un buen clima escolar y eficaz en su funcionamiento cotidiano” (p.18). Por lo expuesto, es posible comprender su importancia en el desarrollo de los centros escolares y en la constitución de buenos equipos directivos, especialmente si valoramos su impacto en los aprendizajes.

Diversas naciones comienzan a producir iniciativas orientadas a dotar de facultades a sus directivos educacionales; sin embargo, la carencia de investigación sistemática lleva a que varias de estas medidas se estén llevando a cabo, careciendo de información validada científicamente, o sólo, como una reproducción no contextualizada de un conjunto de acciones en marcha en países desarrollados (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014).

Esta investigación, considera las necesidades ya expuestas y pretende delimitar las características de equipos directivos constituidos, cuyos directores, para la Provincia de Llanquihue, en Región de los Lagos han sido electos por el sistema nacional de ADP. De esta forma, se aporta la evidencia necesaria para evaluar algunos de los impactos esperados, con la implementación de este nuevo sistema de ADP, a partir del año 2011, en el sistema estatal, cuya administración fuera confiada a los municipios del país.

Introducción

Los directores de centros educacionales estatales han cobrado importancia en la reforma educacional chilena, constituyéndose en actores importantes. Desde el año 2011, son seleccionados para el cargo a través concurso público por el sistema de Alta Dirección Pública, que dirige el Servicio Civil. La relevancia de este hito radica, según Barber y Mourshed (2007), “el liderazgo directivo sería el segundo factor intraescolar más relevante para la calidad de un establecimiento escolar, y su incidencia aumentaría allí donde más se necesita: en los contextos sociales más desfavorecidos” (p. 57).

Al ser clave el liderazgo en el marco de las escuelas efectivas (Sammons, *et al.*, 2002), algunos factores indispensables para el desarrollo directivo son: la vitalidad puesta en los propósitos, compromiso del profesorado en la toma de decisiones y autoridad pedagógica en los procesos formativos de aula.

El objetivo final del desarrollo directivo es impactar en una significativa cantidad de escolares, a través de la acción decisiva que tendrán los profesores en las actividades curriculares, de este modo, se reconceptualiza al director exitoso, como aquel, que incrementa los resultados de aprendizaje de los estudiantes, mediados por la actuación de los docentes (Leithwood y Slegers, 2006; Robinson *et al.*, (2009). A su vez, Fullan y Hargreaves (2001), postulan que se puede hablar de directores exitosos, cuando dicho

liderazgo ejerce una influencia, que resulta esencial en la mejora de los aprendizajes y en la conformación de un equipo de aprendizaje.

2.1. Teoría Organizacional: Modelos Organizativos y Modelos Directivos

La evolución de la teoría organizacional a lo largo del tiempo permitió generar variados diseños de organización y dirección, los que se fueron ajustando a las nuevas normas y legislación en materia de educación, como es lo acontecido con el sistema educacional chileno. El cual, posee una modalidad de provisión múltiple, con centros educacionales de dependencia municipal, particular subvencionado y particular privado. Además del rol educativo que cumplen, estas formas de dependencia traen consigo variadas modalidades en su organización y gestión, condicionadas por la estructura y el tamaño del sostenedor (Uribe, *et al.*, 2017).

Tanto el tamaño, como la dependencia de la institución educativa es lo que en definitiva determina las formas de organización y de gestión, destacando el municipal como el más estandarizado y clásico en su formato de gestión escolar. A pesar de lo ocurrido con posterioridad a la municipalización en los años 80, que produce como resultado un quiebre en la identidad y carrera puesto que los docentes y directivos dejan de ser “empleados del Ministerio de Educación”, siendo fraccionados pasando a depender de distintos municipios, como hay en el país. Así, la denominación de directivos como “funcionarios públicos”, deja de ser prioritaria, en que, los profesores dejan de tener como empleador al Ministerio de Educación, teniendo múltiples empleadores, sin vínculo entre sí, como es el caso de los municipios (Núñez, Weinstein, y Muñoz, 2012).

Cuando se mira la función directiva a lo largo del siglo XX, se constata que, a la cabeza de las instituciones escolares, hay un fuerte predominio de lo administrativo y con escasa diferenciación hacia lo pedagógico, cuestión que ha cambiado gradualmente desde los años noventa en adelante.

Pese a que la legislación ha tenido varios cambios, estos, no siempre se han desarrollado en armonía con los modelos de organización, es pertinente precisar tres grandes enfoques epistemológicos, paradigmas o modelos de concebir y comprender las organizaciones educativas:

- Paradigma científico racional
- Paradigma interpretativo simbólico
- Paradigma sociocrítico o de racionalidad crítica

2.1.1 Paradigma científico racional

Hasta los años cincuenta, la gestión educativa estuvo marcada por problemas normativos, siendo liderada por experimentados profesores, quienes comunicaron su experticia a potenciales directivos. El positivismo lógico y la insatisfacción con la naturaleza prescriptiva del área, dieron origen al “enfoque teórico” que definió el conocimiento en la gestión administrativa conforme enfoque científico modernista, positivista y racional-empírico (Oplatka, 2019).

Para Gairín y Villa (1999), dicho paradigma asume el conocimiento de la realidad, de manera que pueda ser conocida y comprendida tal como es. De lo cual, se desprenden diseños metodológicos que permitirían cuantificar y objetivar dicha realidad. Así las cosas, indagar en la realidad de la institución escolar implica plantear hipótesis y contrastarlas empíricamente. Los principales propósitos consisten en definir metas, estructuras, funciones, recursos y tecnología. Su característica es esencialmente objetiva, cuantitativa e hipotética deductiva. El interés del enfoque consiste en poder explicar la realidad, controlar fenómenos y poder predecir efectos y consecuencias.

A partir de tal concepción, el establecimiento escolar se organiza con metas, funciones, actividades y resultados. Constituyendo un liderazgo con un perfil técnico pedagógico y profesional, o sea, una institución de características tradicionales con un liderazgo formal e institucional, modalidad presente en la mayoría de las instituciones educativas del sistema municipal chileno. Así, el formato directivo, deviene en formal, burocrático y sustentado en el control.

Lo anterior guarda directa relación, con concepciones de la modernidad, basadas en la idea del progreso, fundadas en el desarrollo económico, coherente con problemas de orden epistemológico según la naturaleza de la racionalidad, con una clara hegemonía positivista. De esta forma, el saber se asume como posibilidad de dominio, en el entorno natural y atribuyendo a la “revolución” científico-tecnológica la capacidad para solucionar los problemas humanos en razón de tal creencia (Álvarez, *et. al.*, 2016)

De tal concepción positivista, se ha nutrido el quehacer académico y la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales, como también las políticas, en particular, aquellas que emplean las lógicas y descripciones del liberalismo económico.

Álvarez, *et. al.*, (2016) deja entrever que la racionalidad positivista, ha instalado el concepto de eficiencia en la gestión escolar, pudiéndose definir como el servicio de calidad que ofrece una organización para responder a los requerimientos de sus clientes, tanto internos como externos de la institución. Morón (2016) define la eficiencia, como la habilidad que debe poseer el gestor educativo, a fin de garantizar la calidad de las prestaciones que se ofrecen en la función gerencial, esto es, tomar medidas, disposiciones, asignaciones de tareas y necesidades del personal que tiene a su cargo.

2.1.2 Paradigma interpretativo simbólico

La perspectiva interpretativa-simbólica permite revisar las dinámicas culturales existentes en los cuerpos sociales. Los textos permiten identificar que el postulado de esta perspectiva es la hermenéutica de segundo orden efectuada a los símbolos de la institución para reconocer el sentido de los elementos simbólicos (Vásquez-Rivera, 2016).

El enfoque interpretativo se puede conocer a través de los siguientes postulados: La realidad es múltiple, holística y construida, adquiriendo la investigación un rol interpretativo o de comprensión; surge de una relación entre el investigador y lo indagado, como también, de la mutua interacción entre quien indaga y lo que se indaga, siendo inseparables; aspira a alcanzar un cuerpo de significados que pueda describir el caso objeto de la investigación; no resulta posible establecer una relación de causa y efecto, por cuando los fenómenos se encuentran en una situación de interacción mutua; y, tampoco es posible determinar una neutralidad axiológica, pues toda actuación investigativa lleva en sí, comprometidos ciertos valores (Lincoln y Guba, 1985).

En cuanto a la manera de concebir la realidad, este paradigma resulta contrario a lo postulado por el positivismo, proponiendo que los significados y lecturas de la realidad no son objetivas, sino que productos de las diversas interpretaciones que pueda tener un objeto, dependiendo siempre de la subjetividad del observador, concluyendo que es una construcción cultural situada y contextualizada (Gairín y Villa, 1999)

Por otra parte, resulta relevante la contribución que hace Terrones (2017), quien sostiene que la contribución hermenéutica y su efecto en las ciencias humanas hará posible, el desarrollo de la ética discursiva, dando origen al diálogo imprescindible en los tiempos actuales para la educación y para la construcción social de una ciudadanía participativa. De este modo lo participativo y comunicativo, ayudará a la conformación de redes de intersubjetividad entre las personas para la elaboración de lo colectivo, tanto en lo educativo, como en lo político.

2.1.3 Paradigma sociocrítico o de racionalidad crítica

Desde una perspectiva habermasiana, la escuela debería practicar el diálogo crítico, racional y argumentativo, con la finalidad de educar a quienes estudian en la cuestión pública, constituyendo como grupo un comportamiento solidario, emancipador y democrático. La propuesta de Habermas, plantea un macro modelo crítico, con una teoría general de la sociedad, una teoría general de la acción social y una teoría legitimada por la acción comunicativa (Habermas, 1982)

Dicho paradigma recoge algunas características del interpretativo. Pero vas más allá, no solo eliminando la imparcialidad y neutralidad en la producción del conocimiento, sino que postula una construcción de conocimiento comprometida socialmente, en que la definición de intereses sea orientada hacia una sociedad más justa (Gairín y Villa, 1999).

Así las cosas, este paradigma se considera como estructuralista, no obstante, posee algunos elementos del marxismo, lo cual podría alejarlo metodológicamente, dado que Marx empleó la dialéctica y la idea de totalidad, lo que excluye el dominio de una estructura sobre las demás partes. Quienes postulan el modelo reproductor, estiman que existe una directa relación entre la escuela y el mundo económico, que sería el generador de los valores dominantes, mediante la reproducción ideológica que ejercen los que detentan el poder y la riqueza (Toro, 2021).

En tal sentido es que, Giroux, (1998) viene a señalar que, la teoría crítica se funda en el intento describir el argumento de Maquiavelo, respecto de la abolición de la escisión entre filosofía y existencia, entre razón y realidad. Siendo Hegel quien hace evolucionar esta idea y anuncia el triunfo de la humanidad sobre las depredaciones de la

realidad. En definitiva, lo real y lo racional logran unirse. Marx apoya este planteamiento, pero sustituye la administración civil del Estado alemán, proclamando el triunfo definitivo del proletariado, base que resolvería el proceso histórico.

2.1.4 Visión Integradora

En términos generales resulta difícil encontrar alguno de los tres paradigmas en su estilo más puro, observándose modos de dirección que incorporan diversos elementos de cada uno, generando una suerte de mixtura. También, existen modelos de gestión que se acercan más a un paradigma que a otro, ya sea por visiones y principios que están insertos en los proyectos educativos, por decisiones políticas y sociales, o también por la evolución cronológica según el momento histórico del país.

Idealmente, una visión más integrada debería incluir diversos elementos técnicos, humanos, pedagógicos, políticos, etc., considerando factores situados y de contexto socio cultural que afectan el modo de proceder directivo. Cada comunidad influye en su dirección escolar, no es igual dirigir un establecimiento urbano a uno rural. En el estudio, se puede encontrar una mayor cantidad de instituciones urbanas que rurales, pero cada una con su especial singularidad.

2.2. La Organización Escolar

Toda organización está compuesta por subsistemas, según el modelo de sistemas y estos se relacionan con su medio en una interacción constante. Ahora el enfoque de contingencia da cuenta que se necesita más de un modelo de organización para lograr la eficacia. De esta forma la diversidad que existe en el sistema escolar se ajusta a ambas visiones, y de esta forma se puede buscar la efectividad mediante la diversidad de modelos. Así la organización y modo de actuar de una institución escolar son dependientes de los requerimientos del medio social. (Chiavenato, 2004).

Es por lo expresado, que la orientación que moviliza al equipo directivo y su forma de liderazgo, se entienden desde el tipo de estructura y los diversos factores asociados.

2.2.1 Ambiente Organizacional

La organización escolar está inserta en un medio que le da carácter y singularidad, este contexto educativo interactúa permanentemente otorgándole elementos necesarios para su funcionamiento y para los individuos que la componen (Hall, 1996).

A través de la tabla 1 se constata que aquello que ocurre en el entorno y contexto, determinan de una u otra forma la organización educativa. Es posible observar en dicha tabla, que en Chile las condiciones políticas, económicas y demográficas, tienen una fuerte injerencia en las instituciones escolares, básicamente por el sistema administrativo imperante en los Departamentos de Educación Municipal (DAEM) y también desde las Corporaciones que dependen de los municipios. En ambas situaciones, la política partidista afecta la gestión de los centros escolares.

Tabla 1

Factores externos que influyen en la organización

Factores	Descripción
Tecnológicas	La tecnología dinámica del ambiente general es un factor importante en la competitividad quienes no se adaptan corren el riesgo de perder su ventaja competitiva
Legales	La legislación vigente que regula a las instituciones, de manera directa o indirecta, puede tener un impacto positivo o negativo en su funcionamiento. Esta legislación tiene un impacto universal
Políticas	Las políticas públicas tomadas en diferentes niveles políticos marcan las pautas para el funcionamiento de las instituciones educativas.
Económicas	Los recursos financieros son un elemento fundamental para el éxito de las organizaciones. Son necesarios para su creación y, además, pueden limitar su crecimiento y expansión.
Demográficas	Los factores demográficos como, por ejemplo, la distribución geográfica, la distribución por sexo y la edad, influyen en el comportamiento de las organizaciones.
Ecológicas	Las organizaciones están integradas en su entorno natural y social, por lo que son influenciadas por factores como la contaminación, el clima, el transporte y las comunicaciones. La ecología social lo estudia.

Fuente: Elaboración propia en base a Hall, R. H. (1996). Estructuras, procesos y resultados.

México: PHI.

Los establecimientos educacionales están en directa relación con su medio recibiendo constantemente información, económica, política, legal, tecnológica, entre

otras, como sistema abierto, manteniendo un flujo constante de informaciones y recursos, lo que produce que el medio influya directamente en la organización escolar, ejerciendo una regulación constante en la gestión y el liderazgo (Chiavenato, 2004).

De los componentes del medio que determinan una variedad de condiciones ajenas a la institución, se reconocen, las familias y las políticas que inciden significativamente en el contexto escolar.

En una modernidad incierta como la actual, donde se aplican Políticas de Gobierno, más que Políticas de Estado, promover ambiente apropiado para los aprendizajes escolares, en que de acuerdo, con las normas de deberes y derechos parentales vigentes se hace imprescindible la participación de padres y madres, la tarea de educar se vuelve titánica y compleja, a lo cual se agregan las secuelas socioemocionales de la reciente pandemia y los cambios generados por la sobreexposición a pantallas por parte de los estudiantes, entre otros.

Con el inicio del nuevo milenio, Chile ha experimentado transformaciones en la arena educativa, que han ido de la mano con formas de gobierno y un Estado más democrático y participativo, dando origen a reformas en el ámbito escolar. Las reformas han afectado tanto al currículum, como a los estilos de gestión, en que la clave sigue siendo la participación de los distintos actores, especialmente los padres. Las innovaciones también han puesto la mirada en sistemas exitosos desarrollados en otras latitudes.

Existen numerosas variables positivas para realizar alianzas entre los establecimientos escolares, el medio social y las familias. Estas relaciones permiten la ayuda mutua y contar con recursos y servicios necesarios para fortalecer a los actores internos de la escuela. Estas relaciones actúan positivamente sobre los estudiantes y sus profesores, haciendo que la comunidad ejerza una acción protectora sobre ellos (Epstein, 2013).

Las variables que mayor incidencia presentan en el ambiente de la institución y su organización, se cuentan las legales, políticas y culturales, siendo las primeras aquellas que otorgan el marco normativo para la actuación de los directores y sus equipos. A su vez, las políticas ejercen influencia en la toma de decisiones. Finalmente, las de carácter

cultural, configuran la condición situada y contextual en que se ejecuta la gestión directiva. En este estudio, se presentan mediante las características en las cuales se desarrolla, por ejemplo, la variable urbano o rural.

2.2.2 Cultura Organizacional

El centro de la cultura escolar está compuesto por supuestos básicos, que comparten los profesores. Estas son creencias aceptadas como verdaderas y que afectan inconscientemente a sus acciones diarias. Estas al ser reflexionadas en comunidad adquieren conciencia por parte de los docentes y sirven para interpretar sus comportamientos (Elías, 2015).

La teoría del clima organizacional expuesta por Likert, aborda la institución desde la mirada del lado humano y la calidad de las relaciones que ocurre entre sus integrantes. Dicho abordaje, presenta ocho dimensiones, que son empleadas para evaluar la cultura organizacional existente, cuyo mérito se basa en una descripción de valiosos elementos culturales existentes en la institución, en que, las sus conclusiones servirán para la generación de esfuerzos que corrijan inconsistencias identificadas entre los procesos de gestión (Ramos, 2012) La tabla 2, aporta un esquema clarificador en torno a la materia:

Tabla 2

Aspectos de la cultura organizacional

Criterios	Descripción
1. Formas de autoridad	El poder se ejerce de diferentes maneras dentro de la empresa
2. Patrones motivacionales	Hay diferentes estrategias de motivación utilizadas en las organizaciones
3. Comunicación	La comunicación puede fluir en tres direcciones, hacia arriba, hacia abajo y de forma horizontal. con diferentes estilos.
4. Método de influencia	La influencia es importante para lograr los objetivos de la organización
5. Desarrollo de toma de decisiones	Hay diferentes criterios de decisión y diferentes formas de distribuir las tareas relacionadas con la toma de decisiones y de ejecución.
6. Desarrollo de planificación	Cómo establecer objetivos y metas afecta el desempeño.
7. Proceso de control	Cómo se distribuye y realiza el control en la empresa puede afectar el desempeño.

Criterios	Descripción
8. Metas de ganancia y mejora	Los métodos para evaluar el logro de objetivos son importantes para el éxito.

Fuente: elaboración propia en base a Brunet (1987). El clima de trabajo en las organizaciones. México: Trillas

La tabla 2, da cuenta del estilo de autoridad y los procesos de influencia, dimensiones que forman parte del estilo de liderazgo, por lo que, su medida resulta de gran importancia al momento de conocer las habilidades del director de un establecimiento educacional y su equipo.

Con la finalidad de precisar conceptualmente la idea de cultura organizacional, esta se entiende como las normas, valores, creencias y presunciones que configuran el *ethos*, tras las decisiones y prácticas de los miembros de la organización. El aporte cultural a la escuela efectiva va a depender del contenido de estas normas, valores, creencias y presunciones, esto quiere decir, que se focalicen en los estudiantes. Dependerá también del punto hasta el cual son compartidas por la comunidad y si propician el trabajo colaborativo (Leithwood, 2009).

2.2.3. Estrategia Organizacional y Proyecto Educativo Institucional (PEI)

De acuerdo con Gairín (1996) para acotar las estrategias en contextos colaborativos, resulta pertinente contemplar lo expuesto, en la tabla 3.

Tabla 3

Sentido de las estrategias

Criterios	Descripción
Relación con los desarrollos de planificación.	Las estrategias son planes generales que deben adaptarse a las circunstancias, con coherencia con la planificación, que puede evolucionar con el tiempo.
Cómo el contexto afecta la actuación.	La formulación de estrategias y objetivos ayuda a las organizaciones a adaptarse al entorno. La adaptación al entorno se puede mejorar disminuyendo la distancia entre las demandas del entorno y las demandas de la organización.
Relación al desarrollo reflexivo y a la	La intervención cuidadosa requiere de un proceso sistemático bien fundamentado para la toma de decisiones. La reflexividad es

Criterios	Descripción
solución de dificultades.	importante para la intervención cuidadosa para analizar críticamente la práctica.
Relación con la dinámica relacional.	El centro educativo debe cambiar para mejorar. Siendo el cambio cultural necesario, lo que implica cambios en objetivos y estructuras.

Fuente: Elaboración propia en base a Gairín (1996).

La tabla 3, informa de lo difícil que resulta el tema organizacional en un establecimiento educacional, estableciendo la necesidad de instalar estrategias que puedan ajustarse al área a intervenir, sea esta: académica, administrativa, comunicacional y del contenido que aportará. Otro aspecto a tener en cuenta, son los niveles escolares a considerar, puesto que no es adecuado implementar estrategias útiles para el preescolar, del mismo modo que para un ciclo superior, evitando a la vez tomar decisiones unidireccionales. Esto obliga, por tanto, a revisar, cada situación de forma individual y las actividades señaladas como una alternativa más dentro de una diversidad de opciones.

Es importante para el ámbito de la gestión educacional, abordar sistemas conceptuales que entiendan de modo integrado la gestión humana y de la formación a partir de una mirada estratégica. Resulta esencial focalizar de forma holística esa gestión humana junto a la gestión formativa, incorporando a la estrategia organizacional, o lo que es igual, integrando esa formas de gestión a la estrategia (Cuesta, 2011)

La estrategia será reconocida, con el grupo de decisiones y actuaciones respecto a la selección de medios y a la coordinación de recursos con el propósito de alcanzar una finalidad. De este modo, hay un fin y un proceso abierto con movimientos de componentes interiores y exteriores, con acciones participativas (Gairín, 1996).

El proyecto educativo institucional, resulta ser la herramienta de gestión que dirige los distintos procesos que se realizan en el interior del centro educacional, orienta las acciones, en pro de las metas, otorga sentido y racionalidad a la gestión institucional tanto en el mediano, como en el largo plazo, permite tomar decisiones en los ámbitos pedagógicos y curriculares, ordena y coordina los proyectos y acciones innovadoras en

torno al aprendizaje y la formación; en síntesis, articula las tareas más importantes en torno a objetivos compartidos (Villarroel, 2002).

De tal forma, el proyecto educativo institucional, conecta la estrategia institucional, liderada por el director y su equipo directivo, cuestión que resulta clave para el efectivo desarrollo de la organización. Parte importante de esta investigación, busca caracterizar a los directivos y en particular la propia satisfacción en el ejercicio de su liderazgo, construyendo una estrategia que haga posible instalar direcciones a través del ejercicio del desarrollo de su gestión y liderazgo (Leithwood 2009).

2.2.4. Estructura Organizacional

La estructura organizacional, está conformada por una serie de relaciones que existen en una organización. La estructura como tal se encuentra jerarquizada, con diversos elementos, cargos, órganos e interacciones, con elementos diferenciadores y de similitud (Chiavenato, 2004).

Dicha estructura organizativa, debe hacerse cargo del logro de los objetivos y metas planteadas por la gestión, cuestión en la que resulta clave que todos los actores de la institución se hagan parte, entregando atribuciones y deberes a cada uno de ellos. La estrategia a emplear debe ser comunicada y compartida, también los planes de acción para la materialización de los objetivos.

En el interior de la organización, los puestos de trabajo son divididos otorgándoles responsabilidades diversas, con metas comunes. Así los puestos de trabajo se agrupan en departamentos, usualmente por funciones similares, lo que está presente en diversos tipos de organizaciones (Robbins, 2009).

La estructura y la organización escolar, contribuye a alcanzar los objetivos, y de esta forma a incrementar su efectividad. Un ejemplo de ello es cuando se definen objetivos pedagógicos, apoyados desde un departamento académico. Así se facilita el trabajo de un equipo académico, desarrollando oportunidades de un trabajo más colaborativo (Leithwood, 2009).

La organización como tal, está jerarquizada y definida en niveles, los cuales se relacionan y dialogan entre sí, intercambiando información relevante, como las tareas

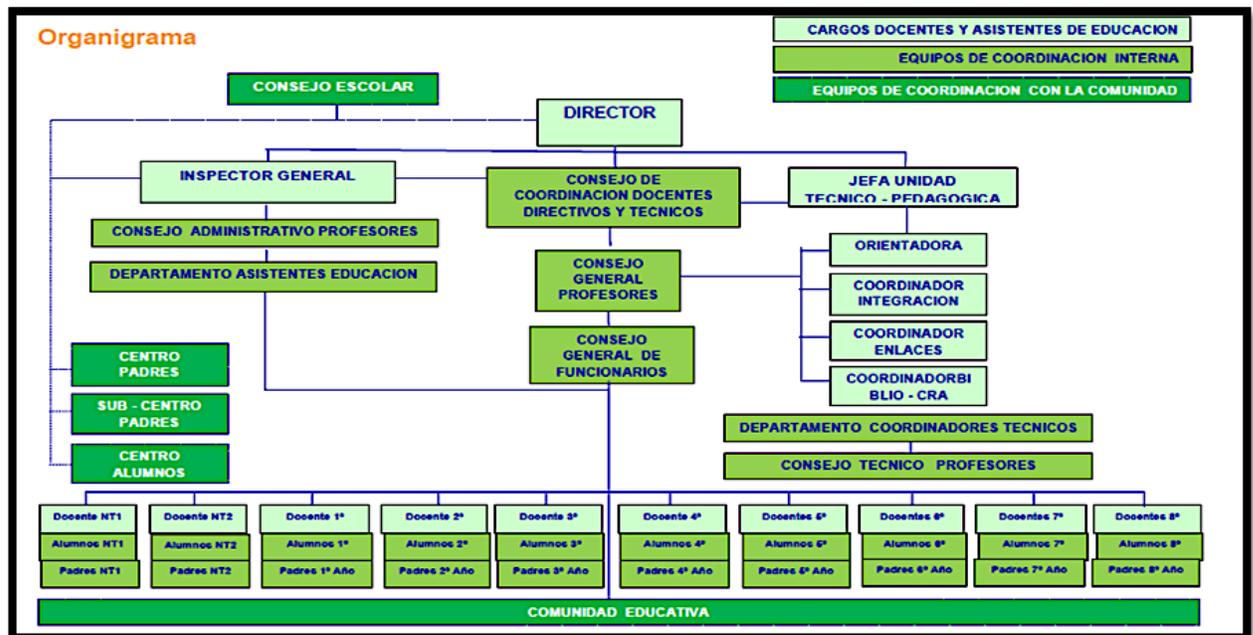
que buscan desarrollar para concretar la misión y la visión organizacional. Lo anterior se resume en el organigrama que se presenta en la Figura 1 la cual muestra la posibilidad de asegurar el compromiso estratégico de los integrantes del establecimiento con el proyecto educativo institucional.

La Figura 1, representa la organización tipo de las instituciones escolares públicas de Chile, las cuales poseen en general como cuerpo directivo: al director, un inspector general, un jefe de unidad técnico-pedagógica (UTP), y en algunos casos, incorporan al Orientador. En establecimientos educacionales con un número superior de matrícula, existen coordinadores de ciclo. Recientemente, todos los establecimientos por disposiciones normativas han integrado a un encargado de convivencia escolar.

El presente estudio aspira a identificar el tipo de estructura organizativa que se presenta con mayor frecuencia en los equipos directivos y las decisiones tomadas para su institución escolar, lo que es fundamental para saber cuáles son los actores de la institución escolar en los que se distribuye el liderazgo y cómo se llevan a cabo los procesos de toma de decisiones.

Figura 1

Modelo de organigrama para establecimientos educacionales en Chile



Fuente: MINEDUC (2013).

2.2.5. Tecnología Educativa

Desde la mirada de la administración, la tecnología incluye en el interior de una organización una serie de conocimientos que deben ser realizados mediante tareas bien definidas, por medio de técnicas establecidas, para que una organización logre sus objetivos (Chiavenato, 2004).

En la organización escolar, las tecnologías pueden ser “blandas” o “duras”. Es decir, las blandas están ligadas por ejemplo a, procesos administrativos, procedimientos y software, y las duras a todo lo tangible. Ambas contribuyen al logro de los objetivos del centro escolar, a través de acciones y políticas educativas que provienen del contexto escolar (Mella, 2018).

En el país, las políticas educativas se han centrado en una propuesta de educación de calidad para todos, especialmente desde las reformas educativas de los 90, se han impulsado una serie de programas en busca de mejorar los resultados educativos, especialmente en los estratos vulnerables de la población, como: el Programa de las 900 escuelas, Proyecto Enlaces, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE-Media) y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE-Básica), entre otros. Todos los anteriores han integrado nuevos conocimientos y procesos tecnológicos modernos (Rival, 2010).

También supone reconocer hasta qué grado los objetivos y orientaciones son valorados como una meta importante y desafiante en las realizaciones personales y para los esfuerzos de la comunidad escolar de cara a la mejora y los logros. La evidencia indica que los propósitos compartidos contribuyen a alcanzar una escuela efectiva, todo esto, en cuanto que los actores involucrados posean conciencia de los mismos, y en la medida que los capten con claridad, resulten significativos, útiles, actuales y congruentes con las orientaciones del propio proyecto educativo (Leithwood, 2009).

Desde una perspectiva contextualizada, Chiavenato (2004), estima que la tecnología es abordable en forma simultánea desde diferentes miradas:

- Como factor ambiental: la tecnología se define como parte del medio. Desde esta mirada se puede considerar como un componente externo que influye en la organización, por ejemplo, sobre nuevas formas de abordar el currículo.

- Como variable organizacional: la tecnología es parte de la organización, influyendo fuertemente en ella y siendo parte de un componente interno para la gestión. De esta forma al ser una parte interna del sistema, está en condiciones de enfrentar las presiones del medio, por ejemplo, un modelo de gestión escolar.

La tecnología educativa, de igual forma que otros términos ya mencionados, deben emplearse en función del logro de los objetivos formulados en el proyecto educativo, para lo cual resulta clave el conocimiento y el manejo por parte de quienes integran el centro escolar, conociendo sus elementos y procesos. Desde el estamento directivo deben compartirse las estrategias que se utilizarán y los programas de acción que deben llevarse a cabo, para ejecutar las tareas que conduzcan al alcance de los objetivos, mediante los elementos que aportan las tecnologías.

En la marcha de la organización escolar, debe tener presencia la tecnología, tanto en el proyecto educativo institucional, como en el día a día al servicio, por una parte, de la gestión institucional y de los procesos de enseñanza-aprendizaje por otra, como componente esencial y decisivo en asegurar la calidad.

Se debe considerar que un proyecto educativo institucional, debe ser situado y circunstanciado, pues no se da en abstracto, sino que forma parte de un contexto social y cultural, de acuerdo con el territorio en el que se ubica el establecimiento, generando sinergias que permiten a la comunidad educativa ir adecuándose a las demandas del medio, que suelen ser más exigentes para con el centro escolar. Así, la escuela es más que un espacio físico, que aborda la formación de niños y adolescentes, sino que también participa una red de instituciones asociadas a la familia y el estado.

Es este modo de proceder institucional, el que cumple una función sustancial en el presente trabajo académico, para conocer y comprender las estrategias, el ambiente, el proyecto educativo y la tecnología de la información y comunicación presente en cada institución escolar, comprendiendo, de este modo, las fuerzas internas y externas que pueden ser afectadas por la gestión directiva, así un director educacional y su equipo

directivo deben contar siempre con estos elementos para desarrollar su gestión y liderazgo, en la búsqueda de la eficacia escolar.

2.3. Modelo de Escuelas Efectivas

La eficacia escolar como tema de investigación aparece a partir del Informe Coleman (1966). Desde aquí, y luego de este informe, pareciera que la Escuela no posee ninguna influencia sobre los resultados escolares. Sin embargo, en las últimas décadas diversas investigaciones han planteado lo contrario, formulando una serie de definiciones sobre el concepto de eficacia (Murillo, 2007).

En las diversas investigaciones acerca de eficacia escolar, uno de los elementos más ampliamente revisados, ha sido la dirección escolar, especialmente ligada al liderazgo, como un aspecto esencial para la gestión del establecimiento educativo. Conceptos como: liderazgo instruccional, educativo, profesional, firme, estable, de apoyo, entre otros, son frecuentes al analizar lo que ocurre en las dinámicas internas del centro escolar y que a su vez puede explicar los resultados educativos (Maureira, 2006).

Los directores escolares ejercen de forma indirecta acciones que influyen sobre todos los actores del establecimiento educacional, en especial sobre directivos y profesores, y estos sobre los alumnos. Así los docentes con su desempeño actúan en base a cómo se les motiva dentro de la estructura de la organización, buscando alcanzar los objetivos propuestos, siendo regulados además por las variables del contexto externo, el cual influye fuertemente sobre los directores y sus equipos docentes. En estas interacciones el liderazgo escolar actúa indirectamente sobre los aprendizajes (Anderson, 2010).

La investigación sobre mejora escolar se basa en la búsqueda y comprensión de las etapas de cambio e innovación en las organizaciones escolares en demanda de calidad de los aprendizajes. El eje fundamental se sitúa en el estudio de los procesos y cultura escolar, indagando en las estrategias de cambio y en su comprensión. Se busca fundamentalmente la calidad expresada en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bellei, 2014).

En el movimiento de mejora escolar, existe un componente fuertemente definido, el liderazgo, el cual es una fuerza impulsora de los cambios. Así los proyectos de mejora educativa se desarrollan por medio de un liderazgo directivo. De esta forma el mejorar la eficacia del centro escolar, parte de una propuesta de desarrollo a nivel de la programación con una dirección participativa que es capaz de movilizar todo el proceso de cambio (Maureira, 2004).

Respecto a la eficacia escolar, existen dos tipos de tendencias; la primera, es un movimiento de carácter teórico práctico de eficacia escolar; la segunda, está basada en estudios centrados en la productividad escolar. Ambas miradas comparten su origen, el cual se gesta desde la formulación del Informe Coleman. La diferencia está en que la primera se centra en las variables más directamente relacionadas con las escuelas y que permiten el incremento de los aprendizajes versus la segunda que proviene del campo de la economía y aspira a la mejora de aspectos como la eficacia y la eficiencia de los establecimientos estudiantiles (Murillo, 2007).

Existe también otra vertiente investigativa, en que, la investigación para mejorar la escuela surge desde la práctica, la cual a inicios de los 90, logra relacionar los movimientos de eficacia escolar y el de mejora de la escuela, uniendo así los paradigmas prácticos y el teórico (Murillo, Barrio y Pérez Albó, 1999). Esta fusión fue denominada “eficacia de centro” (Muñoz-Repiso y Murillo, 2001). Lo fundamental de esta tendencia es focalizar la atención sobre el director, quien es relevante al momento relacionar la eficacia con la mejora escolar (López, 2007). Además, se debe considerar que este rol clave no puede ser otorgado solamente a quien dirige, sino a todo el equipo directivo, así el liderazgo directivo se distribuye permeando a los demás actores escolares.

La acción del liderazgo escolar se proyecta en la mejora de los aprendizajes y de todos los aspectos de la institución. Este debe centrarse en las motivaciones de los docentes, sus habilidades profesionales y las variables que influyen en su acción al interior del aula y su centro escolar. Es decir, permea a toda la organización (Anderson, 2010). Por ejemplo, el director genera políticas de perfeccionamiento e innovación docente, lo cual impactará de forma individual, y luego colectiva, para finalmente llegar a todo a la organización.

La nueva perspectiva sobre el liderazgo educativo gira en torno al logro en materia de aprendizajes de los estudiantes. De esta forma, si lo pedagógico es central en toda la gestión escolar, deberá dejar de lado cualquier elemento que no influya en él, por lo que quienes ejerzan el liderazgo deberán procurar el hecho de asegurar que todo va en esa dirección (Leithwood, 2009). Asegurar las orientaciones y propósitos es una tarea importante del director, quien debe comunicar las metas educativas a toda la comunidad y desechar lo que interfiriera en este proceso.

A pesar de lo anterior, no podemos pensar que solo el director ejerce un liderazgo que va a impactar en toda la organización, ya que así estamos reduciendo su efecto a un solo actor. Por este motivo no debemos dejar fuera a los demás actores relevantes, un equipo directivo empoderado, con metas y tareas claves ejercerá un liderazgo fuerte y participativo, con gran impacto en los aprendizajes. Así surge un “Liderazgo distribuido” o *distributed leadership* (Bolívar, 2009)

La mejora y el aumento del aprendizaje en los escolares, está fuertemente avalado por estudios que demuestran el efecto positivo del liderazgo distribuido. Por lo tanto, los cambios en este estilo de liderazgo afectarán a la capacidad de mejora del centro escolar y, por lo tanto, el incremento de los logros educativos de los estudiantes. Además, se puede informar que el tamaño de los efectos del liderazgo está unido a variables relacionadas con el cambio, como el crecimiento de los resultados de aprendizaje, así cuando el foco está puesto en este factor los efectos son significativamente mayores (Heck y Hallinger, 2010).

A nivel mundial el liderazgo es considerado relevante en la gestión escolar y en los aprendizajes. Sin embargo, la profesión docente y su carrera son claves, por lo cual una carrera docente, con selección de los mejores, con procesos de formación y capacitación permanente, sumado a salarios atractivos, son relevantes en conjunto de cara a la calidad de un liderazgo pedagógico. En general, se puede decir que, docentes de calidad harán sistemas educativos de calidad (Barber, 2007).

Cambiar la vida de innumerables escolares a nivel mundial es una tarea titánica, pero es la misión central de cualquier sistema educativo. La pregunta que surge a pesar de las políticas públicas de cualquier país del mundo que busca mejorar la calidad de su

sistema educativo, es ¿Por qué hay contextos educativos con mejores resultados y en menor tiempo que otros? (Barber, 2007). ¿Dónde miramos?, solo en el liderazgo, la gestión, en la calidad de los profesores, en las prácticas de aula, así en muchos e infinitos factores. Observar todos los componentes que implican la mejora de los resultados de aprendizaje es tarea difícil sin un marco de referencia que los ordene y los priorice. Por donde comenzar y cómo seleccionar estas variables es tarea de quien ejerce el liderazgo y con quién, así buscamos una escuela efectiva, desde la mirada de su organización y su liderazgo, pero debemos centrarnos claramente en las formas de enseñar, ya que sin enseñanza eficaz no hay escuela efectiva (Bellei, et al., 2004).

Las prácticas de liderazgo influyen indirectamente en el quehacer del del aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero directamente sobre la motivación y las condiciones laborales existentes en el centro escolar y el aula. Todo lo anterior impacta en el cumplimiento de las tareas docentes y en los aspectos cualitativos del centro. Motivo por el cual, tanto el director, como el equipo directivo son claves en el desempeño de su establecimiento (Horn y Marfán, 2010).

En otro orden de ideas, los cambios educativos se presentan en dos estratos: el primero a nivel de centro escolar y el otro, a nivel de macrosistema. En la tabla 4, es posible observar una síntesis de ciertas decisiones, que buscan la reforma nivel de establecimiento escolar. Cuyo propósito es desarrollar escuelas colaborativas (Fullan, 2011).

Tabla 4

Reforma sistémica

Acción	Descripción
1. Objetivos exigentes.	Objetivos de la educación: alfabetización, pensamiento crítico y egreso de la escuela media.
2. Equipo de liderazgo para guiar una alianza.	Liderazgo fuerte y visible para guiar el cambio de la organización.
3. Estándares y expectativas exigentes	Objetivos exigentes, pero a la vez realistas para obtener buenos resultados.

Acción	Descripción
4. Fortalecimiento de liderazgo y capacidad	Desarrollo de liderazgo y capacidad para mejorar la educación por ejemplo en efectividad.
5. Entrega de información y prácticas para mejorar.	Integrar datos para monitorear y mejorar el rendimiento estudiantil.
6. Participación de manera positiva	La estrategia promueve el aprendizaje y el intercambio de prácticas sin miedo al fracaso.
7. Evitar las distracciones	Los líderes de la estrategia se comprometen a centrarse en las prioridades, a pesar de las distracciones.
8. Ser abiertos, decididos y afrontar retos difíciles	Las prioridades básicas deben ser el foco principal de la estrategia.

Fuente: Elaboración propia en base a Fullan (2011)

La citada tabla, sintetiza tareas claves acerca de la unidad educativa, destacando cómo se afecta el grupo de actores institucionales, por el liderazgo ejercido por el estamento superior, cuestión en la que concurren también, expectativas que se generen y la colaboración a nivel de información y prácticas efectivas, las que devienen variables claves en el logro de un centro escolar efectivo.

De este modo, y de acuerdo a lo señalado se reconoce un director efectivo por el conjunto de tareas que resultan consistentes y prolongadas en el tiempo, orientadas preferentemente al cumplimiento del plan de estudios, asegurando que todos los estudiantes logren aprendizajes. Se considera el establecimiento de objetivos y sus plazos; también supervisión, observación y monitoreo de la enseñanza; formas de intervención para alumnos con necesidades educativas; y, aseguramiento de ambientes óptimos para el aprendizaje. Estas condiciones son parte de las prácticas de un liderazgo efectivo en escuelas efectivas (Horn y Marfán, 2010).

En muchos sistemas educativos la educación de calidad se debe a múltiples variables, por lo que es posible tener buenos resultados bien distribuidos y estables, es

clave en esta mirada la equidad que busca dar posibilidades de aprendizaje a todos los estudiantes con independencia de su situación socioeconómica. lo cual ha sido posible en diversos sistemas educativos y en diversos tipos de escuela a nivel mundial (Barber, 2007). En Chile, el desafío del líder escolar es buscar la calidad y la equidad en los aprendizajes, tarea clave para el desarrollo de un liderazgo pedagógico y distribuido.

Para desarrollar el aprendizaje organizativo, es clave un buen liderazgo que cambie la forma tradicional que poseen las organizaciones escolares. Factores como; falta de trabajo en equipo, gestión del tiempo, acciones sin coordinación, carencia de intercambio de prácticas docentes, baja conexión con la comunidad y bajo control jerárquico, son variables que influyen negativamente en el aprendizaje dentro de la organización (Bolívar, 2009).

Si la mejora escolar tiene como clave el liderazgo que pueda ejercer el director ¿cuál será el efecto de la supervisión externa con foco en la inspección? Claramente existe acuerdo en los sistemas escolares de mayor éxito que es importante una mirada externa que permita la retroalimentación permanente al establecimiento escolar y de esta forma pueda asegurar que los aprendizajes estén acordes a lo definido para los estudiantes (Mcbeath, 2011).

No solo es importante un sistema externo de supervisión, sino también debe existir un fuerte sistema de rendición de cuentas interno, el cual es necesario para responder efectivamente a los requerimientos del medio externo a la escuela. Por lo cual un sistema interno de rendición de cuentas debe ser lo suficientemente fuerte para poder responder a las exigencias del medio, ya que de no ser así la organización es muy permeable a adoptar estructuras impuestas desde afuera, perdiendo la esencia de la su propia organización (Elmore, 2010).

En un sistema de auditoría interno que dialogue con un sistema de supervisión externo, aparece nuevamente la figura del jefe del centro escolar y su liderazgo, se requiere sobre todo un director que esté siempre al frente de su organización, con la autoridad suficiente para tomar las decisiones (Carlson, 2000). Lo anterior, debe unirse fuertemente a un cuerpo de profesores estable, capacitado y motivado, lo que es

necesariamente la combinación ideal para la obtención de logros académicos, un director empoderado con docentes de calidad (Horn y Marfán, 2010).

La mejora de los aprendizajes es definitivamente el centro de la gestión escolar. Los sistemas de alto y bajo desempeño muestran lo importante que es centrarse la enseñanza con acciones sostenidas y relevantes. Así, poder buscar los medios para universalizar la buena enseñanza a gran escala es un desafío necesario para avanzar en la calidad de la educación definitivamente para que todos los docentes dispongan de los medios para lograrlo (Barber, 2007).

Optimizar la enseñanza en el aula, en donde los docentes controlan y deciden aspectos como; los tipos de actividades, los grupos de alumnos para trabajar, los medios y materiales a usar y las metodologías a emplear para el desarrollo del currículo y las formas de evaluar, el cómo reportar los avances y en definitiva muchos otros aspectos que están en juego al interior de la sala de clases. Sumado a esto, los múltiples resultados de investigaciones efectuadas acerca de escuelas efectivas, demuestran la importancia de incorporar a los padres, controlar las influencias negativas, promover las buenas prácticas y la mutua ayuda entre la institución escolar y las familias, siendo entre otras, parte del conjunto de variables necesarias para la mejora escolar (Bellei et al, 2004).

Al centrarse en la institución escolar como un todo, al revisar el aporte conceptual de la eficacia escolar, es posible encontrar que están unidos a las variables de mejora, cada una de ellas se conectan en un todo que confluye hacia el liderazgo activo de la dirección escolar como medio que es capaz de explicar incremento de los diversos factores académicos como organizacionales, cada una de estas variables y su florecimiento hacen la escuela progrese (Maureira, 2004).

Dentro del liderazgo activo de la gestión escolar, reconocemos al liderazgo pedagógico, el cual necesita para su desarrollo a una comunidad de aprendizaje que cuente con profesores que a su vez sean capaces de demostrar su liderazgo activo. De esta forma el liderazgo no puede estar concentrado en el ápice de la organización, sino que debe estar distribuido en todos sus niveles. El rol de un líder efectivo directivo es apoyar a los profesores bajo su dependencia, dando los espacios y los medios para ello, como lo es el incremento de habilidades profesionales y organizacionales. Así los

educadores deberán ejercer su liderazgo desde una posición más horizontal en su contexto de desarrollo (Bolívar, 2011).

La mejora escolar definitivamente debe dejar la discusión pública y centrarse en el análisis de los éxitos y fracasos en el ámbito de la escuela, específicamente en el centro escolar y el interior de la sala de clases. Su foco debe ser, en definitiva, el liderazgo y el desempeño del director y su equipo en el ámbito pedagógico. Siendo decisivo, el rol del director y su equipo directivo al momento de analizar los resultados y el desarrollo de la organización, en particular desde un enfoque de la efectividad escolar, no solo desde lo conceptual, sino también desde el aporte sustantivo de la investigación en este campo (Concha, 2007).

Poner en marcha acciones de cambio que conduzcan a la transformación al interior de la institución educativa, será siempre bajo una perspectiva e interés por el mejoramiento de sus procesos, para obtener así un efecto positivo en los programas académicos y los procesos formativos de profesores y estudiantes.

A su vez, en la ejecución de estos propósitos, se tiene que alcanzar, la construcción de cultura identitaria escolar propia, distinguiéndose de otras instituciones al desarrollar un ethos propio, que determine su forma de ser y proceder. Es relevante que estas innovaciones de cambio se sustenten en la producción de nuevas formas de relacionarse entre los miembros de la comunidad educativa, propiciando un estilo de liderazgo distribuido, considerando a los otros actores también como, más allá de los directivos.

No es adecuado reproducir experiencias de mejora e innovación que hayan resultado exitosas en otros lugares, por cuanto cada plan de innovación y mejora debe ser una respuesta a los requerimientos del contexto al que sirve la unidad educacional. No obstante, puede originarse desde diversos espacios reflexivos que posea el establecimiento educacional, resultando esencial que se origine a partir de las necesidades genuinas, oportunidades y proyecciones de la propia comunidad, transformándose en acciones concretas para propiciar la mejora de los procesos de aprendizaje.

En consideración de aquello, la propuesta de escuelas efectivas, contempla como factor de relevancia, el liderazgo directivo, desde una mirada que asuma una orientación pedagógica y distribuida, con un fuerte énfasis en la mejora de la escuela. Pasando a ser este un aspecto de gran relevancia en el presente trabajo, que pretende situar el nivel de influencia que tiene un director y el equipo directivo en el establecimiento.

2.4 Políticas de Liderazgo Directivo en Chile

En diversos países de Latinoamérica, durante la década de los noventa se implementaron diversas reformas educativas, con grandes cambios en sus sistemas educativos. Estas innovaciones educativas a nivel de sistema representan hoy lo que su contexto educativo es, sin embargo, sus establecimientos educativos han cambiado poco y las mejoras han sido poco visibles (Vaillant, 2011).

Las reformas educativas en general no han sido capaces de visibilizar las innovaciones en el interior de los establecimientos escolares y menos en las salas de clases, incluso no ha existido la posibilidad de que superen la estructura del sistema para llegar a integrarse a las escuelas, ya que muchas de ellas se pierden en las complejas relaciones del medio social y del sistema burocrático que impide su llegada para el progreso de la calidad. Es importante considerar también, que muchos de los medios educativos que son parte de estas reformas, como textos, materiales de clases y otros, no alcanzan a impactar, ya que su utilización deficiente (Fullan, 2001).

Gran parte de estas deficiencias radican en el escaso liderazgo, no solo directivo sino del propio sistema escolar. Las organizaciones estatales encargadas de implementar las políticas de liderazgo escolar, son similares en la mayoría de los países en Latinoamérica, siendo bastante pobre y con bajo grado de especialización, y estando a cargo de las diversas oficinas de los ministerios de educación. Así las políticas y la normativa se encuentran localizadas en la educación pública, dejando de lado a quienes ofrecen educación privada, pagada o subvencionada (concertada), que en Chile representa la mayor cobertura del sistema, teniendo así una amplia libertad (Einstein & Hernández, 2014).

La tabla 5, que viene a continuación resume las políticas desarrolladas en Chile en las últimas décadas:

Tabla 5

Desarrollo del liderazgo escolar en Chile

Año	Política	Descripción
1991	Ley 19.070	Estatuto docente. Los directores no tuvieron un papel importante en la gestión
1995	Ley 19.410	Se hacen públicos los concursos a las direcciones escolares. Se establece un sistema de evaluación de desempeño.
2004	Ley 19.979	JEC. La función principal del director es dirigir el proyecto educativo, con apoyo del Consejo Escolar.
2005	MBD	Marco para la buena dirección. La gestión directiva se divide en cuatro dimensiones: liderazgo, curricular, recursos y clima. El director debe liderar un equipo participativo.
2005	Ley 20.006	Los líderes de establecimientos municipalizados deben ser seleccionados mediante un concurso que considere su propuesta de trabajo.
2009	Ley 20.370	El director y el equipo directivo deben conducir el Proyecto Educativo y liderar los equipos.
2011	Ley 20.501.	La Comisión Calificadora para la selección de directores ahora incluye a un representante del Servicio Civil (ADP).

Fuente: Elaboración propia a partir de Núñez et al (2012)

La tabla anterior, presenta una síntesis, de la trayectoria seguida por las políticas de los años noventa en adelante, caracterizadas por la mantención del sistema de administración de la educación estatal, su diseño y modelos de financiamiento en manos

de las municipalidades, sustentado en la competencia por la captura matrícula y logros medidos a través de las pruebas estandarizadas.

Respecto a la tarea del director y al modo de ejercer su función, se puede precisar que desde 1995, el cargo ya no es permanente, accediendo a él mediante llamados públicos de los propios municipios a través de sus departamentos de administración educacional. Esto todavía se considera insuficiente respecto a las competencias y a la transparencia. Con el tiempo se ha ido definiendo la función directiva, con mayor cercanía a lo pedagógico, con la incorporación del proyecto educativo institucional, y la instalación del Marco de la Buena Dirección (MBD).

Lo ya mencionado, ha mejorado de manera notables a partir de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501, 2011), donde se define que el cargo debe ser llamado a concurso con amplia difusión pública y bajo la regulación del Servicio Civil, Alta Dirección Pública (ADP), agencia estatal también regulada por ley para la designación de funcionarios públicos en base a meritocracia.

Dicho cambio en la modalidad de contratación, ha estado en permanente transformación y cambio, de acuerdo con la situación política que se vive en el momento y distintas mociones legales y normativas. El paso de un gobierno dictatorial a uno democrático significó lentitud en el avance de las políticas del rubro.

En el primer quinquenio de 1990, se crean y desarrollan las categorías fundamentales para un funcionamiento mejorado del sistema escolar. Categorías que pasan a constituirse en políticas, adquiriendo un carácter preeminente para a nivel gubernamental, estableciéndose acciones concretas para el ámbito educativo y a la vez que, habilitación de confianzas y acuerdos, con respecto a las reformas para educación; mejoras en el aspecto laboral y profesional para el desempeño de los profesores; acceso a materiales de calidad para el aprendizaje, implicando actualización e incremento de dichos recursos; dispositivos organizacionales y técnicos para la renovación pedagógica y de la gestión, implementación de programas como el llamado P.900, para escuelas desfavorecidas y rural respecto de Lenguaje y Matemáticas; como también, de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) que impulsaba el trabajo por proyecto para las comunidades docentes. (UNESCO, 2004)

Al inicio de los años noventa, las políticas del ramo se focalizaron en la recuperación de la profesión docente, lo cual fue considerado estratégico para el desarrollo educativo del país. Se trató, de mejorar aspectos tales como, la estabilidad laboral, el reconocimiento social de la profesión y la calidad formativa. La municipalización había significado afectó muy negativamente a la carrera docente y a la vez, atomiza a los profesionales de la educación (Weinstein et al, 2012)

En dicha época, el rol directivo aún es difuso, la función como tal no se percibe desde la dinámica del liderazgo, quienes “dirigen” son docentes con un rol más centrado en coordinar acciones y centrarse en tareas más bien burocráticas. No hay una legitimidad en el rol directivo, que le cabe a los directores y a los jefes de las unidades técnico-Pedagógicas, considerados de manera genérica, “docentes-directivos”, el foco está en la sala de clases aparentemente, pero sin resultados educativos, el liderazgo directivo no se visualiza con relevancia, menos el liderazgo pedagógico (Núñez et al., 2012).

Las políticas de la década de los noventa, promueven cambios radicales, a nivel curricular, la profesión docente y en el funcionamiento educativo, pero aún se conserva el modelo de educación fragmentada con financiamiento por asistencia diaria, lo que produce competitividad al sistema, y que fuera instalada en la década de los ochenta. A pesar de lo anterior, se desarrollan programas que buscan mejorar cualitativamente y con mayor igualdad en el acceso, especialmente en los sectores más vulnerables, privilegiando además a la profesión docente (Cox, 2003). Aún así, el directivo no se aprecia desde una posición clave, ejerciendo un liderazgo centrado en lo pedagógico.

Luego, mediante una ley, se modificó el estatuto que regula la profesión docente (Ley 19410, 1996), modernizó e introdujo elementos nuevos en relación con las funciones directivas. Indicando claramente que, a los cargos de director, sólo se puede acceder mediante concurso público, para cubrir plazas en establecimientos del sector municipal. Se define la posibilidad de que un profesor que cumpla con los requisitos pueda postular al cargo y someterse a una comisión calificadora que debe entregar una lista de los seleccionados al sostenedor, es decir, el alcalde en ejercicio, quien finalmente deberá decidir (Weinstein et al. 2014). Sin embargo, esta práctica aún no es suficiente, ya

que no logra satisfacer las capacidades de mérito y transparencia que debe tener el proceso.

La segunda etapa se inaugura en 1996, en base a una decisión del gobierno de Chile de establecer políticas para la mejora sustantiva de los establecimientos educativos que trabajen con los sectores más desfavorecidos de la población. Así fue, como se implementó: La Jornada Escolar Completa (JEC) y programas de mejoramiento como: Red Enlaces, Programa Montegrando y el mejoramiento de la profesión docente con: pasantías en el extranjero, mejoramiento de la formación inicial del profesorado, entre otras, permitieron el avance del sistema educativo en búsqueda de la calidad. Podemos indicar que lo más relevante es ofrecer un mayor tiempo en la escuela a niños y a jóvenes, con una jornada extendida (Cox, 2003). Sin embargo, esta experiencia que busca dar una formación más amplia se va reduciendo en las próximas décadas a solamente más horas de clases.

En una tercera etapa, en la década del 2000, se observan los magros resultados de los test estandarizados nacionales e internacionales. Existen pobres resultados al compararnos con los estándares mundiales (Cox, 2003), se aprecia, cómo ciertas política para educación escolar de décadas previas no han tenido real impacto en la calidad de la educación esperada, se buscan respuestas, y una de ellas debe provenir desde la función directiva,

La búsqueda de respuestas a los malos resultados educativos, se centran en la gestión directiva, se dicta una ley que transforma el régimen de la jornada escolar completa (Ley 19.979, 2004), la cual da facultades en materia pedagógica a los directores de instituciones escolares, como también en lo administrativo y financiero. En lo estrictamente educativo, el rol debe centrarse en el monitoreo del PEI, supervisar metas y objetivos, como la implementación del currículum de estudio, además se otorga atribuciones para informar a las familias acerca de los avances de sus hijos (Arzola, 2011). Por primera vez el rol directivo tiene su centro en lo pedagógico, siendo una de las responsabilidades que anteriormente eran periféricas a la función del director del sector municipal.

La creación del Marco de la Buena Dirección (MBD), el 2005, por el Ministerio de Educación, es un hito ya que permite ampliar la función directiva, especialmente al ámbito pedagógico. Este marco incluye aspectos decisivos como: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia. Es evidente al analizar las áreas señaladas, que claramente la función directiva adquiere una mayor apertura, que supera lo meramente administrativo, asumiendo también lo pedagógico y el liderazgo, que son aspectos relevantes al optimizar los logros (Núñez et al., 2012).

Complementando al Marco para la Buena Dirección, en el sector de la educación municipal, se realizó una consulta participativa, a aproximadamente el 50% de los directores de centros escolares dependientes de los municipios, con la finalidad de determinar los estándares de desempeño. Así el Marco, incluye aspectos claves de la indagatoria existente hasta dicho momento, integrando aspectos sustantivos referidos a liderazgo y gestión pedagógica. Integrando también criterios para poder conocer competencias y habilidades en el desarrollo de un notorio ejercicio profesional (Weinstein et al., 2012).

En forma simultánea con el Marco de la Buena Dirección, el año 2005 se publicó una ley que regula los concursos para postular a directores escolares y a jefes de departamentos de administración educacional DAEM (Ley 20.006, 2005) que hizo obligatorio la concursabilidad para acceder al cargo de director en el sistema municipal. Así se da por finalizado el periodo de los llamados directores vitalicios en la educación pública. Esta ley fijó de forma paulatina un cronograma para poder reemplazar a todos los directores de establecimientos, generando una serie de convocatorias para llenar dichas vacantes (Núñez et al, 2012).

Al cierre de la década del 2010, fue promulgada la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) que fija las atribuciones y nuevas tareas de los directivos escolares y las áreas en donde deben promover su liderazgo. Con esta nueva normativa, se supera los largos años en que los directores escolares estaban “ajenos a lo que ocurre en el aula”, ya que define como tarea esencial la observación del trabajo ejecutado por los profesores en el aula (Weinstein et al., 2012).

La Ley General de Educación (LGE), instaló con mayor firmeza las transformaciones que se venían instalando en la arena sistema, al investir a los directores y equipo directivo, de la tarea de llevar adelante la concreción del proyecto educativo institucional del centro escolar. Los directivos ahora tienen como misión esencial buscar la calidad de la educación al estar inmersos en lo educativo propiamente tal (Valenzuela, et. al., 2008).

Complementando lo anterior, la ley Calidad y Equidad de la Educación (Ley N° 20.501, 2011), busca de manera permanente introducir mejoras en la selección de directivos para las instituciones escolares dependientes de los municipios. Definiendo los mecanismos para los concursos de directores, a través de etapas bien definidas y conducidas por el Servicio Civil, que con su gran experiencia en búsqueda y selección de jefaturas para las diversas agencias del estado a través de la Alta Dirección Pública (ADP), ahora conducirá la búsqueda de directivos del sistema municipal (Servicio Civil, 2014).

Ahora con esta nueva ley, es posible reconocer la diferencia en las rentas de los directores y los profesores. Para lo anterior, se definen variables como; matrícula del centro y perfil socioeconómico de los alumnos, esencialmente. Siendo así estímulos importantes que pueden llegar a alcanzar mejoras superiores al 33,5 % de la remuneración mensual (Weinstein et al., 2012). De esta forma se establece claramente un diferencial en los ingresos de quienes dirigen un centro educativo con los otros profesionales.

En resumen, las nuevas exigencias generadas desde la década de los noventa en adelante, suma a las antiguas tareas administrativas, nuevos roles y exigencias centradas en el liderazgo y en la calidad educativa, especialmente al centrar las funciones en la conducción del PEI y en el rol más pedagógico que debe cumplir.

Esta evolución se da igual, al momento de perfilar y definir las nuevas funciones de un director, el cual más allá de las funciones administrativas, requiere también conocimientos en ámbitos pedagógicos. Existe un tránsito de un director designado por el departamento de educación sin requisitos bien definidos, a otro electo vía una agencia del

estado de reconocida reputación como lo es la Alta Dirección Pública (ADP), mediante un proceso transparente e informado, que busca el mérito de los candidatos.

Desde el inicio de las reformas de los noventa en adelante, se ha observado no solo un avance sustantivo en los recursos, el currículo, planes de mejora y formación docente, sino también en la definición del rol directivo, con un perfil más centrado en lo pedagógico y el liderazgo.

Sintetizando, a pesar de todos los avances en políticas las políticas educativas, existen una serie de desafíos que se deben cumplir, según Cancino y Monrroy (2017), aún se debe progresar en las siguientes líneas; primero en el fortalecimiento del Sistema de Alta Dirección Pública (ADP) en cuanto a sus propios procesos, impidiendo por ejemplo dejar desierto los concursos a pesar de tener un candidato idóneo. Segundo, ampliando los procesos de elección del sector público al sector subvencionado, por ser este un sistema que también gestiona recursos del estado. En tercer lugar, reorientar la gestión y liderazgo hacia el ámbito pedagógico, en donde la promoción de los procesos curriculares sea lo relevante, siendo esta tarea dirigida desde el Ministerio de Educación de Chile, transformando la formación de directores con liderazgo pedagógico en tarea prioritaria.

2.5. Liderazgo directivo escolar

2.5.1 El Liderazgo en la Organización

En la gestión corporativa, el liderazgo es un factor decisivo, así queda en evidencia en las diversas publicaciones existentes, tanto en el ámbito académico, como en el empresarial. El liderazgo, aparece como componente importante en la definición del éxito de la organización, en relación con su eficiencia, innovación y gestión de las personas. Así, se ha buscado desarrollar a quienes componen la organización, llevando a cabo importantes innovaciones e inversiones para alcanzar los objetivos institucionales. Todo lo anterior, no ha estado alejado de la gestión educativa y del día a día en el interior del centro escolar.

En la comprensión de la dinámica de los grupos sociales, es primordial el liderazgo, que direcciona y motiva hacia el logro de los objetivos, dando apoyo necesario para su realización. De esta forma el incidir en su desarrollo dará capacidades a sus miembros, potenciando a toda la organización (Robbins y Judge, 2009). Desde esta mirada, poseer una definición de liderazgo podría disminuir su concepción y generar un sesgo al usarla en la organización escolar (Leithwood, 2005). La búsqueda de definiciones en las últimas décadas ha sido extensa, al igual que sus formas de puesta en escena.

Según Robbins y Judge (2009) la construcción del concepto de liderazgo institucional se puede exponer en la Tabla 6, que va a continuación:

Tabla 6

Principales teorías de Liderazgo

Teoría	Descripción
En relación a sus características.	Las cualidades y características personales distinguen a los líderes
Conductista	Los líderes con alta estructura de iniciación definen roles y esperan resultados, mientras que los líderes con alta consideración se centran en las relaciones y la confianza.
Orientado al liderazgo y a la tarea.	Los líderes orientados hacia el liderazgo se centran en las relaciones y las personas, mientras que los líderes orientados a la tarea se centran en el trabajo y los resultados
Contingencia de Fiedler.	El modelo de Fiedler propone que los líderes sean asignados a situaciones que se adapten a su estilo
Situacional de Hersey y Blanchard.	El liderazgo situacional sugiere que los líderes deben adaptar su estilo a las necesidades de sus seguidores
Camino-meta de Robert House.	Propone que los líderes eficaces facilitan el camino para que sus seguidores alcancen sus metas
Intercambio líder-miembro (ILM)	Sugiere que los líderes tienden a establecer relaciones estrechas con un pequeño grupo de seguidores

Teoría	Descripción
Teoría de la decisión.	El modelo de Vroom y Yetton propone un conjunto de reglas para determinar el nivel de participación de los seguidores en la toma de decisiones según una situación específica.
Liderazgo Carismático.	El líder carismático es aquel que inspira a sus seguidores a seguirle con base en su visión, sus acciones y su confianza
Liderazgo transformacional	Inspiran a sus seguidores a trascender sus intereses propios y alcanzar metas ambiciosas.
Liderazgo Auténtico	Los líderes auténticos son personas éticas y confiables que actúan de acuerdo con sus valores y creencias
Autoliderazgo.	Las personas tienen la capacidad de controlar su propio comportamiento y tomar decisiones sin necesidad de supervisión externa.

Fuente. Elaboración propia en base a Robbins y Judge (2009).

De la lectura de la tabla 6, es posible establecer que existen variadas teorías sobre el liderazgo, que van desde las características personales, como se define el rol, la orientación, la contingencia, el intercambio, la decisión, el carisma del líder, en la trascendencia, centrado en los valores y las creencias, y cómo controlan su propio comportamiento. Podemos observar una amplia variedad de teorías y orientaciones, que al hacer un análisis superficial se puede concluir que no hay verdaderamente un estilo que esté sobre otros, sino que va a depender de múltiples variables, desde lo que el individuo es, quiere ser y de lo que la organización necesita.

Además, se debe considerar que los conceptos de liderazgo y administración se confunden habitualmente y suelen usarse como sinónimos. La administración está relacionada con el acto de planificar, controlar y dirigir los diversos recursos con los que cuenta una persona, empresa, negocio u organización, con el fin de alcanzar una serie de objetivos. A diferencia, el liderazgo se refiere al cambio, como se debe trabajar con él y su desarrollo. Quienes lideran definen las direcciones a través de la visión del futuro; motivando a sus seguidores comunicando la visión y animándolos frente a las

adversidades y puedan alcanzar las metas (Robbins y Judge, 2009). En la organización escolar el liderazgo debe mover a los diversos actores, no solo a los docentes, sino que también a los estudiantes y a la comunidad.

Los líderes son personas con habilidades en la tarea de dirigir un cuerpo social en el diseño de un futuro esperable para la misma comunidad (Rojas y Gaspar, 2006). De esta forma, el PEI de un centro escolar es parte del futuro de una organización escolar; esta construcción, depende fuertemente del liderazgo impuesto por quienes lideran y comunican la Misión y la Visión institucional, promoviendo el crecimiento de los miembros y buscan en conjunto los objetivos educativos, corazón de todo el quehacer de una organización escolar. El liderazgo apunta fuertemente a los aprendizajes en un centro educativo, este liderazgo escolar, tiene un fuerte acento pedagógico sobre los cuales se incidirá en el siguiente apartado.

2.5.2 Liderazgo Escolar

Existen diversos autores que explican la importancia de los directores como líderes pedagógicos o instruccionales, según lo expresa Piaw (2014) diversos académicos y sus estudios muestran la relevancia de este tipo de liderazgo (Blackburn, 2009; E-Lead, 2008; Alvy y Robbins, 2005; Robbins y Alvy, 2004; Portin, 2004; Fink & Resnick, 2001; Berlín, Kavanagh y Jensen, 1988), que está fuertemente correlacionado con la efectividad escolar. Así los directores de escuelas efectivas muestran cinco dominios de la habilidad del liderazgo: educativo, cultural, estratégico, de gestión educativa y de gestión organizacional. De los anteriores en el contexto educativo chileno ha cobrado especial relevancia el liderazgo educativo o pedagógico, por su relación con los resultados académicos, mostrados especialmente en las pruebas estandarizados, lo cual, si bien es un indicador, no deja de ser una mirada reduccionista de lo que significa este tipo de liderazgo. A continuación, se observan en la Tabla 7 los liderazgos más comunes en educación.

Tabla 7*Liderazgos más comunes en educación*

Tipos de liderazgo	Características generales
Pedagógico, instruccional, y/o instructivo, Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins (2011)	Las prácticas de establecimiento y de aula influyen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
Distribuido, colaborativo, compartido, y/o participativo, Mascall, Leithwood, Strauss & Sacks (2009), Piot y Kelchtermans (2016), Mifsud (2017), Harris (2014), Maureira (2016).	El liderazgo distribuido es una práctica que promueve la participación de todos los miembros de la organización, con el objetivo de mejorar la cultura, la confianza, la satisfacción y el aprendizaje.
Transformacional, Bracho y García (2013) y Gómez (2020).	Es una relación de influencia que busca orientar el compromiso hacia la misión, buscando transformar el comportamiento de un grupo de personas.

Fuente: Elaboración propia en base a Ahumada et. al. (2017) y Barrios (2020).

Sin embargo, existe aún en Chile una percepción que vincula el ejercicio del liderazgo a un proceso autoritario, con un fuerte acento en el ejercicio del poder, con toma de decisiones individualistas, con desconfianza pedagógica en los profesores, con estrategias de control y apego fiel a las normas institucionales. Lo anterior justifica la necesidad de formar “nuevos” líderes escolares con una orientación hacia lo pedagógico y a compartir el liderazgo (Carrasco & González, 2017). La visión anterior, encuentra modelos de cambio en la literatura, en donde se promueve la mejora escolar, para superar lo puramente administrativo y sobre todo buscar el incremento de los diversos aprendizajes, promoviendo una mirada en lo pedagógico.

La conducción de un centro escolar requiere sobre todo un liderazgo focalizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, más que en lo puramente administrativo. Conceptualmente, existen diversas formas de referirse a lo que ocurre en la escuela en relación con el liderazgo, de esta forma suelen referirse a líderes: escolares, en educación o en educación y liderazgo escolar (Rojas y Gaspar, 2006). Sin embargo, por encima de cualquier denominación, está claro su relevancia e impacto en la educación.

Para profundizar en los buenos y evitar los malos resultados, con efectos a mediano y largo plazo, el liderazgo directivo, posee un gran potencial siendo componente decisivo en la mejora escolar. Su capacidad de incidir en la organización y de ser controlado por sus miembros le otorga una gran potencialidad (Weinstein, 2009). Siendo clave su efecto a través de las personas en los diversos estamentos de la escuela, permitiendo la participación no solo de quien dirige, sino también de sus equipos, y de estos sobre los diversos actores del medio escolar.

El concepto de “liderazgo distribuido”, ha ganado amplia aceptación en años recientes, presentando diversos significados en variados contextos. Sin embargo, el vínculo entre el líder y sus liderados ha ido tomando espacios cada vez menos estructurados, presentando formas diversas sin dualidades, enfocadas a los objetivos organizacionales. Lo anterior, ha permitido que el liderazgo no solo recaiga en el director, sino en sus equipos, aliviando así el peso absoluto de la responsabilidad que posee quien dirige (Weinstein, 2009). Ahora el liderazgo se comparte, con una capacidad individual y grupal de ejercerla, pero bajo una misma mirada, podemos referirnos a el líder o mejor a los líderes de una organización escolar, otorgándole carácter multidimensional al desarrollo del liderazgo.

En la organización escolar, deben existir una serie de variables que permitan el trabajo efectivo de los profesores, así la producción de un ambiente de confianza, la reducción del ego directivo y la capacidad de administrar el autoconocimiento de las fortalezas y debilidades directivas, constituyen el pilar fundamental del liderazgo distribuido. De esta forma tanto el director, como su equipo deben configurar una distribución efectiva del poder, que demuestre un tránsito de lo burocrático a una cultura formal real de delegación de las acciones. La mejora de la efectividad escolar es consecuencia de lo anterior, en donde además se debe contemplar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en lo formal e informal, así la relación de influencia es más compartida, colectiva y transversal (Maureira, et. al., 2016).

El liderazgo distribuido ha irrumpido en el contexto escolar con fuerza y su consolidación debe caminar desde la vereda informal a la formal. Su comprensión es fundamental desde su posición en el organigrama a su desarrollo explícito al objeto de

poder significarlo en el quehacer del centro escolar (Leithwood, 2007). Su presencia diaria en la escuela permitirá alcanzar los objetivos del centro escolar y la mejora permanente.

El sustento epistemológico del liderazgo distribuido surge de la Teoría de la Actividad y de la Cognición Distribuida. Tal teoría efectúa un análisis de la conducta y del conocimiento humano situado en un momento determinado de la historia, en cuanto a los sistemas de actividad dirigidos a un objetivo y basados en la interacción cooperativa entre las personas (López, 2013). El centro de este liderazgo es la búsqueda de objetivos comunes orientados a un trabajo cooperativo, el rol del líder es mostrar las direcciones para movilizar a las personas y los recursos institucionales.

En la literatura contemporánea el concepto de liderazgo distribuido, resulta preponderante, del cual se esperan una serie de beneficios, centrados en la mejora institucional. Su significación rompe los esquemas más tradicionales de las concepciones del liderazgo, que suelen observarse muy jerárquicas o cerradas en sus definiciones. A diferencia de lo anterior, el liderazgo distribuido representaría una distribución del trabajo más precisa al interior de la organización escolar, mostrando de forma más clara cómo se dividen las responsabilidades diariamente, bajando de manera contundente las posibilidades de cometer errores al centrar en una sola persona la información y las decisiones (Leithwood, 2008). Así, el eje se ubica en la toma de decisiones colegiadas basadas en información valorada y compartida por todos, especialmente desde los equipos de trabajo.

Así la importancia de las decisiones compartidas radica en su impacto positivo con el compromiso y satisfacción laboral, en los docentes y los directivos, lo que finalmente genera mejores resultados académicos. Por lo tanto, la toma de decisiones colegiadas es una pieza clave para el liderazgo distribuido. Ahora al valorar la relación que hay entre este tipo liderazgo y las actitudes que muestran los profesores, se establece que existe un efecto tangible del liderazgo de los docentes sobre el crecimiento de las personas lo que impacta fuertemente al compromiso laboral y a la satisfacción laboral de los directores, lo que demuestra el efecto del liderazgo en constituir líderes más satisfechos (Liu y Werblow, 2019). Claramente, distribuir la toma de decisiones produce

un mayor compromiso de los diferentes actores y así una mejora continua que impacta en los resultados del centro escolar.

A través del mundo en los diferentes centros escolares, se valora la colaboración de los profesores y el compartir las decisiones con la dirección institucional. Así el liderazgo distribuido influye en las conductas de los integrantes de la comunidad educativa, básicamente de los profesores y directivos. Lo anterior, explica el imperativo de involucrar al mayor número de integrantes de la comunidad escolar en la gestión y el liderazgo, que finalmente impactará en los resultados escolares. No obstante, habrá que tener particular cuidado en equilibrar las responsabilidades que tienen los profesores, para permitir efectivamente participar en las decisiones compartidas, lo que definitivamente mejorará su compromiso y dedicación (Liu y Werblow, 2019).

El interés de los profesores aumenta con el liderazgo distribuido, proyectándose fuertemente su satisfacción, lo que es también compartido a nivel de la escuela. Los docentes que perciben de manera más positiva este tipo de liderazgo tienden a tener una mayor satisfacción laboral, lo que también va unido a un mayor compromiso en sus tareas y responsabilidades. Por el motivo anterior, es necesario que los directores y sus equipos consideren siempre incorporar a los docentes al tomar decisiones, así se comparte la responsabilidad y se aumentan el compromiso, de esta forma se genera una reciprocidad entre los maestros y los directivos, los primeros desean una mayor participación y los segundos deben motivar para aumentar la eficacia y mejorar finalmente los resultados escolares (Sun y Xia 2018).

Es importante explicar que el liderazgo distribuido es fundamental para el compromiso y la mejora continua de los docentes. Sin embargo, es necesario integrar en este análisis el aporte de los liderazgos intermedios a nivel académico, como lo son las jefaturas de departamentos, en especial de lenguaje y matemática, por su implicación en los resultados académicos. Su efecto en el lineamiento y control sobre los docentes es relevante en el progreso de la mejora escolar, además es necesario explicar que esta tarea antes estaba asignada exclusivamente al equipo directivo. Así apreciamos que este liderazgo es preponderante cuando está claramente definido desde la dirección del establecimiento, en su definición de tareas y responsabilidades, sumado además a la

comprensión que tiene el director de los procesos de influencia que tienen sobre sus pares para la mejora, por lo que es necesaria su afirmación para la realización de esta función, creando así un ambiente de respeto, seguridad y reconocimiento (Queupil y Montecinos 2020).

La satisfacción y el compromiso de los directores es un factor relevante en un centro escolar exitoso. Según Liu y Bellibas, (2018), en diferentes países y regiones es imperativo que los directores creen un ambiente escolar que demuestre seguridad y respeto de forma evidente, para que los profesores tengan éxito, del cual también se benefician quienes dirigen el establecimiento escolar, obteniendo de esta forma un incremento en su satisfacción y compromiso. El desarrollo del capital humano es en sí misma una variable importante en el desarrollo escolar, así la interacción positiva del personal, la colaboración y la seguridad, juegan un papel trascendental en la satisfacción de los directores y sus equipos, dando estabilidad para el crecimiento de un liderazgo escolar.

En sí mismo el liderazgo escolar, es una herramienta potente para la mejora continua, ya que moviliza a diversos actores escolares, para lo cual necesita no solo del liderazgo del director, sino de los directivos y de los distintos equipos del establecimiento escolar (Rojas y Gaspar, 2006). Se busca sobre todo avanzar en la calidad y en la equidad, en donde todos avanzan en la misma dirección compartiendo una misma visión.

El liderazgo escolar, tiene un foco especial en el mundo educativo hoy. Su evolución en paralelo a las prioridades educativas ha cobrado relevancia en la reforma y su implementación en búsqueda de la calidad y equidad. El conocimiento sobre el liderazgo tiene diversos orígenes, tales como la experiencia, miradas filosóficas, conceptuales y críticas, y la indagación experimental (Leithwood, 2005). Por sobre todo la gestión y el liderazgo, se han observado unidos en los diversos contextos educativos, en especial el de las innovaciones y su implementación.

El actual medio educativo posee unas altas expectativas respecto de la mejora en los logros académicos de los escolares. La búsqueda de la calidad ha estado en el corazón de las reformas y su desarrollo al interior de los establecimientos educativos, de esta forma el liderazgo se ha ubicado como un recurso muy valioso para el cambio (Flessa y

Anderson, 2012). Sin embargo, para situar el cambio en el quehacer de las instituciones escolares se necesita de equipos que ejerzan sus liderazgos, lo cual es pieza fundamental de cualquier plan de mejora que busque la calidad.

El ejercicio del liderazgo puede ser realizado desde posiciones formales e informales, quienes poseen responsabilidades deben ejercerlo desde la responsabilidad que el cargo les confiere, pero hay quienes espontáneamente lo realizan en base a las necesidades contextuales. En síntesis, el desarrollo del liderazgo es contextual y depende de las necesidades emergentes y las prioridades contextuales. Una mirada compartida del liderazgo es necesaria cuando se necesita distribuirlo y orientarlo a la mejora continua, tarea que debe llevar a cabo el director junto a su equipo, bajando así a los demás actores institucionales.

El liderazgo educativo posee una fuerte impronta en la mejora permanente de los resultados de aprendizaje, lo que se ha reflejado en las dos décadas recientes de la producción científica en educación. Su efecto desde la dirección escolar va inicialmente al equipo directivo, quienes deberían distribuirlo entre los profesionales y asistente que laboran en la institución, para así llegar a los actores principales que son los estudiantes y sus familias, a través de determinadas acciones y prácticas de gestión (Weinstein et. al. 2009).

Para Leithwood (2006), las actuaciones directivas podrían distribuirse en cuatro categorías, las que contienen 14 prácticas específicas. De las cuales, mostrar dirección de futuro y rediseñar la organización, son consideradas fundamentales en la conformación del estamento directivo. Especialmente el hecho de mostrar direcciones es esencial para indicar el camino hacia la Misión y Visión institucionales, porque aporta guía a la organización en donde todos saben hacia donde ir, en especial a la consecución de los aprendizajes no solo académicos, sino también socio – emocionales, los que son claves en la convivencia escolar, ya que desde un clima positivo se construye lo académico.

Las prácticas directivas más evolucionadas que conforman subcategorías de las anteriores son: altas expectativas de desempeño, desarrollo de una cultura de colaboración y configuración de una visión compartida en la escuela, lo cual a su vez, está incorporado en el concepto de escuelas efectivas, y son factores de primer orden en

la conformación del grupo trabajo que guíe el establecimiento escolar (Weinstein, et. al., 2011). En síntesis, una cultura colaborativa permite desarrollar una visión común con altas expectativas, especialmente en sectores vulnerables, la dirección escolar deberá comunicar altas expectativas de desempeño a sus profesores y de esta forma a los alumnos, el cambio de visión es clave en el liderazgo pedagógico y compartido que debe ser desarrollado a través de prácticas claves.

Para Leithwood (2009) en el liderazgo directivo, existen varias prácticas claves, las que se resumen en la tabla 8.

Tabla 8*Las prácticas claves para el liderazgo*

Categorías	Prácticas	Definición
Establecer direcciones. Inspirar al personal con un propósito moral que les motive a alcanzar sus propias metas	Visión (compartir una mirada única).	Crear una visión inspiradora para el futuro de la organización, y alinear a todos los miembros de la organización con ella
	Objetivos (compartir objetivos).	Inspirar a todos los miembros de la organización con una visión compartida del futuro.
	Altas expectativas.	Establecer expectativas altas sobre el desempeño y la excelencia.
	Atención y apoyo intelectual.	Perfeccionar capacidades personales para un mejor trabajo
	Modelamiento	Modelar actitudes y comportamientos que reflejen la visión y metas de la institución.
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad.	Abrir la escuela a la comunidad y a las familias.
	Conectar a la escuela con su entorno	Construir redes de apoyo y mantenerlas activas
	Monitoreo (prácticas docentes y aprendizajes).	Seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo.	El liderazgo busca evitar que el staff realice actividades que no son prioritarias

Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood (2009), Weinstein (2009) y Anderson (2010).

En la Tabla 8, se identifican cuatro dimensiones que formarían parte de un liderazgo escolar efectivo, tales como: designación de direcciones, desarrollo de personas, rediseño de la organización y gestión de la instrucción. Cada dimensión cuenta con acciones específicas que debe generar y poner en práctica un director de centro escolar, de forma cooperativa con integrantes del staff directivo, a fin de incrementar los logros, en materias como: motivación, habilidades, y condiciones de trabajo. Las tareas vinculadas con el establecimiento de direcciones tienen una influencia no menor respecto del compromiso y motivación del cuerpo de profesores hacia la mejora en los aprendizajes. A su turno, el desarrollo de las personas es una variable determinante para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes. Finalmente, las prácticas que forman parte del rediseño institucional y de la gestión del proceso instruccional se focalizan en la mejora de las condiciones laborales de los profesores (Anderson, 2010).

Según Leithwood (2009), la dimensión mostrar direcciones, se funda en la psicología de la motivación humana, ajustándose a formas de liderazgo transformacional, en función de las cuales, aquellas personas que están motivadas por metas que las desafía en lo personal, y que son alcanzables, le hayan mejor sentido a su quehacer laboral, identificándose con él y con su entorno. De esta forma el líder actúa desde los afectos, movilizándolo hacia la mejora continua, pero con una motivación que es superior a lo económico.

El factor motivación es relevante a la hora de atraer a nuevos líderes escolares especialmente, dada la escasez de estos, según Hancock, *et al.*, (2019), existen factores que atraen a nuevos candidatos a rol directivo, como lo son; los aumentos salariales, las oportunidades profesionales, el rol de liderazgo y el estatus laboral. Sin embargo, existen otros factores que también ejercen una alta motivación en los docentes para convertirse en directores, como el ser un líder transformador, que apoye a los profesores en materias curriculares con el propósito de incrementar los logros académicos. Así los directores sienten que toman decisiones en torno al aprendizaje de los alumnos demostrando de esta forma su liderazgo pedagógico, que solo es capaz de desarrollarse en un ambiente emocional apropiado.

Los directivos deben procurar que exista un ambiente positivo al interior del centro al establecer una conexión genuina con los estados de ánimo que experimentan sus miembros, y deben saber interpretar dichas emociones de manera adecuada. Deben poseer la flexibilidad que les permita elaborar una iniciativa nueva, pudiendo establecer otros procedimientos que permitan cumplir con los principios y estrategias para el trabajo en el salón de clases (Rojas y Gaspar, 2006). Lo emocional y lo racional deben equilibrarse, leer el clima emocional, también es tarea directiva, el director y su equipo deben estar atentos a las señales emocionales de su comunidad y deben saber actuar sobre ellas.

El liderazgo debe ser desarrollado considerando su impacto a la comunidad en su totalidad, es importante siempre considerar el consenso comunitario en cuanto a las direcciones que se establecen para la escuela. Inspirar y dirigir los esfuerzos institucionales hacia la misión y logros compartidos requiere de energías, no solo individuales, sino colectivas (Anderson, 2010). Por ejemplo, el diseño de un plan de mejora requiere de la colaboración y compromiso de toda la comunidad educativa, que considere padre, madres y apoderados, asistentes de la educación, sostenedores, los propios estudiantes, junto a los docentes y directivos. Diseñar y compartir metas es parte del liderazgo, así la visión de un liderazgo distribuido se va plasmando en la organización escolar.

Otro efecto del liderazgo distribuido es según, Cannatelli, *et al.*, (2017), es la creación del conocimiento en la organización escolar, es así que se ha podido evidenciar diferentes formas de este liderazgo que contribuyen a su desarrollo, sin embargo, se evidencia que el rol del liderazgo y la generación de conocimiento puede estar influido por factores individuales. Así se observa que distribuir las responsabilidades y otorgar grados de autonomía al interior de la organización produce una serie de mejoras como, el crear conocimiento y obtener buenos logros en los aprendizajes, las que son parte de la administración del cambio.

Compartir metas es lo central en el liderazgo, en síntesis, es administrar el cambio, el cual no puede provenir desde afuera, ni prescrito desde la autoridad educacional o de la institución sostenedora. El verdadero cambio proviene desde cada

uno de los actores institucionales, especialmente de los profesores, quienes son el motor de los nuevos desarrollos educativos. El cambio se habrá iniciado desde el interior de las escuelas (Rojas y Gaspar, 2006). El rol del líder es impulsar y gestionar el cambio, responsabilidad total del director y su equipo. Son ellos, quienes en definitiva deben movilizar las acciones de gestión para mover a toda la organización, deben mostrar las direcciones y dar el soporte para ello.

Para poder administrar el cambio se requiere de la distribución del liderazgo, según Day (2016) citado por Garay (2019) existen tres fases; i) una fase temprana que se concentra las condiciones ambientales del centro escolar y que se respalda en los resultados obtenidos, ii) fase intermedia que aumenta la distribución del liderazgo y los roles definidos, y iii) una fase posterior que tiene un fuerte énfasis en lo curricular y en la extensión del liderazgo. Al observar estas diferentes etapas, el rol del director y su equipo es la movilización de los cambios mediante fases bien definidas con énfasis variados, pero por sobre todo debe considerar el clima de la organización partiendo de estimular positivamente a su comunidad.

Para impulsar el cambio, se necesita mostrar y comunicar altas expectativas a la comunidad escolar. Una tarea esencial es mostrar un camino desafiante y alcanzable (Leithwood 2009). Explicar el cómo alcanzar altas metas y sus desafíos es tarea del liderazgo, comprender la forma de alcanzar los objetivos y dotar de los recursos y medios es tarea del liderazgo escolar. Liderar un centro escolar posee la particularidad de que los efectos siempre se proyectan en los logros curriculares de los estudiantes. Movilizar las voluntades es lo más importante y necesita además de las competencias técnicas, saber leer los ambientes y saber qué quieren las personas.

La importancia de comunicar altas expectativas, un camino claro y movilizar a las personas es importante en el liderazgo, pero también lo es, hacer que ese propósito sea significativo para los profesores y la comunidad. Esto requiere que los directores tengan la capacidad de infundir declaraciones amplias de misión con un sentido de propósito que sea relevante para los actores escolares. Por lo tanto, los esfuerzos para crear un sentido de misión deben complementarse con prácticas que apoyen el incremento de la capacidad de los profesores, promoviendo el aprendizaje y el crecimiento profesional de manera

individual y colectiva (Al-Mahdy, *et al.*, 2018). Aquí guarda la mayor importancia dar significado a lo declarado día a día y sobre todo otorgar una dirección clara para directivos, profesores y alumnos, y los demás actores escolares, mostrando un camino confiable.

Mostrar el camino y las altas expectativas, no es solo mostrar lo positivo, sino también las dificultades que estarán presentes en los procesos de cambio, pero se deberá comunicar que esto implica restauración de la dignidad y el respeto de la comunidad (Rojas y Gaspar, 2006). Comunicar lo positivo es importante en el liderazgo, pero dejando de lado las ilusiones, siempre desde la realidad y las posibilidades que posee la organización, especialmente desde las capacidades personales de sus integrantes.

Las capacidades, actitudes y creencias personales, son un insumo importante en el desarrollo del liderazgo, especialmente al momento de llevarlos a cabo para cumplir con los objetivos del trabajo (Anderson, 2010). Así los directivos escolares trabajan sobre lo que ellos son y transmiten primero, confianza a sus liderados. En una organización escolar la confianza que proyecta el director y su equipo son muy importantes ya que son la base del cambio y sus consecuencias.

Los directores y sus equipos deben de contribuir al crecimiento de los integrantes de la institución, mediante los dispositivos de acción que fundan en los valores del establecimiento escolar (Leithwood, 2009). El definir modelos a seguir es vital en el liderazgo, ya que permiten que existan formatos a alcanzar, que accederán el desarrollo de la organización y sus miembros. Es tarea del director y su equipo directivo, es modelar, y ser capaces de transmitir estos modelos, dado que el liderazgo propicia el cambio a través de modelos.

La mejora en el desempeño de las personas debe considerar el incremento de conocimientos y competencias que permitirán a los profesores mejorar sus capacidades laborales. Una organización no puede estancarse, debe estar en constante proceso de cambio apuntando hacia la mejora continua (Weinstein, 2009). Por tanto, Es tarea del liderazgo mover a la organización y sus miembros hacia el aprendizaje continuo, la tarea del líder y su equipo es planificar y desarrollar prácticas que entreguen capacidades a los

profesores y otros actores institucionales, así el centro escolar en pleno se transforma en una organización que aprende (Gairín, 2011).

De igual modo, es tarea del liderazgo dar capacidades a los miembros de la organización, pero también deben producir las ideas que serán aprehendidas por las personas para asimilar el cambio. Quien lidera debe generar el estímulo intelectual para producir la mejora en la organización escolar (Leithwood, 2009). De esta forma, se generará una plataforma para debatir ideas y generar un capital intelectual necesario para administrar y promover el cambio. Los directores escolares no solo deben guiar el cambio sino, generar las ideas para ello.

Para producir ideas y una plataforma intelectual, el director y su equipo debe crear un clima positivo que motive y propicie la mejora. Para lo anterior, deberá crear las coordinaciones necesarias y los canales de comunicación suficientes. Desde patrones de comunicación efectivos se generarán los espacios de diálogo necesarios para guiar los esfuerzos hacia el cambio, siendo clave la inspiración colectiva (Rojas y Gaspar, 2006). Organizar y planificar en conjunto a su equipo es tarea del director, él es quien debe estar atento a las comunicaciones, el clima y la generación de ideas.

La creación de un ambiente mediado por pares y de seguridad es parte del ambiente positivo al interior del centro escolar, lo que impacta en la mejora del quehacer laboral docente y en el logro académico de los estudiantes. Lo anterior, puede estar limitado a la distribución del tiempo de la organización, lo que se observa en algunos establecimientos escolares, especialmente de parte de los equipos docentes. Sin embargo, al propiciar un trabajo colaborativo, en un ambiente efectivo tiene un impacto importante en la mejora continua, si además existe una especial preocupación por la disciplina y las condiciones de las aulas (Pina, 2015). De esta forma el director y su equipo debe propender a que los diversos equipos desarrollen la colaboración y estimulen positivamente a los equipos de profesores, creando un buen clima de trabajo.

La influencia del liderazgo educativo, por mucho tiempo se centró en los logros académicos de los estudiantes, sin embargo, el mundo académico lo ha ampliado al clima, la cultura y la organización escolares en su totalidad. A lo anterior, se debe agregar una variedad de actitudes de los docentes; compromiso, satisfacción laboral y optimismo

académico, entre otros, los que se asocian positivamente al incremento de la efectividad escolar y así a los logros académicos de los aprendices, creando un entorno interior positivo (Al-Mahdy, *et al.*, 2018). Lo ya dicho, contribuye a generar un buen ambiente educativo que es el sustrato de un liderazgo efectivo.

Es tarea del líder y su equipo no solo crear las condiciones para un buen clima y comunicación al interior del establecimiento, sino también con su entorno exterior, crear redes y mantenerlas es necesario en un liderazgo efectivo. Saber relacionarse con las familias y la comunidad de la cual es parte, es tarea de quien dirige el centro escolar (Weinstein, 2009). La creación de una forma de relacionarse y trabajar cooperativamente al interior y al exterior de la escuela es vital para la vida del centro, ya que nutren y entregan el soporte necesario para un liderazgo pedagógico que genere aprendizajes de calidad.

El factor familiar es una gran condicionante en el aprendizaje de los estudiantes, según el capital socio cultural que posean puede ser un facilitador o una fuerza restrictiva para el desarrollo de los aprendizajes (Rojas y Gaspar, 2006). Poseer una familia bien constituida es un factor clave para los alumnos, por lo que el rol del director y su equipo es trabajar para nivelar este efecto en el aprendizaje, las acciones pueden ser múltiples, pero van más allá de la inyección de recursos, se debe disponer sobre todo de medios de contención emocional y social.

El rol de la familia es indiscutible, por lo que la función directiva debe no solo abocarse a la gestión del establecimiento, sino en el factor familiar y su compromiso con las acciones del establecimiento. En general, los padres valoran el rol de la escuela y el aporte a sus hijos (Weinstein, 2009). El director y su equipo deben de implicar a la familia positivamente en la gestión del currículum. El crecimiento de hábitos es en especial trascendente, ellos son la base de un aprendizaje de calidad el cual se logra cuando los padres consiguen estar en sintonía con el centro escolar, así el liderazgo debe incluirlos como una tarea relevante.

Factores asociados al contexto de la familia pueden ser importantes predictores de los logros académicos, sosteniendo que es posible que exista relación entre las condiciones favorables del hogar para estudiar y los procesos educativos, en términos de

resultados del aprendizaje (Escarbajal Frutos, et. al., 2015). Por lo anterior, el liderazgo debe implicar a las familias en cuanto al valor que imprimen en el crecimiento y los aprendizajes obtenidos, así los equipos docentes deben generar estrategias de cercanía y comunicación, imprescindibles para guiar el desarrollo de nuestros alumnos. Así la variable familia debe ser considerada en un liderazgo efectivo.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, garantiza la preeminencia que poseen los padres, respecto de la preferencia para elegir el tipo de educación para sus hijos (Cisternas, 2010). La misma garantía ha sido suscrita en las diversas declaraciones y convenciones europeas, formando parte a su vez, de las constituciones o normas legales de mayor rango en todas las naciones (Reparaz y Naval, 2014). Lo anterior, reafirma la necesidad que el cuerpo directivo del centro escolar, fortalezca su liderazgo en los padres, quienes por lo general tienen buenas expectativas en sus hijos. Incorporar a las familias es una de las tareas más relevantes para los profesores y directivos, desde ahí se construyen alianzas que permiten el aprendizaje y el proceso de los estudiantes.

Esta asociación entre escuela y familia posee diversas aristas, desde lo emocional a lo cognitivo. En lo académico, observamos que la implicación en la supervisión de tareas diversas y en especial en la lecto – escritura, ha generado dividendos positivos a la educación, situación que se ha documentado en varias investigaciones (Laborda, et. al. 2013). Esta sociedad familia-escuela, claramente posee un factor positivo para el aprendizaje, situación que debe ser siempre considerada por quienes lideran la institución escolar.

La incorporación de los grupos de padres en los procesos formativos se considera importante, especialmente como una exigencia propia de los estados democráticos (Egido, 2014). Lo que la ha vuelto relevante en la dirección y el liderazgo escolar lo que implica que en el planeamiento y concreción de la organización escolar ocupa un lugar relevante.

La idea que subyace es que los progenitores amplíen su participación, procurando ir mucho más allá de la firma del informe de calificaciones o la asistencia a reuniones formales. Se procura un compromiso activo y participativo, de apalancamiento al proceso de aprendizaje desde el hogar, perdurable en el tiempo. Inclusive si fuese posible

concurriendo a las actividades del centro escolar. Lo habitual es que padres y docentes se reúnan y tengan contacto directo ante problemas de conducta o situaciones académicas problemáticas. Frente a esto se debería procurar la organización de centros de padres que conformen alianzas colaborativas con los educadores.

Así la participación del hogar en la educación de los niños, niñas y adolescentes ha sido una variable importante para el liderazgo escolar, siendo en conjunto con otros aspectos una solución en las carencias del sistema escolar. Sumado a lo anterior, en las diversas reformas educativas, ha existido el consenso sobre la relevancia del papel del hogar en la educación. Aunque, no ha existido claridad sobre cómo ellas se implican en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, lo que sí está claro es que su influjo es un potente aliado a la figura del director y sus equipos. En las publicaciones se emplea el concepto participación de la familia de manera variada para clarificar una gran serie de acciones, relaciones con el centro escolar y papeles que los padres realizan ante la educación formal de sus hijos (Martiniello, 1999). Sin embargo, existe una variedad de resultados frente al efecto de las familias, desde lo socio emocional hasta lo cognitivo, y en lo más fino podríamos considerar que incluso son una plataforma social y a veces económica relevante para la escuela y su plataforma de liderazgo y gestión.

Lo pedagógico, es claramente el centro del liderazgo directivo, los centros de calidad así son responsables de definir una pedagogía propia que le otorgue identidad a la escuela y que por sobre todo responda al contexto y sus necesidades. En especial en contextos vulnerables, en donde se promueva una pedagogía del cambio (Rojas y Gaspar, 2006). Actuar en contextos de bajo capital sociocultural requiere de un liderazgo efectivo, con un claro centro en lo pedagógico, otorgando valor agregado al capital social y cultural de las familias.

El centro en lo pedagógico es clave para quienes gestionan el centro educativo, deben centrarse en la mejora continua en donde se lidere a los equipos docentes y su impacto al interior del aula (Bolívar, 2010). El centro de la gestión y liderazgo son las prácticas de aula y el desarrollo de aprendizajes de calidad, así toda la gestión debe centrarse en la promoción del aprendizaje y sus consecuencias, sin embargo, el rol de los

demás actores escolares es vital en un desarrollo equilibrado, siendo los profesores actores relevantes en los procesos escolares.

Así el desarrollo del liderazgo pedagógico tiene una acción indirecta y se ejerce a través de prácticas sistematizadas y mantenidas en el tiempo. En sus estudios Hallinger y Heck (1998; 2014) define tres modelos causales que pueden explicar efectos sobre liderazgo: a) Efectos directos, que explican que los resultados de los alumnos están directamente relacionados al liderazgo, con la presencia de otras variables como el contexto social por ejemplo; b) Efectos mediados, siendo el liderazgo una variable, tal como la cultura escolar, la carrera docente, etc. para los logros de los estudiantes; y, c) Consecuencias mutuas, aquí el liderazgo pasa a ser una variable independiente respecto del rendimiento escolar y posee un efecto también en su propio desarrollo. De los modelos anteriores el segundo es capaz de aportar efectos sobre el liderazgo como tal (Bolívar, 2015). En general podemos concluir que el liderazgo ejerce una acción directa sobre los aprendizajes, pero actuando en conjunto con el accionar de otras variables, está es la razón que puede explicar la necesidad que el director y su equipo directivo, sumado a sus docentes, tengan que estar pendiente de los diversos factores que afectan la gestión y el liderazgo.

Al revisar la necesidad de estar alerta al movimiento de diversos factores que afectan el rendimiento escolar, no se puede dejar de considerar al equipo docente y su efecto. Por lo anterior, el rol docente es fundamental en la gestión escolar, su liderazgo es esencial y se suma al liderazgo directivo. En el contexto escolar, docentes y directivos integran un equipo de trabajo clave para el desarrollo de los aprendizajes, así los profesores intrínsecamente en la organización poseen una importancia absoluta en el centro escolar (Rojas y Gaspar, 2006). De esta forma se observa que el liderazgo no solo se encuentra en el director y su equipo, siendo los profesores quienes llevan dicho liderazgo al resto de la institución.

La motivación de los docentes en su contexto de trabajo, es claramente influida por el liderazgo, lo que explica claramente su influencia sobre los resultados escolares (Leithwood, 2009). Por lo anterior, los líderes escolares deben fijar su atención en sus profesores, buscando fórmulas para potenciar sus habilidades y superar sus deficiencias.

Un buen líder debe ser capaz de fomentar el crecimiento profesional del equipo docente e impulsar un ambiente que promueva una sana convivencia para que el entorno sea estimulante al desarrollo de cada uno de los que componen el cuerpo social de la institución y en particular de sus profesores.

El rol docente influido por el liderazgo deviene decisivo para alcanzar los buenos aprendizajes, lo que demuestra la relevancia que tiene en sí mismo. El trabajo docente al interior del aula es clave, lo que implica que el director y los directivos deben asegurar su calidad. Así la información que emana desde la sala de clases es un insumo de primera línea para la gestión del director escolar. Fijar escenarios futuros en base a información relevante, permitirá superar deficiencias y dificultades (Weinstein, 2009). El aula en sí misma es el centro de la producción de los aprendizajes y debe proveer información constante, que es responsabilidad de quienes ejercen un liderazgo pedagógico.

Claramente, el aprendizaje es el elemento más relevante en la gestión escolar, por lo cual el líder escolar debe tener la capacidad de crear nuevas estructuras de mejora de forma permanente. El profesor y su trabajo en clase debe estar en un proceso de mejora constante, así los directores y sus equipos deben introducir nuevas estructuras y roles (Bolívar, 2009). Hacer más efectiva la educación es la tarea más importante del liderazgo escolar, lo cual no puede realizarse sin planificación y motivación por sobre los profesores, quienes luego impactarán en el trabajo en aula y serán capaces de generar aprendizajes de mayor calidad.

El liderazgo escolar y su relación de influencia no pueden estar asociados solamente a quienes ocupan posiciones formales en la administración escolar, sino también a quienes son capaces de motivar compromiso con los intereses comunitarios (Leithwood, 2009). Lo anterior, puede explicarse desde la mirada que cada miembro de la organización es relevante en inspirar y comprometer a otros, así el liderazgo debe no solo ir desde arriba hacia abajo, sino desde abajo hacia arriba y en todas direcciones, distribuir el liderazgo también significa que otros lo promuevan y busquen cumplir los mismos propósitos de la institución.

Comprender la distribución de liderazgo en cada escuela, necesita analizar en detalle cómo se ejecuta dicho liderazgo, cómo interactúan con las fuentes del liderazgo,

en particular con la dirección y cómo se relacionan con las dimensiones decisivas en la mejora del centro (Murillo, 2006). El liderazgo por sobre todo debe distribuirse al interior del centro escolar y ser capaz de estimular a la mejora continua, cada líder y su equipo debe cuidar el cómo distribuirlo y permitir que se promuevan las innovaciones indispensables para alcanzar los resultados al interior del centro escolar, transformándola en una escuela efectiva.

Las Escuelas Efectivas, se reconocen por el mayor avance que alcanzan los estudiantes teniendo en consideración su capital socio cultural al ingresar al centro escolar, se agrega así valor a cada estudiante desde lo que la escuela le entrega día a día. Dentro de sus factores más sobresalientes a este tipo de escuelas, se reconoce el liderazgo, el cual considera características tales como: vitalidad en los propósitos, incorporación de los docentes en las decisiones y autoridad profesional en los procesos formativos (Sammons, 1995). De estos últimos factores podemos resaltar la capacidad del liderazgo de incluir a otros en las decisiones, especialmente a los profesores, quienes así mejoran su compromiso y su capacidad de trabajo.

La distribución del liderazgo no implica que este se debilite, sino que, se resignifica desde una perspectiva más conservadora. Cada actor de la institución escolar es generador de cambio y todos son parte del liderazgo para ser parte del cambio y la mejora continua. Validar, apreciar, reconocer y potenciar un liderazgo múltiple es la primera tarea de una gestión para el cambio (Murillo, 2006). Se busca que todos los actores escolares participen y se sientan parte del cambio, así el rol clásico de la administración escolar desaparece para dar paso a un nuevo concepto del liderazgo.

El liderazgo no es una jerarquía de arriba hacia abajo; por el contrario, este suele hallarse distribuido de manera amplia en la institución, generando sinergias y una cultura de mutua colaboración y apoyo tanto en la planificación como en la ejecución de las acciones.

En el ejercicio del trabajo en conjunto, cobra absoluta relevancia el trabajo en equipo desarrollado por los docentes, quienes deben centrarse en la indagación para mejorar las acciones, en especial las de aula. Aquí el liderazgo promovido por el director y sus equipos es crucial, especialmente desde los departamentos didácticos que focalizan

su reflexión y análisis desde las propias asignaturas, lenguaje, matemática, ciencias e inglés, por mencionar algunas, en una dinámica que busca la mejora de las estrategias formativas. Sumado a lo anterior, otros equipos se centran en ámbitos formativos, en donde buscan promover los aprendizajes socio - emocionales, responsabilidad del departamento de Orientación (Gairín y Rodríguez, 2011). Así el director y su equipo promueven el liderazgo distribuido, que puede tener variadas conceptualizaciones.

Autores como Gronn (2003), Spillane (2006) y Harris (2009) citados por Maureira et. al. (2014) se han referido a dos formas variadas de liderazgo distribuido. Son llamadas y conocidas como formas “aditiva” y “holística”. El término aditivo describe un sistema poco o nada coordinado de liderazgo en que distintos actores asumen funciones de liderazgo, de forma prácticamente yuxtapuesta, sin relación ni vinculación con las funciones que realizan otros integrantes de la organización.

El liderazgo escolar por sobre todo debe impactar en los aprendizajes, así los buenos directores tienen el centro de su trabajo en que sus alumnos aprendan. De esta forma toda la gestión del centro escolar debe estar focalizada en aprender, así los recursos, planes, medios de trabajos, gestión del personal deben tener una sola visión, cómo hacer que mejoren los aprendizajes. El cambio debe estar centrado en cómo innovar y desarrollar nuevas capacidades a los equipos docentes y en las cómo nuevas metodologías deben ayudar a los estudiantes en la mejora de lo que están aprendiendo, así la mirada hacia la Misión institucional debe ser única, aprender (Carbone et. al., 2008).

Una gestión escolar focalizada en el aprendizaje tiene que estar conectada con las actividades cuyo propósito es la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados por docentes y estudiantes. Lo que hace que toda la gestión esté centrada en el cómo mejorar para aprender. Así el liderazgo va tomando un acento absolutamente pedagógico, lo que debe impactar finalmente en las prácticas del aula (Bolívar, 2009). El centro del liderazgo será la sala de clases, de manera que quienes tienen a su cargo la dirección deben planificar y ejecutar acciones hacia la mejora de lo que los alumnos deben aprender, centradas en el qué y en el cómo. Sumado a lo cognitivo los líderes educativos deben tener presente siempre la variable socio emocional, sustrato de todo

aprendizaje, un clima positivo potenciará el aprender de calidad, por esta razón quienes encabezan la dirección deberán asegurar un clima que potencie el aprender.

El liderazgo debe especialmente, aportar a la calidad de los aprendizajes, es su fin y consecuencia. En este marco se ubican las escuelas de calidad que poseen una mirada singular sobre el aprendizaje, con un liderazgo y gestión especiales, potencian redes y buscan los recursos necesarios (Rojas y Gaspar, 2006). Los centros de calidad se destacan por una mirada común propiciada desde el liderazgo y sobre todo por una perspectiva que supera lo puramente material, sus propósitos son trascendentes, inspiran a la misión de la institución, los obstáculos son solo componentes de la tarea que deben cumplir, así el director y su equipo de trabajo es un buen comunicador de altas expectativas, potenciador de las personas y sus equipos. De esta forma en el contexto escolar, encontramos claramente visibilizado el liderazgo con focos en los procesos curriculares y en la implementación de las metas escolares.

En los estudios actuales acerca del liderazgo en establecimientos educacionales, es posible encontrar bien representados un liderazgo educativo y un liderazgo transformacional. El primero tiene un foco en el desarrollo de los procesos enseñanza-aprendizaje y el otro se proyecta en la motivación de los integrantes del centro escolar, inspirado en el alcance de los objetivos institucionales. Sumado a lo anterior, incluimos el liderazgo distribuido, que expresa que las metas de la escuela no son sólo responsabilidad del director, sino de los diversos equipos que lidera. De esta forma, podemos encontrar en un contexto escolar diversas fuentes para el liderazgo, motivo por lo cual algunos autores han recomendado generar una teoría que integre a múltiples visiones del liderazgo (Daniëls, et. al, 2019)

En síntesis, el liderazgo y su orientación a los contextos educativos, tiene un acento fuerte en la optimización de los aprendizajes, movilizar las capacidades de los diferentes actores y en especial a los docentes que tendrán un impacto clave en las prácticas de aula, las que requieren de un director que debe distribuir su liderazgo en su equipo directivo y así indirectamente a los profesores. Así quien dirige debe saber distinguir entre las prácticas de la administración y el liderazgo, siendo importante saber administrar, pero por sobre todo administrar el cambio, es decir el liderazgo. En las

prácticas claves, están “el mostrar direcciones” y “leer el ambiente educativo”, distribuir el liderazgo y saber involucrar a todos los actores. Para un director es clave su orientación hacia el aprendizaje por medio de sus equipos de trabajo diversos por ejemplo los departamentos de asignatura, logrando así un liderazgo pedagógico y distribuido. Sumado a un liderazgo transformacional que inspira, mueve hacia la visión y desarrolla los valores corporativos, prácticas claves en las escuelas efectivas, especialmente en contextos de pobreza.

2.5.3. Prácticas y Recursos Personales de los directivos en Chile

En general, existe mucha discusión de las prácticas que ejercen los directores y en especial en América Latina, en donde se reporta una escasa autonomía, poca formación sistemática e inexistencia de estándares, lo que reduce la efectividad del liderazgo que ejerce el director, especialmente en su influencia en lo pedagógico y en la mejora de los resultados. Lo anterior, hace necesario revertir estas acciones, buscan redefinir responsabilidades directivas, mejorar las formas de ejercer el liderazgo, y entregar las competencias profesionales de los directores (Romero, 2017). En Chile, han existido y existen programas de mejora de las competencias de los directores, especialmente desde el inicio de las Reformas Educativas en los años noventa.

Desde la década del 2000, el Ministerio de Educación de Chile ha buscado dar relevancia a la calidad educativa al vincularla con el nivel cualitativo de la gestión. Se ha buscado así, dar un cambio sustantivo al rol que los directores escolares y sus equipos han cumplido, desde un rol muy administrativo, expresado en el cumplimiento de las metas propuestas desde los niveles ministeriales, a un perfil profesional que cumpla con estándares educativos, expresados en la mejora de los aprendizajes. Para lo anterior, se ha definido un documento que ha incluido las ideas de un liderazgo pedagógico que debe ser promovido desde el trabajo del equipo directivo, conducido por un director que promueve el cambio desde el interior de su comunidad. Así se ha establecido el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (MBDLE), como documento que prescribe a través de indicadores la acción directiva (Vaillant, 2015).

La generación del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) como un documento normativo que describe; prácticas, recursos personales, habilidades

y conocimientos fundamentales, que orientan el desarrollo del liderazgo directivo, para el director y su equipo, centrándose en una conducción escolar efectiva en diversas situaciones educativas (Briceño et. al., 2015). Lo que se expresa en la Tabla 9 que se expone a continuación:

Tabla 9

Liderazgo escolar en Chile

Dimensiones de prácticas	Descripción
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	Elaboración, difusión y ejecución de un proyecto educativo integral. Promoción de una cultura escolar inclusiva y equitativa. Coordinación con el sostenedor para el logro de los objetivos
Desarrollando las capacidades profesionales	Asegurar la contratación, capacitación y retención de un personal docente de calidad. Fortalecer las competencias del personal. Reconocer y celebrar los logros. Apoyar el bienestar del personal. Fomentar el liderazgo y el trabajo colaborativo. Generar condiciones para la reflexión y el aprendizaje
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	Asegurar la coherencia y articulación del currículum, la enseñanza y la evaluación. Monitorear el currículum y los logros de aprendizaje. Acompañar, evaluar y retroalimentar la enseñanza de los docentes. Identificar y apoyar a los estudiantes con dificultades. Difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.
Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	Asegurar una cultura inclusiva y un clima de confianza. Implementar normas y estrategias para la sana convivencia. Fomentar la participación y colaboración de la comunidad escolar. Mediar en conflictos para lograr soluciones efectivas. Desarrollar relaciones de comunicación y colaboración con las familias.
Desarrollando y	Organizar la institución y definir roles en función del PEI.

Dimensiones de prácticas	Descripción
gestionando el establecimiento escolar	Asegurar el cumplimiento de normas y políticas educativas. Recolectar y analizar información para la toma de decisiones. Asegurar la disponibilidad de recursos. Vincular la escuela con el entorno. Comunicar los procesos y resultados de la escuela.

Fuente: Elaboración propia en base al MBDLE. (Briceño, 2015)

De las acciones señaladas en la Tabla 9, cabe resaltar las dimensiones: construcción e implementación de una visión estratégica compartida, liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar, las que se consideran decisivas en la gestión de las autoridades del centro escolar. Estas dimensiones son claves, ya que una visión en conjunto organiza los esfuerzos hacia un objetivo común, movilizándolo a los diversos equipos hacia objetivos comunes. Ahora el liderazgo en los procesos enseñanza y aprendizaje son el centro del liderazgo escolar, absolutamente el liderazgo pedagógico es lo más relevante en un centro escolar y la gestión de la convivencia el sustento para el crecimiento de la organización y en especial lo pedagógico.

Un buen director, sabe conjugar las dimensiones anteriores, de forma que ellas actúen en conjunto a través de sus diversos equipos de trabajo, así se potencia el liderazgo pedagógico y distribuido, que es clave en la mejora escolar, lo que requiere de recursos personales de quienes integran los diversos equipos, en especial el directivo.

Los recursos personales de los directivos son variados y se organizan en principios, habilidades y conocimientos profesionales. Así, los principios son la base de todo, ya que poseen un componente eminentemente valórico. De estos factores las competencias y conocimientos profesionales son los más fáciles de seguir e investigar, ya que son parte indiscutible del liderazgo escolar, al respecto se presenta la Tabla 10:

Tabla 10

Competencias personales del liderazgo escolar en Chile

Competencias personales	
Principios	Ético: basado en valores universales. Confiable: genera relaciones positivas y de colaboración. Justo: transparente, imparcial y respetuoso del derecho a la educación. Íntegro: honesto, valiente y crítico.
Habilidades	Visión estratégica: capacidad de pensar en el futuro, analizar contextos y tendencias. Trabajo en equipo: habilidad de coordinar y articular a los docentes y el personal. Comunicación efectiva: habilidad de transmitir mensajes claros y aceptados. Negociación: capacidad de lograr acuerdos con el apoyo de todos los involucrados. Aprendizaje permanente: capacidad de ser reflexivo y aprender de la experiencia. Flexibilidad: habilidad de adaptar el liderazgo a las situaciones. Empatía: habilidad de comprender las emociones de los demás. Autoeficacia: creencia en las propias capacidades. Resiliencia: capacidad de adaptarse a las adversidades.
Conocimientos profesionales	Concepciones de liderazgo escolar: valores, prácticas y estrategias para la mejora escolar. Inclusión y equidad: conceptos y estrategias para promoverlas. Mejoramiento y cambio escolar: condiciones organizacionales para el cambio. Currículum: planificación, enseñanza, evaluación y reflexión. Evaluación: procesos evaluativos a nivel institucional, aula y docente. Prácticas de enseñanza-aprendizaje: metodologías y práctica de la enseñanza efectiva. Desarrollo profesional: observación y retroalimentación a docentes. Políticas educativas: alcance y efectos de la normativa. Gestión de proyectos: planificación, uso de recursos, seguimiento presupuestario y gestión de proyectos.

Fuente: Elaboración propia en base al MBDLE. (Briceño, 2015)

El potencial personal de los directivos, en su conjunto contribuyen a consolidar el liderazgo directivo, que se expresa específicamente a través del liderazgo escolar que claramente tiene la posibilidad de impactar cualitativamente en los aprendizajes, lo que implica transformar determinadas acciones curriculares en la institución escolar. Así ejercer injerencia en el modo de ser escolar, procurando distribuir el liderazgo, para transformar el modo de gestión, lo que lleva a la conformación de equipos de trabajo que posean recursos personales acordes con las necesidades institucionales, siendo también parte del liderazgo su desarrollo.

Trabajar en la modificación de la cultura institucional requiere alcanzar, un ambiente de seguridad, que apoye la generación e implementación de condiciones para transitar hacia un concepto de calidad en educación, siendo prioritario la articulación de los propósitos y tareas que modulen el ambiente. Luego se corregirán otras partes de la cultura y la gestión escolar, como la carencia de talento profesional, la falta de didáctica y estrategias pedagógicas, etc. Pero, ante todo, resulta prioritario, construir un ambiente de seguridad y confianza en la institución, ya que es el sustrato en donde se construirá el cambio y para ello es esencial que los gestores puedan articular las tareas de forma equilibrada (Rojas y Gaspar, 2006). Claramente las prácticas directivas de calidad requieren recursos personales de calidad, así el director y su equipo deberán potenciar aquellas que son necesarios para ir construyendo los espacios de mejora que la organización requiere para lograr los aprendizajes de calidad.

Entre los recursos personales directivos más importantes, está significativamente el liderazgo directivo que directamente afecta a la calidad de la educación. Así su presencia está determinada por una serie de variables relacionadas al liderazgo que debe ser; directivo efectivo, asertivo, democrático, participativo y que incluya a los docentes en el liderazgo. Todos los factores anteriores hacen posible que la organización escolar se movilice hacia la calidad. Sin embargo, se puede deteriorar fácilmente al existir una carencia en la gestión del equipo directivo que no es capaz de promover proyectos, comunicación efectiva, cambios profundos, mejoramiento continuo, visión de calidad,

entre otros. De esta forma se observa que existen múltiples variables que pueden afectar el liderazgo y así la calidad (Maya, et. al., 2019).

Dentro de las múltiples variables que afectan el liderazgo están las competencias que debe tener el director para generar un ambiente de confianza con los docentes, transformándose así, en una capacidad personal que se valora en su rol de líder institucional, por ejemplo, en las prácticas como la observación de aula, aquí debe mostrar que su fin es más formativo que punitivo, creando así lazos de confianza con sus profesores (Leiva, et. al, 2016). Generando un ambiente de certidumbre al interior de la institución, el director y su equipo, van colocando en escena sus recursos personales y profesionales con el fin de generar y liderazgo pedagógico y distribuido.

El éxito en la organización escolar no solamente radica en la instalación de las buenas prácticas administrativas, sino en la instalación de habilidades sociales que son de alta relevancia para tener un clima escolar estable. El hecho de saber dialogar y tomar decisiones colegiadas dentro de una comunidad educacional, resultan de alta relevancia para un director y su equipo, lo que genera aprendizajes claves para el desarrollo profesional y son importantes para modificar contextos desfavorables, especialmente en escuelas públicas (Mestizo, 2016).

Las escuelas públicas no pueden lograr sus objetivos y sostener reformas fundamentales sin considerar la vida habitual de sus profesionales, las habilidades de liderazgo y la carga de trabajo asignada semanalmente. La organización escolar en sí misma debe ser un lugar en donde todos sus miembros desarrollen prácticas de colaboración para lograr las metas organizacionales y donde los profesores y estudiantes aprendan mediante la cooperación recíproca. El profesionalismo de los profesores posee una correlación directa con el rendimiento de quienes estudian, el que debe centrarse en los aprendizajes, desarrollando el trabajo colaborativo, el que debe impulsarse a través de un liderazgo bien definido por el director y su equipo (Joo, 2020).

Al analizar la información que surge de la gestión escolar y el liderazgo, esta indica que los directivos exitosos en lo académico se centran en los aprendizajes. Claramente sus recursos personales y los elementos de la su gestión como; la planificación, el monitoreo, coordinación y evaluación de las actividades están guiadas

hacia el logro de estándares en el rendimiento escolar, como a las acciones de un liderazgo eminentemente pedagógico (Carone et. al., 2008).

Está absolutamente clara, la relevancia de la gestión y el liderazgo, en la mejora de los aprendizajes, como también un director que posea los recursos personales necesarios para ello, sean técnicos y valóricos. En este ámbito no podemos pensar que el liderazgo propiamente tal pueda explicar la totalidad de elementos que explican la marcha de la institución escolar, sino una de sus formas más consideradas, el liderazgo distribuido, especialmente en todos los actores escolares, quienes deberán apuntar hacia la mejora continua, esto significa construir la capacidad para el aprendizaje organizativo (Bolívar, 2009). Estas capacidades requieren de recursos personales, que la organización debe dar a través de estrategias de formación y capacitación constantes.

Para ejercer un liderazgo eficaz, se requiere de capacidades, actitudes y formación técnica necesaria para ello. Quienes trabajen para el cambio y por el cambio deben motivar, facilitar, gestionar los procesos de transformación al interior del centro escolar, además deberán promover un compromiso efectivo de todos los miembros de la escuela (Murillo, 2006). Las capacidades personales son los recursos necesarios para gestionar el cambio, un director que ejerce un liderazgo efectivo debe conocer el potencial de sus habilidades para colocarlas a disposición de sus equipos de trabajo.

El conocimiento de sus fortalezas y debilidades por parte del director, sumado al conocimiento del contexto y de las personas, es absolutamente necesario para promover el cambio. A lo anterior, debe sumarse una hoja de ruta que integre la visión, que debe comunicarse efectivamente de los distintos actores escolares (Maureira, 2014). Así se establecen direcciones con conocimiento de las capacidades personales, del contexto y por sobre todo de las personas.

Para desenvolver sus capacidades personales y las de su equipo el director, podrá contar con diversos modelos, siendo uno de los más apreciados por los profesores el democrático. Aquí se pueden sumar las habilidades personales de todos los actores escolares, más las de los que dirigen la organización, así se puede promover un liderazgo distribuido, potenciando lo personal y lo colectivo. En este marco se recogen las

actitudes positivas y se promueven los valores humanos, tan necesarios para promover un liderazgo efectivo (Cortés, 2005).

En general las diversas investigaciones sobre el liderazgo explican que la formación de un director que promueva la distribución del liderazgo centrado en mejoras curriculares para sus estudiantes por sobre aquellos que solamente poseen como objetivo la ejecución de programas y prácticas, muestran una mayor efectividad en el desarrollo del liderazgo (Maureira, 2014). La efectividad en el desarrollo del liderazgo se explica desde el mayor logro en el desarrollo de los aprendizajes.

La nueva visión del liderazgo implica no solo percibirlo desde la óptica de quien lo ejerce desde una posición central, sino desde todos los actores escolares, especialmente de los profesores, así se favorece un liderazgo múltiple. El líder escolar debe potenciar el desarrollo profesional y organizacional. Desde esta mirada los docentes deben potenciar su propio desarrollo y liderazgo (Bolívar, 2011). Los docentes y su liderazgo es un componente muy relevante en para incrementar cualitativamente los aprendizajes, por esta razón se debe sumar su liderazgo al directivo. Un buen director debe promover un liderazgo distribuido como parte del desarrollo de sus capacidades personales.

Sumado al conocimiento y desarrollo de las capacidades personales, la comprensión de la cultura escolar es fundamental para el ejercicio de un liderazgo exitoso, que debe combinar diversas dimensiones estratégicas, como visión de futuro, promoción de otros liderazgos y gestión institucional, entre otros, así el director y su equipo podrán promover el crecimiento institucional y por sobre todo la mejora escolar (Weinstein, 2009). De esta forma se busca promover una cultura que promueve la calidad del establecimiento educacional, desde el liderazgo.

La calidad de la escuela está definida por la forma de liderazgo, el que debe imbuirse en la cultura escolar y debe ser capaz de distribuirse. Comprender que el ejercicio del liderazgo no es solo distribuir funciones o ejercer un modelo horizontal, el liderazgo distribuido contempla en sí mismo diversas direcciones, así se debe permitir que los líderes escolares puedan ser influenciados por sus liderados sin perder la responsabilidad del ejercicio del cargo (Triviños, 2013). En esta nueva visión del

liderazgo, su ejercicio es en todas las direcciones, sin perder la dirección adecuada en la cual debe moverse la organización para alcanzar aprendizaje de calidad, y en permanente mejora.

Así el liderazgo distribuido debe movilizar las capacidades personales del director y su equipo, para colocar en juego las percepciones sociales y políticas de liderazgo. Por lo anterior, la posición formal del liderazgo y el equipo directivo, es superado por la mirada que existe en la organización del liderazgo distribuido, ya que es capaz de movilizar a quienes conforman la comunidad educativa, al llamarlos a ser parte del cambio y sus consecuencias (López, 2013).

El liderazgo distribuido, además puede ayudar a orientar teoría y miradas centradas en la persona y en la tarea, hacia la dirección específica del cambio, evitando el riesgo de que las orientaciones individuales del liderazgo fortalezcan el statu quo, tratando de conservar las estructuras y rutinas existentes, en lugar de promover nuevas prácticas a través de coordinación de tareas y / o desarrollo de relaciones y un clima social en el trabajo. A lo anterior, se suma que el tamaño de la organización puede hacer variar la relación de influencia, por lo que en grandes organizaciones el poder está más distribuido en los integrantes del cuerpo social de la escuela con objetivos más divergentes que en comunidades escolares pequeñas, lo que implica que la competencia de coordinar de quienes integran la dirección escolar es de alta relevancia para mantener la dirección del cambio, estableciendo las direcciones adecuadas (Canterino, *et al.*, 2020).

En las acciones y disposiciones de los gestores es posible advertir materias comunes en categorías, dispositivos y recursos personales que requiere un líder para la configuración de habilidades y competencias en la ejecución de sus labores, siendo esencial crear direcciones, un buen ambiente, capacitación del personal y comunicación efectiva, entre otras. Es posible consignar muchas más, convergiendo todas en un liderazgo pedagógico y distribuido, indispensable para un efectivo desempeño que procure la mejora permanente y la calidad.

Sumado a lo anterior es necesario incluir a lo expresado por Montecinos (2018) que compara a directores experimentados con novicios, especialmente en escuelas

básicas, mostrando tres principales hallazgos, primero, los problemas reportados por directores experimentados y noveles están muy relacionados, situación similar se observa en todo el mundo. Sin embargo, existe un problema específico del contexto chileno, que se ha incrementado en las últimas décadas y que está relacionado con la gestión de las huelgas de los profesores y los estudiantes. En segundo lugar, los directores noveles experimentan más problemas en la gestión, especialmente con las relaciones que establecen con la administración municipal. En tercer lugar, los directores experimentados informan más problemas a causa de tratar de influir más en el personal docente, a diferencia de los directores novatos.

En síntesis, los recursos personales de los directores se pueden resumir en tres pilares según Horn y Marfán, (2010); el primero relacionado con las competencias técnicas, que hacen posible su reconocimiento en la comunidad y por otro lado le permiten intervenir en tareas puramente educativas. El segundo es el manejo de lo emocional, relacionado con la capacidad de adaptación y al establecimiento de relaciones positivas con los docentes, generando una buena capacidad de escucha y motivación efectiva a la comunidad, y de esta forma contribuir a un clima escolar positivo. Y un tercer pilar, que es la creación de una organización escolar eficiente que permita por sobre todo el desarrollo de los profesores quienes finalmente impactarán en los aprendizajes de los estudiantes.

Se requiere un nuevo enfoque acerca del liderazgo, que supere las capacidades de quien asume dicho rol y de las facultades que tenga, en que, la habilidad para conformar equipos de trabajo sea una que destaque, investir de autoridad, distribuir tareas orientando las realizaciones hacia la obtención y alcance de los objetivos del centro escolar, teniendo siempre como horizonte la mejora progresiva de los aprendizajes. de este modo, el presente estudio tiene como principal interés el visualizar aspectos esenciales del liderazgo de cada director y su equipo, buscando los niveles de satisfacción que pueda captar desde su rol y en la autorepresentación de cómo sus talentos ejercen pueden motivar a los distintos actores del establecimiento.

2.5.4 Liderazgo Directivo en Contexto de Pobreza

A partir de la década del noventa, Chile ha dado pasos agigantados en materia educacional movilizado por diversas reformas, generando así un nuevo escenario para los inicios de los años 2000, marcando una diferencia con lo que ocurría en la década anterior, siendo muy distintos a los que debía resolver con anterioridad con menos recursos y políticas educacionales impulsoras de cambio. Ya que durante la mayor parte del siglo XX los problemas educacionales estuvieron asociados al económico, en donde el país presentaba un escaso desarrollo de la mano de un sistema educativo poco desarrollado. Siendo el objetivo de las políticas educativas el acceso a la educación y la retención de los alumnos de educación primaria, mejorando así la cobertura, bajar la tasa de repitencia y deserción escolar (Bellei, 2004). Sumado a lo anterior, las últimas reformas, han aumentado la inversión y han mejorado otros indicadores, que han permitido seguir progresando en la cobertura, alfabetización y aumento de la población universitaria.

El desarrollo económico de Chile ha traído de una forma una mejora en los indicadores educacionales y un aumento de la oferta educativa a nivel universal, incluyendo la educación superior. A este fenómeno se le debe sumar una mayor presión laboral, que ha traído también que los estudiantes estén mayor tiempo solos en sus hogares, lo que ha impactado negativamente en lo educativo, desde la perspectiva de la influencia positiva que tiene la familia en los aprendizajes. Además, debemos agregar a lo anterior, el fenómeno de la inmigración que ha generado una serie de nuevas dificultades al sistema educativo, con nuevos estudiantes, que en su mayoría provienen de sectores periféricos de las grandes ciudades y que cargan en muchas ocasiones con carencias profundas en lo social y que deben además lidiar con la discriminación y el bajo capital de sus familias (Sánchez, 2012). Este escenario en la última década se ha agudizado presionando fuertemente al sistema, a pesar de que también ha aportado con positivamente con nuevos estudiantes, en especial al sistema público, ahora el desafío para los directores que trabajan en sectores populares, es neutralizar, las carencias socio económicas de sus estudiantes y aportar valor agregado para aportar en la equidad y calidad.

Se reconocen avances como país, en cuanto al apoyo preferente brindado a establecimientos cuyos estudiantes proceden de sectores más vulnerables de la sociedad,

cuestión compleja en una sociedad en que la distribución de recursos y bienes están atravesados por grandes inequidades y fuerte segregación socioeconómica y cultural, cuestión que se ha transformado en la mayor dificultad para alcanzar aprendizaje de calidad. Quienes estudian en sistema municipal, representan un 69% de la población y se ubican en los dos quintiles de menores (Casen, 2013), coincidiendo que proceden de localidades con alta tasa de ruralidad o bien de precario desarrollo urbano (Uribe, et. al. 2017). Lo anterior, es un desafío para los directores y sus equipos, quienes deben asumir los cambios desde su gestión buscando estrategias para superar las carencias que provienen de los hogares de los estudiantes.

A su vez, el informe de UNESCO, sobre seguimiento de la educación para todos (UNESCO, 2004), ubica a la unidad escolar y su modo de actuar como instancia de intercambio decisiva y unidad de análisis principal para el establecimiento de diagnósticos, y todo tipo de apoyo socioemocional y psicopedagógica, así el rol de del centro escolar es otorgar capital agregado a sus estudiantes y ser de esta forma el primer eslabón para superar la pobreza. La pregunta en donde deben apuntar los directores y sus equipos, uno de estos focos corresponde al liderazgo, entendido éste como la disposición de administrar el cambio bajo un espacio de mayor libertad y autonomía que debe ser dado desde el sistema educativo. Sumado a una mayor disposición de recursos y atribuciones. Así, directores y equipos directivos pueden generar una relación de influencia sobre las escuelas buscando fórmulas para mejorar su calidad (Maureira, 2006). De esta forma observamos un liderazgo que pueda impactar firmemente sobre el capital socio cultural de sus alumnos y sus familias, superando las deficiencias al buscar nuevas formas de aprendizaje y motivación.

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que corresponde a la Ley 20.248 de 2008, implementó a contar del año 2009, como la propia ley indica de manera expresa, la elaboración de un plan de mejoramiento educativo (PME) por parte del centro escolar, que involucre aspectos tales como gestión curricular, liderazgo educativo, convivencia escolar y gestión de recursos financieros y materiales en la escuela. En esto el papel y la función del director de centro y su equipo directivo resultan fundamentales, tanto en la elaboración como en la implementación o ejecución de este plan de mejoramiento: no obstante, el nivel de logro y éxito en la realización del plan

compromete a toda la comunidad educativa y a cada uno de sus actores. (Ahumada, 2010)

Aún, en lo que respecta a gestión del liderazgo escolar figura cerca de un 90% de establecimientos educacionales con un nivel básico o muy deficiente, en que se identifican como descendidos aquellos relacionados con conducción, lo que deja en evidencia ciertas debilidades para articular las tareas y a los actores del establecimiento escolar respecto del logro de objetivos propuestos (Beltrán, 2014). Según lo anterior, mostrar direcciones, es una clara deficiencia del sistema público, y que debe ser superado al generar un liderazgo distribuido a través de los diversos equipos que posea el centro educativo.

Se constata, que en esta área los estamentos directivos carecen de dispositivos de autoevaluación para la gestión, lo que viene a dar cuenta del imperativo de apoyar al estamento directivo para una efectiva mejora y renovación en la gestión (Tapia, et. al., 2011). Una parte importante es la autoevaluación de la gestión institucional, que permite la mejora continua, superando aquellos puntos débiles y potenciando los fuertes, formulando así un seguimiento de los avances de la escuela, que es parte de los factores de las escuelas efectivas.

Para asumir las demandas que implica dar atención de calidad a escuelas con fuerte concentración de población vulnerable, resulta más urgente la renovación de directivos más eficaces y con probadas habilidades de liderazgo pedagógico. Así, Sammons, et. al. (2002). La Tabla 11, que se presenta a continuación, aporta descripciones acerca de las características que pueden resultar decisivos para un centro escolar efectivo:

Tabla 11

Características de los centros efectivos

Características	Descripción
1. Liderazgo directivo	Liderazgo fuerte y orientado a resultados. Trabajo colaborativo.

Características	Descripción
2. Visión y metas comunes	Enfoque común. Alineación de las acciones con los objetivos.
3. Espacio de aprendizaje	Espacio ordenado y organizado Espacio estimulante y seguro
4. Liderazgo Pedagógico	Uso eficiente del tiempo de aprendizaje. Fomento del aprendizaje.
5. Enseñanza para el aprendizaje	Estructura y funcionamiento eficaz. Visión y objetivos compartidos
6. Altas expectativas	Expectativas altas comunicadas para todos
7. Clima Positivo	Equilibrio entre derechos y deberes Retroalimentación
8. Derechos y deberes de los estudiantes	Autoestima elevada de los estudiantes
9. Familias comprometidas	Los padres comparten metas y expectativas del establecimiento.

Fuente: Elaboración propia en base a Sammons et. al. (2002)

En esta sección se describen ciertas características fundamentales de efectividad que resultan de la revisión efectuada. Dichas particularidades no actúan de manera independiente, sino que de vinculada y concatenada entre ellas, lo cual permite entender mejor cómo actúan los posibles dispositivos de efectividad. Pese a que la lista no aspira a ser exhaustiva, entrega una síntesis de la evidencia investigativa más relevante que podría resultar útil para quienes están vinculados con la promoción de la efectividad y el mejoramiento escolar, así como con la autoevaluación y revisión de centros (Sammons et al., 2002). Los elementos no constituyen una lista de chequeo que debe estar presente en cada centro, cada contexto y tiempo, hacen que ellos varían en cantidad y calidad, por lo que es tarea del liderazgo que se mantengan en el tiempo impactando a la organización al otorgarle capital adicional a la gestión y el liderazgo.

No obstante, el mejoramiento permanente no sólo es tarea que descansa en la capacidad de los líderes para implementar prácticas efectivas y un soporte cultural que la sustente, también está en juego la participación de los demás actores del establecimiento escolar y por consiguiente la capacidad de líder de movilizarnos como comunidad profesional y comprometida. De hecho, el liderazgo directivo debe tener como meta generar compromiso, no solo de su equipo, sino de todos quienes forman parte de la comunidad escolar. A través del compromiso, se construirá una comunidad que esté comprometida con el aprendizaje, el cual debe sobrepasar la temporalidad definida por una administración, generando tareas de largo plazo (Vanni, 2018). Para el desarrollo de lo anterior, se debe generar un liderazgo distribuido, a través de los diversos equipos y personas, dando refuerzo positivo y explicitando altas expectativas, que son factores fundamentales de las escuelas efectivas, así se irá conformando directores eficaces con equipos de iguales características.

En las escuelas más desfavorecidas, claramente un director eficaz es relevante, aquí el liderazgo distribuido juega un rol preponderante al tener un efecto positivo sobre la satisfacción de los profesores, lo que impacta positivamente en su retención, situación de relevancia en centros educativos en contextos de pobreza. Al existir mayor una mayor distribución del liderazgo, existe una mayor satisfacción laboral, que implica una mayor satisfacción con su lugar de trabajo. Lo anterior, explica que la satisfacción laboral no se ve afectada en los contextos desfavorecidos, si existe un liderazgo de calidad, disminuyendo así la deserción de los docentes, lo que luego impactará finalmente de forma positiva en el rendimiento de los estudiantes. En resumen, un director que distribuye su liderazgo mejora la percepción de sus profesores (Torres, 2019).

En las escuelas eficaces, es muy importante la percepción que tienen los profesores del liderazgo de sus directores, así ellos son vistos como los principales líderes de instrucción. Por lo anterior, no es posible que los directores que no son capaces de mostrar un liderazgo educativo puedan influir en la mejora de sus profesores y de sus estudiantes. Por este motivo las direcciones escolares deben ser apoyadas desde sus sostenedores (administradores) para ser formados en prácticas de liderazgo educativo, mediante cursos, capacitaciones y seminarios (Kursunoglu, A., y Tanriogen, A. 2009). Un rol importante y a veces olvidado lo tienen quienes administran los centros

educativos, su aporte al liderazgo del director y su equipo es trascendente para la formación de líderes eficaces.

Los directores eficaces, poseen características comunes, diversos autores citados en López (2013) como; García Garduño (2000), Good y Brophy (1986) Blumberg y Geenfield, (1986), indican que se destacan en; su forma de relacionarse con la comunidad, en establecer relaciones equilibradas, en poseer habilidades de gestión, en la promoción de valores y objetivos comunes, y en poseer buenas habilidades interpersonales. En síntesis, destacan en su forma de relacionarse con otros y con su comunidad, siendo buenos comunicadores de la misión y de los objetivos de la organización. Por último, apreciamos que sus habilidades están centradas en la senda emocional (Leithwood, 2009) que es la base del liderazgo y la gestión en la escuela.

Lo emocional es la plataforma para el desarrollo del liderazgo, según Beycioglu, et. al. (2012), el liderazgo distribuido influye positivamente en la confianza entre los profesores y directores, lo que valida este tipo de liderazgo en su efecto en la organización escolar. Lo que demuestra la relevancia de promover estrategias para su desarrollo, crear y cultivar conductas que lo propicien son importantes para desarrollar una cultura escolar colaborativa, potenciando así el desarrollo escolar para crear una comunidad que posea un clima positivo y seguro.

Sumado a lo anterior, estudios como los de Riley, et. al (2017), indican que los directores efectivos que sirven en contextos de pobreza muestran acciones que reflejan su intención estratégica de crear un espacio seguro, ver y conocer a los niños y darles amor. Lo anterior muestra claramente su preocupación por el desarrollo de una senda emocional como la base de la gestión y el liderazgo escolar. Esta condición afectiva, tan importante en un contexto de pobreza debe ser considerada en otros, ya que es una clave para crear las condiciones de una comunidad armoniosa en donde alumnos, profesores y padres puedan relacionarse con el objetivo común que es la mejora escolar. Lo expuesto anteriormente, reafirma la orientación que deben tener los directores y sus equipos hacia la comunidad, formando así un espacio de confianza y relaciones eficaces en donde fundar el liderazgo (Riley, 2013).

Desde los antecedentes mostrados, podemos concluir que el liderazgo directivo en contextos vulnerables posee un fuerte énfasis en las relaciones entre profesores y los estudiantes y sus familias, así las relaciones son la plataforma del liderazgo directivo. En este sentido, desempeñarse en contextos vulnerables requiere de líderes que favorezcan las relaciones de confianza, respeto y empatía con su comunidad mostrando direcciones (Tapia et al., 2011). Las relaciones afectivas serán un pilar importante, sin dejar de moverse hacia las metas y objetivos que buscan la mejora continua, lo emocional deberá equilibrarse con lo racional para generar un liderazgo eficaz.

Bellei (2004) en congruencia con la definiciones y principios señalados anteriormente, indica que una escuela eficaz logra tres propósitos:

- a) Educar a los niños en diversas destrezas y conocimientos. Expresados un marco que define progresiones según las edades y necesidades.
- b) Educar a los niños en el desarrollo de habilidades personales y sociales para funcionar en la sociedad y el mundo del trabajo. Siendo fundamental el aprender a vivir y a trabajar con otros, lo que es parte de las competencias del Siglo XXI.
- c) Contribuir a la igualdad de oportunidades apoyando a los alumnos de entornos sociofamiliares más desfavorables. Así la efectividad estará en superar el capital inicial de los alumnos y sus familias, lo que es el rol principal de las escuelas efectivas.

Por todo lo anteriormente expuesto, el centro de la búsqueda de la mejora de la calidad está en fortalecer la participación de la comunidad, con una guía eficaz de parte del director y su equipo, lo que se busca es el incremento de los diversos aprendizajes. Varios factores dialogan para conseguir la mejora de la calidad, así los buenos resultados son la suma de ellos y de su interacción positiva en manos del liderazgo pedagógico y distribuido. Por lo anterior, cada equipo y profesor será mandatado para alcanzar los resultados deseados, se busca empoderar a cada miembro de la organización. Siendo la dirección escolar, un espacio clave para la mediación y dinamización de procesos docentes efectivos (Maureira, 2006). Cada uno es importante en la consecución de los resultados, al distribuir el liderazgo, se espera que cada uno pueda contribuir a la mejora continua.

En la dirección escolar, el tiempo en el cual se está realizando la gestión es importante. El impacto en los primeros años es difícil, existen múltiples variables que condicionan el efecto del liderazgo directivo como lo son; un perfil de experiencia limitada, el rezago social y económico del contexto y el apoyo todavía insuficiente del sistema educativo y de la sociedad en general. Todos los anteriores deben ser regulados para impactar positivamente en la gestión del centro escolar, siendo el más complejo el contexto social, ya que el capital sociocultural de la familia es una variable que predice los resultados educativos. Por los motivos anteriores, las buenas prácticas de los directores noveles son importantes de poder sistematizar y así generar nuevos modelos de gestión educativos exitosos, así al compartir estas prácticas se pueden generar vías de mejora permanente de los aprendizajes de los estudiantes (Gorosave, et. al 2007). De esta forma el liderazgo educativo se expresa en nuevos procesos de cambio.

Se observa que los líderes que movilizan procesos de cambio en escuelas de bajo desempeño son capaces de usar eficientemente las condiciones materiales, subjetivas y técnicas que potencien el trabajo docente en el aula. Los elementos anteriores deben ser usados de manera efectiva, potenciando en conjunto, en donde cada uno por sí solo no logra el efecto deseado para instalar prácticas que mejoren los aprendizajes, las cuales deben consolidarse y profundizar espacialmente desde el área de la gestión técnico-pedagógica, permitiendo así la mejora de los aprendizajes (Bustos et al., 2017). La lógica de la gestión eficaz se debe consolidar al seleccionar recursos y prácticas, que se pueden mantener en el tiempo y permitan lograr los efectos deseados según las dinámicas que posee la organización.

La gestión y el liderazgo eficaz de las escuelas efectivas, en contextos vulnerables, debe enfrentar continuamente las variables del contexto, sobre las cuales no se puede intervenir, por lo que debe enfrentar miedos y temores, que generan de forma constante una sensación de fragilidad sobre las condiciones del centro escolar (Bellei, et. al. 2004). La clave para enfrentar lo anterior y mantener las condiciones favorables, especialmente en los resultados académicos, es enfrentar constantemente las amenazas y estar atentos a las fluctuaciones del contexto social, especialmente con la ayuda de las familias y los equipos de apoyo que la escuela posee.

En general, existe claramente una unión entre el liderazgo, los procesos del centro escolar y el aula. Efectivamente el liderazgo puede mejorar y dar soporte a la enseñanza y al aprendizaje, generando mejores resultados en los alumnos, en especial en contextos de pobreza. Sin embargo, un liderazgo eficaz, es relevante en los contextos escolares, pero no es en sí misma, causa del éxito de un centro escolar. La literatura, en general, coloca de manifiesto dos conceptos de liderazgo; el pedagógico y el transformacional. El primero juega especial influencia en la mejora de los resultados académicos, y el segundo se asocia con mayor frecuencia con la visión; establecer direcciones. De esta forma ambas formas de liderazgo no son excluyentes, por lo cual es clave para un director y su equipo, combinar estrategias para poder impactar en la mejora, así deberá usar tácticas para motivar a sus profesores y su comunidad, movilizandolos recursos para el éxito de su centro escolar (Day y Sammons, 2013).

A lo anterior debemos sumar el efecto que tienen los directores experimentados. Se ha observado que existe una fuerte relación entre la experiencia directiva y los resultados académicos, según Wills (2016) los directores con vasta experiencia al retirarse del sistema público generan una disminución de los resultados, en matemática y en los test estandarizados de egreso de la educación secundaria especialmente en sectores de pobreza. Por este motivo, las políticas de recambio de los directores deben ser fuertemente planificadas al igual que los procesos de inducción de los directores noveles, lo que demuestra una vez más la importancia que tiene el liderazgo pedagógico y que necesita tiempo para su construcción, sumado a la construcción cultural que realiza el director a través del tiempo mostrando las direcciones adecuadas para el progreso de los aprendizajes.

En este estudio se explora las características de los directores junto a sus equipos directivos y su percepción en las relaciones de influencia que ejercen, los que se encuentran actualmente liderando escuelas públicas con altos índices de pobreza, especialmente los que se encuentran en zonas de alta ruralidad. Al revisar lo anteriormente indicado observamos, que la organización escolar está situada en un mismo contexto organizacional, el cual ha mostrado progresos en las últimas décadas con relación a la forma de definir el cargo de director, lo que actualmente ocurre bajo un

proceso informado, transparente y que busca el mérito, siendo liderada esta búsqueda por una agencia del estado, como lo es la Alta Dirección Pública.

Al revisar las capacidades directivas necesarias para el cargo, por sobre las competencias técnicas, encontramos una estructura valórica importante y por sobre todo competencias de liderazgo, el cual se traduce en uno pedagógico, distribuido y transformacional, lo que está absolutamente definido en las características de las Escuelas Efectivas, especialmente en sectores de pobreza.

En definitiva, es el liderazgo, como promotor de cambios el que debe influir de forma indirecta en una comunidad educativa, en especial en los equipos directivos y docentes, y estos a su vez en las familias y finalmente en los alumnos, para poder mejorar los resultados de los aprendizajes.

Capítulo 3: Marco Metodológico

- 3.1 Contexto específico del marco metodológico
 - 3.1.1 Introducción
 - 3.1.2 Aproximación epistemológica
 - 3.1.3 La Teoría Científica en la Investigación Social
 - 3.1.4 Causalidad en Investigación Social
 - 3.1.5 El modelo científico
- 3.2 Hipótesis y Objetivos
 - 3.2.1 Hipótesis
 - 3.2.2 Objetivos
 - 3.2.3 Definición de las variables
- 3.3 Diseño metodológico
- 3.4 Población y muestra
- 3.5 Técnicas e instrumentos para recolectar datos
 - 3.5.1 Cuestionario
 - 3.5.2 Estructura, fiabilidad y validez
 - 3.5.3 Aplicación
- 3.6 Procedimientos
 - 3.6.1 Fase I. Etapa exploratoria
 - 3.6.2 Fase II. Etapa descriptiva
 - 3.6.3 Fase III. Etapa inferencial
 - 3.6.4 Análisis de los datos

Resumen

Este apartado, se inicia para comprender la naturaleza y contexto metodológico de esta investigación, una versión popperiana moderna de su método entrega una representación circular del proceso de investigación científica, a través por la Rueda de Wallace (1971), y la Espiral de Leedy (1993). Es en definitiva es complejo separar ambos procesos en un proyecto de investigación; puesto que la conclusión que sostiene al planteamiento de hipótesis y la inducción que hace posible adquirir las evidencias que sustenten o no a la hipótesis mediante la observación. El sistema lógico-racional entrega una investigación como un proceso repetitivo con etapas independientes entre sí. El modelo del proceso de investigación científica de Wallace anteriormente citado se ha utilizado y adaptado para describir el ciclo de investigación. De esta manera, se ha concebido el presente estudio, en que, desde una situación particular de una región del país, se pretende llegar a la generalización y establecer parámetros de calidad educativa a un nivel más amplio.

Se optó por una investigación científico-empírica, pues se intenta obtener resultados por medio de la experiencia empleando métodos estadísticos y matemáticos, en función del problema, las variables y los objetivos de estudio. Se eligió este tipo de estudio, porque es capaz de aportar datos descriptivos, que los informantes pueden entregar desde la experiencia personal que han vivido (Arnal et. al. 1992).

La muestra, estuvo conformada por la totalidad de los directores electos vía ADP de durante el periodo, que dirigen establecimientos públicos de zonas urbanas y rurales de la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos (N=55) de los cuales se extrajeron (n=50) unidades muestrales para el análisis, siendo por tanto no probabilístico.

La información, se recolectó mediante la técnica de encuesta y cuyo instrumento para recogida de datos fue un cuestionario en formato on-line enviado a cada uno de los directores electos vía Alta Dirección Pública, logrando recoger las experiencias y las opiniones.

Las fases de la investigación fueron las siguientes:

Fase I: Exploratoria, conocer las características de los directores y sus equipos, su satisfacción y liderazgo. Establecer prioridades, tendencias y posibles relaciones.

Fase II: Descriptiva, Se busca descubrir nuevas características de los directores y sus equipos, para poder medirlas. Idealmente especificar propiedades, medir su satisfacción y tipo de liderazgo además de conocer cuáles son sus puntos de vistas y opiniones.

Fase III: Inferencial, cuyo objetivo principal es contrastar las hipótesis planteadas en el estudio. Es decir, se trata de analizar el comportamiento de las variables en conjunto, a través de un análisis inferencial de los datos recogidos.

Los análisis anteriores de los datos cuantitativos fueron realizados a través del software estadístico SPSS –“Statistical Package for the Social Sciences”–, versión 20 para Windows.

3.1 Contexto Específico del Marco Metodológico

3.1.1 *Introducción*

Esta investigación sustenta sus conocimientos y da constancia de sus verdades, a través de la aplicación de métodos de investigación, y desarrollo de procedimientos basados en la existencia de un plan previo que fue aprobado, y ajustado en la práctica de la investigación que se presenta.

No obstante, dicha investigación es falsable y provisional, porque la tarea de la ciencia ininterrumpida, puesto que, continúa sus indagaciones con el fin de entender mejor la realidad, en que la búsqueda de la verdad resulta no sólo inabarcable, sino que incompleta y, en muchos casos, de validez universal superando límites espaciales y fronteras (Guerrero y Guerrero, 2014). Uno de los propósitos de la investigación, por antonomasia es la adquisición de nuevos conocimientos y, en muchos casos, arribar con el nuevo conocimiento a soluciones tanto de problemas, como de preguntas que surgen de la ciencia.

La presente investigación, intenta realizar un importante aporte en un tema crucial para la calidad de la educación, como es la gestión y el liderazgo que ejercen los directores de centros educacionales en Chile. Para Kerlinger (1985) la investigación científica es sistemática, controlada, empírica de proposiciones hipotéticas sobre las relaciones supuestas entre fenómenos naturales para tener confianza crítica en los resultados, aunque del surgimiento de nuevos modelos investigativos, aparecen ciertas preocupaciones en torno a la flexibilidad y tensión entre lo teórico, el método y la realidad, en que muchas veces el excesivo control, a priori, o forzado, se transforma en una dificultad, así que se debe entender al control como la posibilidad de registro y observación. De este modo, la relación verdad y método, para una investigación de corte positivista en un ámbito más propio de las Ciencias Sociales, como lo es, la relación liderazgo y eficacia educativa, si bien permite levantar hipótesis plausibles, los resultados deben leerse en una clave más hermenéutica, sobre todo teniendo en cuenta la multicausalidad en estudios sociales, en que, ciertas variables pudiesen escapar a la investigación.

A su vez, “la investigación es una búsqueda de conocimiento ordenada, coherente, de reflexión analítica y confrontación continua de los datos empíricos y el

pensamiento abstracto, a fin de explicar los fenómenos de la naturaleza” (Rojas Soriano, 2003, p. 437), es en ello que, se quiere abundar en la necesidad de confrontación, de tensión entre datos empíricos, teorías, realidad y la reflexión crítica y dinámica que el investigador debe imprimir a su tarea, mismas que le permitirán acercarse con mayor profundidad a la realidad que intenta comprender. En este caso, desde la perspectiva de los modos de conocer, la presente investigación pudiera ser definida como práctica, pues se pretende aportar información para la mejora.

3.1.2 *Aproximación epistemológica*

La ciencia se puede entender como el contenido o como el proceso (McGuijan, 1996). Como contenido se entiende como una simple acumulación de conocimientos, como el proceso, se define como la forma de descubrir conocimientos, es decir, es una actividad enfocada a descubrir variables relacionadas que explican una parte de la realidad y se caracteriza por ser dinámica al reflejar el avance científico, como es lo que ocurre en la presente tesis, en la cual se intenta establecer si la variable concurso público (ADP) para la selección de directores, afecta de manera favorable a los logros académicos y escolares.

Durante mucho tiempo a la ciencia se la definió como el contenido, pero los científicos se dieron cuenta de dos cosas: la primera, que el conocimiento científico es provisional y la segunda que el conocimiento científico no resulta definitivo (Alonso y Mas, 1999). No se puede asegurar en un 100% nada, debido a la posibilidad de error. Es por ello que, actualmente se define a la ciencia como el proceso. Tal afirmación lleva a reconocer la posibilidad que los resultados que aquí se exponen, puedan ser falsables, si es que tanto las variables, como las formas de medirlas varían en el futuro.

Durante mucho tiempo, se creyó que la ciencia era un trabajo acumulativo, no obstante, Thomas S. Kuhn (1971) analiza el avance de la ciencia en su libro “La Estructura de las Revoluciones Científicas”, en el que sugiere que la ciencia avanza por revoluciones y describe que todo el campo de la investigación está representado por paradigmas, que sirven para explicar un fenómeno o una parte de la realidad, pero debido al acelerado avance científico dejan de ser funcionales al no cumplir con su objetivo. Cuando ya no es suficiente la explicación que proporciona un paradigma, es superado y sustituido por uno nuevo. Cuando se añaden conocimientos al paradigma la ciencia está

en su estado normal y empiezan a surgir problemas porque se encuentran fenómenos que contradicen al paradigma y si los investigadores dan una explicación Ad Hoc (criterio personal) entonces están eludiendo el problema.

Son dos los objetivos centrales de la investigación científica y consisten en:

a) Descubrir respuestas y soluciones a problemas de investigación mediante la aplicación

de procedimientos científicos.

b) La descripción, explicación, predicción y control de fenómenos: uno de los objetivos

básicos consiste en la identificación de problemas y en descubrir las relaciones entre

las variables que permitan describir, explicar, pronosticar y controlar fenómenos, para ello descubre leyes científicas y desarrolla teorías científicas (Ávila Baray, 2006). El liderazgo escolar, ha recibido distintas influencias, quedando subordinado muchas veces a paradigmas investigativos relacionados con el quehacer de la industria o de los negocios. La presente tesis, pretende situarse desde un nuevo paradigma que ubica el liderazgo escolar, desde una mirada que se aleja del *management* tradicional para centrarse en una óptica pedagógica.

Bunge (1983) clasifica la ciencia en función del enfoque que se da al conocimiento científico sobre el estudio de los procesos naturales y/o sociales (estudio de hechos), o bien, al estudio de procesos puramente lógicos y matemáticos (estudio de ideas) en ciencia factual y ciencia formal.

En lo que respecta a la investigación social, existen en la literatura una gran cantidad de definiciones de investigación. La investigación puede definirse como “la aplicación del método científico al estudio de un problema,” (Jacobs y Razavieh, 1982, p. 20), una definición similar pero más explícita es la que ofrece Leedy (1993: 5), autor que sugiere que la investigación puede conceptualizarse como “un proceso mediante el cual se intenta encontrar de manera sistemática y con hechos demostrables la respuesta a una pregunta de investigación o la solución de un problema”.

Baker (1997) afirma que la actividad científica tiene dos características centrales: la observación científica y un sistema de reglas lógico-rationales. Toda investigación

científica requiere por necesidad de la observación del aspecto o aspectos de la realidad que se investiga, es decir, la investigación es empírica. Lo anterior es verdaderamente importante porque en cuanto a la ciencia se refiere, el tamaño de la afirmación debe ser la evidencia que la respalda.

Anguera, et. al. (1995), señala que en todo el proceso de investigación científica está presente la observación, técnica que constituye el inicio de cualquier investigación que se desarrolle.

Las condiciones básicas que requiere un proceso de observación científica son dos: a) la objetividad, y, b) la comprobabilidad. En la presentación de resultados de cualquier investigación es requisito que se indique de manera prescriptiva las condiciones bajo las que se desarrolló la observación científica, esto facilita la reproducibilidad de la investigación y garantiza la comprobabilidad de la misma. Anguera, et. al., (1995) sintetiza la observación en tres puntos centrales: lo que debe observarse, cómo se observará y las técnicas de observación o registro a utilizar. Requisitos con los que cumple esta investigación, otorgando así consistencia y comprobabilidad.

3.1.3 *La Teoría Científica en la Investigación Social*

Entre las diversas definiciones de la teoría científica que se localizan en la literatura técnica, destacan las siguientes: Baker (1997) establece que “una teoría es una explicación propuesta para dar dirección a sucesos coordinados o interrelacionados,” (p. 45), esto significa que las teorías son argumentos lógicos que se utilizan para probar las relaciones y supuestos en que se sustenta contrastándolos con la evidencia empírica.

Jacobs y Razavieh (1982) consideran que la función de la teoría es facilitar el establecimiento de hipótesis que “... establezcan los resultados esperados de una situación concreta,” (p. 44). En esta situación un investigador intentará descubrir sistemáticamente la posible relación entre las variables dentro del contexto teórico establecido para así determinar si la evidencia empírica apoya o no a la hipótesis y consecuentemente a la teoría. Kerlinger (1983: 6) define la teoría científica como: “...un conjunto de construcciones hipotéticas (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que ofrecen un punto de vista sistemático de los fenómenos, al

especificar las relaciones existentes entre las variables, con objeto de explicar y predecir los fenómenos”.

Por su parte, Yurén (1982) afirma que no existe ciencia si no existe teoría científica, es decir, una investigación adquiere el estatus de ciencia siempre y cuando haya construido teorías, de tal modo que si se presentan problemas, hipótesis, etc. aislados no constituyen una ciencia. Son ejemplos de teorías en el ámbito de la educación y la psicología, la teoría del refuerzo, la teoría de la disonancia cognoscitiva. En la tesis que ahora se conoce, la teoría está configurada por diferentes enfoques de liderazgo, como también, por aquellos que aporte la educación y pedagogía. En conclusión, las anteriores definiciones establecen que la función de la teoría científica es la descripción, explicación, predicción y control de fenómenos naturales y sociales.

3.1.4 *Causalidad en Investigación Social*

En términos generales la causalidad se puede explicar bajo el esquema de que a todo efecto corresponde a una causa. Hernández, et. al. (2014) describen que el objetivo de una investigación causal implica explicar el por qué se presenta un fenómeno y en qué condiciones ocurre. La causalidad trata de explicar la razón por la que dos o más variables se asocian entre sí. Para el caso de la tesis, aparecen claramente definidas las variables tanto dependientes como independientes que estarían interactuando con incidencia en la calidad y logros educativos, a partir del rol de quien ejerce la función directiva.

Una investigación diseñada para establecer causalidad necesita contemplar las características de la investigación ya explicadas en secciones anteriores del presente capítulo: la observación y la explicación racional. El establecimiento de causalidad requiere de satisfacer al menos las siguientes condiciones:

- a. Que un cambio en la variable dependiente puede ser precedido por un cambio en la variable independiente.
- b. Debe existir una fuerte correlación entre las variables dependiente e independiente, es decir, que a un cambio en la variable independiente corresponde un cambio en la variable dependiente.

c. Determinar si otras variables independientes compiten entre sí para generar una respuesta en la variable dependiente, es decir, un cambio en el comportamiento de una variable dependiente puede estar siendo producido por más de una variable independiente.

Esta es una cuestión que tiene mayor presencia en estudios multicausales, en que es probable que un variable independiente predomine y determine a la dependiente, no obstante, aquella no podría ser la única, pudiendo situarse como variable interviniente, cuestión que queda abierta en la presente investigación, pues no se abarcan todas las variables, como serían, por ejemplo: la capacitación del personal docente, el incremento de recursos para los aprendizajes, entre otros.

3.1.5 *El modelo científico*

La versión moderna del método Popper muestra una representación circular del proceso de investigación científica. Esta versión circular de la investigación está representada por dos modelos: a) la Rueda de Wallace (1971), y b) la Espiral de Leedy (1993).

La Rueda de Wallace

El desarrollo de una investigación requiere la aplicación de un modelo científico, que incluya como elementos centrales del proceso de investigación: teorías, observaciones, generalizaciones, compilación de datos, entre otros. El proceso científico usualmente aplica tanto la inducción como la deducción.

Como ya se explicó anteriormente, la inducción es un proceso lógico que significa desarrollar generalizaciones basadas en un limitado pero importante conjunto de datos acerca de una clase de eventos para desarrollar una generalización. La deducción en el proceso de investigación permite derivar hipótesis de una explicación generalizada o teoría.

En la práctica es muy difícil separar ambos procesos, en un proyecto de investigación la deducción apoya en la formulación de hipótesis y la inducción permite obtener evidencias que respalden o no a la hipótesis mediante la observación. El modelo lógico-racional representa a la investigación como un proceso cíclico en el que las

diversas fases son interdependientes. El modelo del proceso de investigación científica de Wallace se ha utilizado y adaptado para describir el ciclo de investigación. Siendo esta la manera, como se ha concebido el presente estudio, en que, desde una situación particular de una región del país, es posible llegar a la generalización y establecer parámetros de calidad educativa a un nivel más universal

En este modelo se identifican los componentes centrales de la información, que, a su vez, son considerados como los elementos básicos de la ciencia: observaciones, generalizaciones, teorías e hipótesis, elemento que sin duda se encuentra recogido y considerados en la tesis.

En algunos tipos de estudios científicos, el investigador puede desplazarse de la observación hasta la generalización, mientras que en otro tipo de estudios se requiere un desplazamiento por todo el ciclo de investigación, el modelo de Wallace hace énfasis en la prueba de hipótesis, para determinar si se acepta o se rechaza.

Es importante el hecho de que, si una hipótesis es comprobable en principio, también es comprobable en la práctica, es decir, si es factible la obtención de los datos entonces se conocen los métodos y técnicas para recolectarlos y probar la hipótesis. El modelo especifica que los resultados de la investigación pueden estimular el planteamiento de nuevas hipótesis o el desarrollo de nuevas teorías. En este círculo Wallace inicia con las observaciones como principal componente de la información, no obstante, las observaciones no se pueden considerar independientes de las ideas, hipótesis y los diagramas de pensamiento establecidos. Para este caso la observación de la realidad se encuentra mediada por la aplicación de encuesta a directores de establecimientos educacionales y al equipo directivo, los que constituyen la fuente de información.

Una vez efectuada la aproximación epistemológica, es posible situar la tesis en un diseño que coge componentes del positivismo que contribuyen a mirar y analizar una realidad social, como es aquella que forma parte de la presente investigación.

En virtud de lo anteriormente expuesto a continuación, se presentan las hipótesis y los objetivos definidos para esta investigación.

3.2 **Hipótesis, Objetivos y variables**

3.2.1 **Hipótesis**

- Los directores electos vía Alta Dirección Pública (ADP) para los establecimientos de la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos, establecen un liderazgo distribuido, pedagógico y transformacional.
- Los directores electos vía Alta Dirección Pública (ADP) para los establecimientos de la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos, poseen una alta satisfacción en el desarrollo de su función directiva.

3.2.2 **Objetivos**

Generales

[Obj.g.1] Caracterizar a los directores electos y a sus equipos directivos mediante el sistema de Alta Dirección Pública (ADP) en la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos, Chile en el marco de las escuelas efectivas.

[Obj.g.2] Inferir el estilo de liderazgo y los niveles de satisfacción de los directores electos mediante el sistema de Alta Dirección Pública (ADP) en la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos, Chile

Específicos:

[Obj.e.1] Conocer el perfil que poseen los directores(as) de los establecimientos públicos, en la Provincia de Llanquihue.

[Obj.e.2] Determinar las características que poseen los equipos directivos de los establecimientos públicos de la Provincia de Llanquihue.

[Obj.e.3] Identificar las atribuciones que poseen los directores de los establecimientos públicos.

[Obj.e.4] Verificar el nivel de satisfacción en el cargo de los directores(as), de los establecimientos públicos.

[Obj.e.5] Reconocer el tipo de liderazgo propician los directores(as), de establecimientos públicos.

Se diseñaron, por lo tanto, dos estudios que intentarán dar respuesta a cada una de las hipótesis formuladas a continuación.

3.3 Definición de las variables

En esta investigación se han definido variables con la finalidad de poder explicarlas, medirlas, operacionalizarlas y relacionarlas. Así la información será recogida obteniendo datos de tipo sociológico y otros desde la opinión de los encuestados (García Llamas, 1994).

Las variables sociodemográficas, indican diversos factores, los que es este trabajo hacen mención de las características de la población encuestada, las que actúan como variables independientes y permiten visualizar, cuál es la proyección de los factores sociales que definen en esta investigación (García Llamas, 1994; MacMillan, 2005; Sabariego, 2004; Porto Castro & Mosteiro García, 2017). En este estudio las variables de este tipo son las siguientes; edad, sexo, estado civil, estudios (pre y postgrado), experiencia, ingresos y lugar de residencia.

Otras variables independientes, indicadas en este trabajo para caracterizar al equipo directivo son; número de directivos, preferencia de género y preferencia de edad. Y finalmente, a las relacionadas con el desarrollo de la función directiva, se indican a través de la percepción de la satisfacción; con la función, con la gestión y con la influencia ejercida.

Por su parte las variables dependientes o de criterio, son aquellas de las cuales necesitamos conocer su comportamiento con relación a cómo son afectadas por las

variables de tipo independiente (García Llamas, 1994; MacMillan, 2005). Las anteriores son formuladas en relación con los objetivos y las hipótesis indicadas en esta investigación, las cuales son el tipo de liderazgo pedagógico y distribuido.

3.4 Diseño Metodológico

Esta investigación nace del interés de conocer quienes lideran en su calidad de directores los establecimientos públicos en el sur de Chile, en la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos.

Al cierre de los procesos de selección se desconoce, cuál ha sido finalmente el director seleccionado, sus características sociodemográficas, el tipo de equipo que llega a constituir, como también más adelante, su satisfacción en el cargo y finalmente, el tipo de liderazgo que ejerce. Por lo anterior, este trabajo trata de responder a lo explicado y así, poder aportar a la gestión del sistema público con información relevante.

Fundamentalmente, se busca plasmar la realidad tal cual es, desde la perspectiva de lo que ha ocurrido y de lo que se puede predecir, para lo cual se trabajó desde la visión de un paradigma positivista, que desarrolla un método de inducción y deducción, buscando un interés práctico que requiere el auto entendimiento y la comunicación de los elementos presentes en el campo de estudio (Torres, 2007).

En el marco de esta investigación, se pretende alcanzar el objetivo general, de lo recogido en los diferentes departamentos de administración municipal, de la Provincia de Llanquihue, en la Región de los Lagos para obtener esta información, se encuestó a los directores elegidos vía el Sistema de la Alta Dirección Pública (ADP), mediante un cuestionario electrónico, que fue validado previamente y que luego se envió a cada uno de ellos, para posteriormente analizar los datos recogidos en el marco de las Escuelas Efectivas (Herrera-Jeldres, et. al 2018)

Se ha optado por una investigación científico-empírica, pues se intenta obtener resultados por medio de la experiencia y, se pretende usar métodos estadísticos y matemáticos rigurosos, en función del problema, de las variables y de los objetivos. Por tanto, se trata de una investigación sistemática para obtener conocimiento científico acerca del objeto de estudio (Sánchez, 2013).

Además, esta investigación, tiene un enfoque metodológico de tipo cuantitativo no experimental, con un diseño descriptivo, exploratorio e inferencial, que como técnica

utiliza la encuesta y como instrumento de recogida de datos el cuestionario (Arnal, del Rincón & Latorre, 1992; R. Hernández, Fernández, Baptista, 2010; McMillan & Schumacher, 2012). Se eligió este tipo de estudio, encuesta, porque es capaz de aportar datos descriptivos, que los informantes pueden entregar desde la experiencia personal que han vivido, además, se puede relacionar las características personales con los grados de satisfacción que poseen en el desarrollo de su función. Lo anterior, es necesario en el contexto de esta investigación (Arnal et. al. 1992).

El presente trabajo además tiene un diseño exploratorio, ya que como lo plantea Hernández et. al (2010) una misma investigación puede abarcar fines exploratorios, en su inicio, y luego descriptivos. Si bien, este estudio busca describir lo mejor posible las características de los equipos directivos conformados por los directores electos vía ADP y sus equipos directivos, quiere explorar las variables que explicarán su grado de influencia en lo pedagógico como en la distribución del trabajo (liderazgo) en el marco de las Escuelas Eficaces. Existe, además, información muy general respecto a los equipos directivos, por lo cual esta investigación informará sobre; su constitución, sus características, perfil curricular, atribuciones y nivel de satisfacción que poseen estos equipos en la Provincia de Llanquihue, en Región de los Lagos, mediante una encuesta.

En síntesis, el estudio será, científicamente empírico, metodológicamente de tipo cuantitativo no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; McMillan y Schumacher, 2012) en un estudio de tipo encuesta, con un diseño exploratorio, descriptivo e inferencial. En este último se realizará un contraste de las hipótesis entre las variables independientes y dependientes.

3.5 Población y Muestra

La Provincia de Llanquihue, es parte de la Región de los Lagos, ubicada en el sur de Chile a 1.000 Km de su capital Santiago, y la integran las comunas de: Puerto Montt, Calbuco, Cochamó, Fresia, Frutillar, Los Muermos, Llanquihue, Maullín y Puerto Varas. Todas las cuales, poseen sus respectivos Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) al momento de realizar este estudio, con establecimientos de enseñanza preescolar, básica, media científico humanista y técnico profesional (BNC,2020).

La muestra, está constituida por la totalidad de los directores electos vía ADP durante el periodo, que dirigen establecimientos públicos de zonas urbanas y rurales de la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos (N=55) de los cuales se extrajeron (n=50) unidades muestrales para el análisis, lo que indica que el tipo de muestreo es no probabilístico de tipo incidental. El 56% son hombres de más de 50 años, seguidos de un 34% en el intervalo de 40 – 30 años y tan solo un 4% entre el intervalo menor a 30 años; El 78% ejerce su profesión en el ámbito urbano. De entre ellos el 58% están casados, el 2% viudo y el 18% divorciados, con uno o dos dependientes económicamente.

Para el estudio, se envió una encuesta electrónica a la totalidad de los directores de los establecimientos educacionales de los diferentes departamentos de administración municipal (DAEM) de la Provincia de Llanquihue en ejercicio, de los cuales respondieron 50. El objetivo inicial fue que respondiera la totalidad de ellos, para que la muestra fuese lo más grande, lo que influye en el éxito de la investigación; a mayor muestra, es probable que los resultados tengan mayor precisión con relación al tamaño de la población (Gorard, 2001).

3.6 Técnicas e Instrumentos para recolectar Datos

Para recolectar la información, como técnica se seleccionó la encuesta y como instrumento de recogida de datos un cuestionario en formato on-line que se envió a cada uno de los directores electos vía Alta Dirección Pública, lo que fue reforzado mediante entrevistas personales con algunos de ellos a modo de dar soporte para que pudieran contestar en los tiempos definidos. Este instrumento recogió las experiencias y las opiniones.

3.6.1 Cuestionario

Esta investigación se ha realizado a través de la técnica de la encuesta y como lo menciona McMillan & Schumacher (2005) al seleccionar un grupo de individuos se administra un cuestionario, como instrumento, levantando información que proviene de opiniones, creencias y de la experiencia personal. Usándose la encuesta para describir, explorar y poder inferir información. Así se determina usar como instrumento un cuestionario, para recoger información organizada de las variables definidas en esta investigación (Aparicio et. al, 2008).

En la construcción del cuestionario se definió una lista con una serie de preguntas a desarrollar en base a los objetivos planteados, basándose en las prácticas directivas de Leithwood, Day, Sammons, Harris, Hopkins, (2006) y del estudio ¿qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Weinstein y Muñoz (2012), para luego dar un orden lógico a las preguntas, las que son redactadas cuidando no influir en las respuestas (Alaminos y Castejón, 2006)

3.6.2 Estructura, Fiabilidad y Validez del Cuestionario

El cuestionario utilizado es electrónico de tipo estructurado formado por 52 ítems, organizado en tres dimensiones; (a) características sociodemográficas de directores y sus equipos directivos, (b) el uso de las facultades del director y su percepción del liderazgo, y (c) los promedios de satisfacción en la gestión realizada. Las dos primeras secciones, constaban de preguntas cerradas y la tercera sección de preguntas cerradas en escala Likert 1 (menos) a 7 (más satisfecho). De lo anterior, la percepción del liderazgo posee un énfasis importante en este trabajo; ya que se relaciona con las otras variables encuestadas, para poder comprender cómo está presente la relación de influencia del director.

La construcción del cuestionario se llevó a cabo mediante un proceso de validación de contenido a juicio de expertos por agregación individual utilizándose el índice de concordancia de Kappa de Fleiss (Torres y Pereda, 2009) que indicó una fuerza de concordancia $K=0,65$ (intervalo superior e inferior) que de acuerdo con Landis y Koch (1977) indica un nivel de acuerdo entre jueces substancial. La validez de contenido a su vez se considera lograda al ajustar los diversos ítems al dominio de referencia, como resultado de la opinión de los diversos expertos consultados.

3.6.3 Aplicación

El cuestionario electrónico se envió vía email a cada uno de los directores electos a través del Sistema de Alta Dirección Pública (ADP) en la Provincia de Llanquihue en la Región de los Lagos, durante los meses de marzo a diciembre. Este cuestionario permaneció activo en: <https://docs.google.com/forms>

La idea de usar un cuestionario electrónico fue por la necesidad de cubrir de mejor forma un territorio geográfico extenso y con accesos difíciles, de esta forma se logró facilitar la recogida de datos en los diferentes departamentos de educación de las

comunas de la Provincia de Llanquihue en la Región de los Lagos. Lo anterior, además facilitó la codificación y análisis de datos cuantitativos (Hernández et. al, 2010; McMillan et. al., 2005)

3.6.4 Procedimientos

Este estudio consta de tres fases, con diferentes perspectivas metodológicas, dichas fases pueden ser observadas en su conjunto en la Tabla 12 que se expone a continuación.

Tabla 12

Fases de la Investigación

Fase	Procedimientos	Instrumentos
Fase I: Exploratoria	Se quiere conocer el máximo posible de las características de los directores y sus equipos, su satisfacción y liderazgo. Se busca establecer prioridades, ver tendencias y las posibles relaciones.	Cuestionario electrónico
Fase II: Descriptiva	Se busca descubrir nuevas características de los directores y sus equipos, para poder medirlas. Idealmente especificar propiedades. Medir su satisfacción y liderazgo y ver cuáles son sus puntos de vistas y opiniones.	Cuestionario electrónico
Fase III: Inferencial	Contrastar las hipótesis planteadas en el estudio. Cómo se pueden comportar las variables al conocer el comportamiento de las otras, a través de un análisis inferencial de los datos recogidos.	Software SPSS. Análisis inferencial de los datos recogidos mediante una regresión logística multivariada.

Fuente Elaboración propia

Fase I. Etapa exploratoria

Se desea auscultar los datos relacionados con variables que presentan los directores y sus equipos directivos, al generar una relación de influencia en la

distribución del trabajo con especial focalización al trabajo pedagógico. Aquí cobra gran relevancia el ejercicio de las atribuciones que ha ejercido el director en la conformación de su equipo directivo en el marco de la ley de Equidad y Calidad de la Educación (ley 20.501, 2011), mostrando el desarrollo de su liderazgo. Los objetivos para desarrollar son:

[Obj.e.1] Conocer el perfil que poseen los directores(as) de los establecimientos públicos, en la Provincia de Llanquihue.

[Obj.e.2] Determinar las características que poseen los equipos directivos de los establecimientos públicos.

Para alcanzar los objetivos planteados se han seguido los siguientes pasos:

- o Se establecieron las características sociodemográficas de los directores y sus equipos directivos.
- o Se consideró el perfil deseado de los equipos directivos por parte del director; número de integrantes, sexo, preferencia de género y preferencia de edad.
- o Se consultó por el ejercicio de las facultades que posee el director al conformar su equipo directivo; mantiene o cambia el equipo que se encontraba definido, motivos para el cambio (ejercicio de la facultad u otro) y criterio del cambio (renovación, ineficacia o mejor candidato).
- o Se preguntó por la conceptualización del liderazgo que poseen en base a su experiencia personal y profesional.

Para recolectar la información anterior, se ha usado un cuestionario que comprende 52 ítems, de los cuales las características generales son evaluadas a través de los ítems 1 al 19 y las características del equipo directivo y uso de las facultades desde el 20 al 32 (anexo 1).

Fase II. Etapa descriptiva

Se busca en este estudio una descripción de las características de los directores y de sus equipos directivos, sumado al grado de satisfacción en el ejercicio de sus

funciones y su relación de influencia (liderazgo), según su experiencia personal y profesional, con un enfoque de tipo cuantitativo. Sus objetivos son los siguientes:
[Obj.e.1] Conocer el perfil que poseen los directores(as) de los establecimientos públicos, en la Provincia de Llanquihue.

[Obj.e.3] Identificar las atribuciones que poseen los directores de los establecimientos públicos.

[Obj.e.4] Verificar el nivel de satisfacción en el cargo de los directores(as), de los establecimientos públicos.

Los pasos que se han definido para este estudio son los siguientes:

- o Se organizaron las características de los directores y sus equipos directivos en porcentaje.
- o Se establecieron los niveles de satisfacción; en la función directiva ejercida, en la gestión realizada y con la influencia ejercida.
- o Los datos se organizaron en promedios y su desviación estándar. Para lo anterior se estableció un rango de valores entre 1,0 (menos) a 7,0 (más) satisfecho.
- o Los valores promedios obtenidos se organizaron en los siguientes rangos; satisfacción baja < 4.0. regular = > 4.0 y < 5.0.. buena = > 5.0 y < 6.0. excelente = > 6.0.

Para obtener la información, se utilizó el cuestionario definido, correspondiente a los ítems 33 al 52, en donde se consultó por el nivel de satisfacción; en la función realizada (cargo directivo, incidir en la comunidad, función administrativa y rutina de trabajo), con la gestión (distribución de las labores específicas, organización del trabajo, trabajo pedagógico e influencia en la mejora de los aprendizajes), y en la influencia ejercida (clima organizacional, personal paraprofesor y auxiliar, padre y apoderados, trabajo de los estudiantes y actores externos).

Fase III. Etapa inferencial

En esta fase se busca establecer el tipo de liderazgo que ejercen los directores a través del contraste entre la variable dependiente, liderazgo (distribuido y transformacional), y las diversas variables independientes; edad, género, estado civil, estudios (pre y postgrado), experiencia, ingresos, lugar de residencia, número de directivos, preferencia de género y preferencia de edad y las diversas formas de satisfacción (distribución de labores, trabajo del equipo directivo, mejora del aprendizaje, influencia en el clima laboral, etc), a través de regresión logística multivariada, seleccionando las más significativas, para luego generar un modelo predictivo. El objetivo desarrollado fue el siguiente:

[Obj.e.5] Reconocer el tipo de liderazgo que propician los directores de establecimientos públicos.

Los pasos definidos para esta parte de la investigación fueron los siguientes;

- o Se usaron variables socio demográficas de los directores y sus equipos directivos, como variables independientes.

- o Luego, se seleccionaron otras variables, como factores de satisfacción; en las labores del cargo, capacidad de proyección en la comunidad, en relación al trato humano y respetuoso, con el trabajo y los resultados del equipo directivo, con la distribución de las labores del equipo directivo, con la gestión del personal paradocente, con el trabajo pedagógico, con la mejora de los aprendizajes, con el clima organizacional, con la relación con los padres, con el trabajo con los alumnos y con la comunidad.

- o A continuación, los niveles de satisfacción se organizaron en rangos. Se considera a todos los valores obtenidos ≥ 6.0 en promedio como excelente satisfacción y a los que están bajo 6,0 como de baja satisfacción. Según la percepción de la realidad nacional que posee una escala Likert de notas de 1 a 7, siendo las superiores a 6.0 consideradas como excelentes.

- o Posteriormente, se procedió a realizar una regresión logística binaria multivariada para determinar la relación que existe entre las variables dependiente, tipo

de liderazgo directivo y definición de liderazgo, presentes en las variables; “en un equipo creo que es más adecuado el liderazgo (B8)” y “para definir liderazgo me parece más adecuada la siguiente definición (B10)”.

o Más adelante, se asignó el valor 1 como éxito, al liderazgo distribuido y al transformacional, y valor 0 como fracaso liderazgo al autocrático y al burocrático, a las respuestas obtenidas por las variables B8 y B10.

o En el caso de la variable B8 (liderazgo distribuido), las respuestas; “liderazgo distribuido” y “que el liderazgo sea distribuido gradualmente entre los integrantes del equipo directivo, cuya dinámica sea horizontal”, son consideradas como éxito (1). Y las respuestas, “que el liderazgo lo lleve el/la directora(a), así hay una dirección programática clara del trabajo a realizar” y “que el liderazgo se distribuya gradualmente entre sus integrantes, pero sin perder la centralidad y jerarquía orgánica del(la) director(a) con tal de que haya una dirección clara”, han sido consideradas como fracaso (0).

o Ahora para la variable B10, (liderazgo transformacional) las respuestas; “la capacidad de involucrarse con una comunidad o grupo y poder darle dirección en términos de acción, trabajo e ideas” y “la capacidad de ser la entidad de mayor referencia e influencia de una comunidad o grupo en cuanto a qué líneas”, son consideradas como respuestas de éxito (1). Luego las respuestas, “debe haber una distribución de funciones” y “el ser una importante fuerza propositiva dentro de una comunidad o grupo en términos de acción trabajo e ideas”, han sido consideradas como fracaso (0). Cuestión, que queda reflejada en la tabla siguiente.

Tabla 13*Operacionalización de las variables dependientes*

Variable	Operacionalización
Tipo de liderazgo directivo (B8).	1. Éxito. Liderazgo distribuido 0. Fracaso. Liderazgo Autocrático
Definición de liderazgo (B10).	1. Éxito. Liderazgo Transformacional 0. Fracaso. Liderazgo burocrático

Tabla de elaboración propia

La Tabla 13, establece la operacionalización de las variables que, se explican a continuación:

o Después de establecer las respuestas que son éxito y fracaso de los factores B8 y B10 (variable dependiente), se las relaciono con todas las variables independientes; edad, sexo, estado civil, estudios (pre y postgrado), experiencia, ingresos y lugar de residencia, y los niveles de satisfacción (con la función, con la gestión y con la influencia ejercida, entre otras)

o Posteriormente, se seleccionaron aquellas variables que mostraron un $p < 0,05$, estableciéndose la siguiente relación entre las variables, como lo indica la Tabla 14:

Tabla 14*Relación entre las variables*

Variable dependiente	Variable independiente
Tipo de liderazgo directivo (B8).	<ul style="list-style-type: none"> ● Materia del postgrado (A18) ● Satisfacción con la mejora de los aprendizajes (C16)
Definición de liderazgo (B10).	<ul style="list-style-type: none"> ● Satisfacción con la distribución de labores del equipo directivo (C12) ● Satisfacción con el trabajo pedagógico (C15) ● Satisfacción con influir en el clima organizacional (C17)

Tabla de elaboración propia

o Posteriormente a la selección se procedió a operacionalizar las variables independientes seleccionadas, según lo muestra la Tabla 15.

o Consecutivamente, se procedió a una descripción del modelo predictivo, en base a las variables seleccionadas.

Tabla 15

Operacionalización de las variables incluidas como posibles predictoras

Variable	Operacionalización
Materia del Posgrado	1. Si, relacionado con gestión y liderazgo 0. No, otra materia
Satisfacción con la mejora de los aprendizajes	1. Si, $= > 6$ 0.No < 6
Satisfacción con la distribución de labores del equipo directivo	1.Si, $= > 6$ 0.No < 6
Satisfacción con el trabajo pedagógico	1.Si, $= > 6$ 0.No < 6
Satisfacción con influir en al clima organizacional	1.Si, $= > 6$ 0.No < 6

Fuente: Tabla de elaboración propia

3.7 Análisis de los Datos

Según el enfoque metodológico de esta investigación, de tipo cuantitativo no experimental, con un diseño descriptivo, exploratorio e inferencial, el análisis de datos que informan diversos autores (Hernández et al., 2010; Sabariego, 2004; McMillan, 2005) para este tipo de trabajo debe iniciarse desde la estadística descriptiva, la cual incluye porcentajes, y medidas de tendencia central, como la media, y de dispersión como la desviación estándar. Para luego continuar con el análisis de tipo inferencial, utilizando una prueba de regresión logística multivariada (Alderete, 2006), entre las variables dependientes e independientes, para lo cual se realizó un modelo predictivo en base a la selección de las variables predictoras que son estadísticamente significativas.

En los análisis anteriores el procesamiento y análisis de los datos cuantitativos, se realizó a través del software estadístico SPSS –“Statistical Package for the Social Sciences”–, versión 20 para Windows.

Capítulo 4: Resultados de la Investigación

- 4.1 Características sociodemográficas de directores y sus equipos directivos
 - 4.1.1 Características de los directores: edad, género, estado civil, lugar de residencia, estudios (dependencia y postgrado), profesión, experiencia profesional y directiva.
 - 4.1.2 Características de los equipos directivos: número de integrantes, género, preferencia de género y de edad.
- 4.2 Uso de las facultades del director y percepción del liderazgo
 - 4.2.1 Uso de las facultades del director: mantiene al equipo al inicio de su gestión, criterios del cambio de equipo y motivos.
 - 4.2.2 Percepción del liderazgo: definición y liderazgo más adecuado.
- 4.3 Promedios de satisfacción en la gestión realizada
 - 4.3.1 Promedio y desviación estándar de satisfacción en la función directiva.
 - 4.3.2 Promedio y desviación estándar de satisfacción con la gestión.
 - 4.3.3 Promedio y desviación estándar de satisfacción en la influencia ejercida
- 4.4 Tipo de liderazgo propician los directores(as) de establecimientos públicos
- 4.5 Interpretación del modelo de liderazgo directivo
- 4.6 Interpretación del modelo definición de liderazgo

Resumen

El presente apartado, exhibe los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario diseñado a tal efecto, que fue aplicado a los 50 directores, de la Provincia de Llanquihue en la Región de Los Lagos, seleccionados mediante el Sistema de Alta Dirección Pública (ADP). Inicialmente se muestran las variables sociodemográficas de los directores de la muestra encuestada, tales como, género, edad, estado civil, estudios. Luego, la de los equipos directivos, que muestran, número de integrantes, género, prevalencia de género y de edad.

Posteriormente, el análisis estadístico presenta: uso de las facultades del director, retención del equipo inicial de su gestión, criterios para el cambio de equipo y motivos. Además de la percepción del liderazgo: definición y liderazgo más adecuado. Más adelante, la satisfacción en la función directiva ejercida, como, el desempeño del cargo directivo, la gestión y en la influencia ejercida. Finalmente, se expresan los resultados del análisis inferencial realizado a través de una regresión logística multivariada, que expresa el tipo de liderazgo que propician los directores.

La información, ha sido organizada, en tres apartados, conforme a las dimensiones contenidas en el cuestionario; i) características sociodemográficas de directores y sus equipos; ii) uso de las facultades del director y percepción del liderazgo; y, iii) promedios de satisfacción en la gestión realizada.

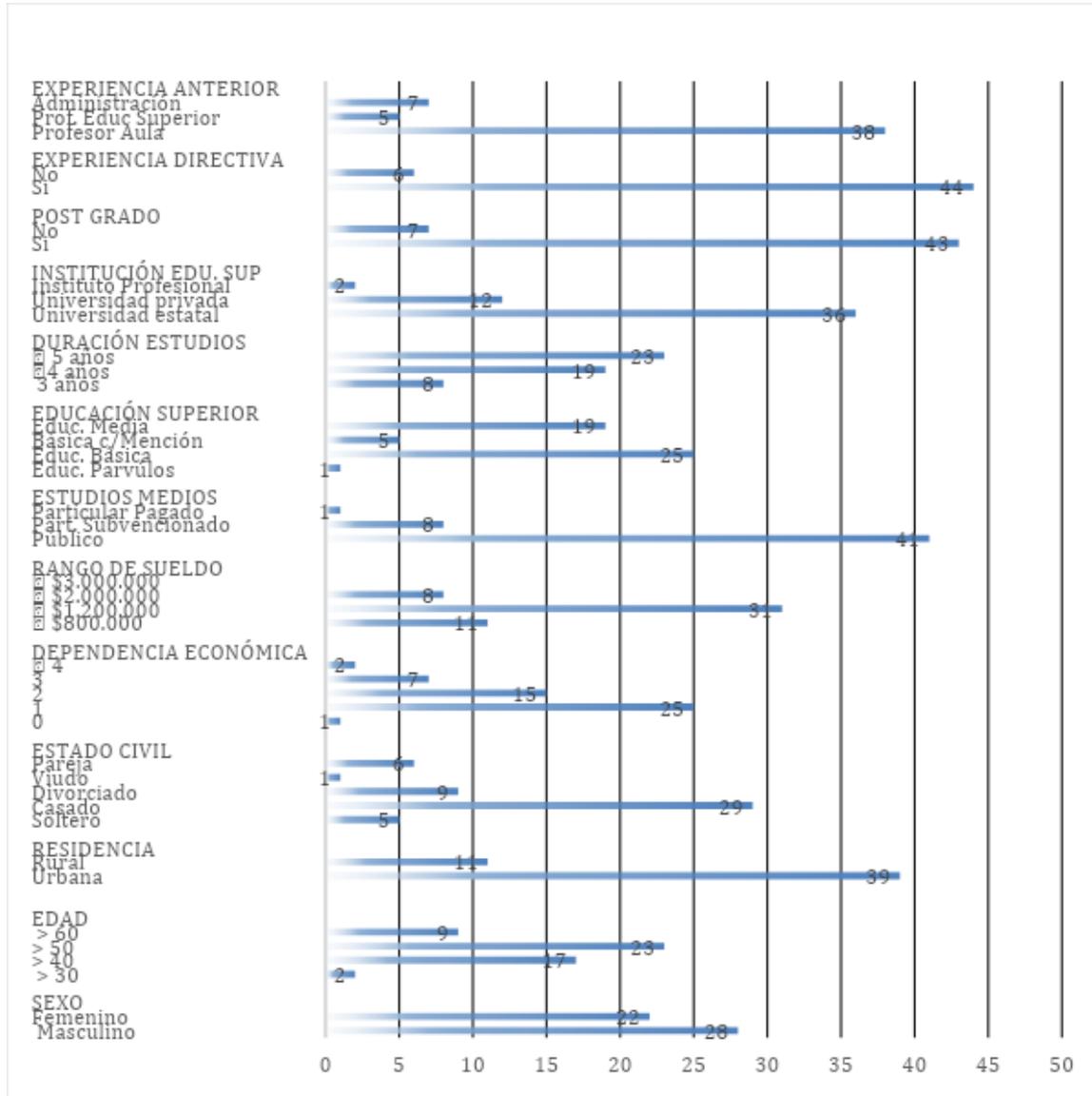
4.1 Características Sociodemográficas de Directores y sus Equipos Directivos

4.1.1 Características consideradas en los directores: edad, sexo, estado civil, lugar de residencia, estudios (dependencia y postgrado), profesión, experiencia profesional y directiva.

En la figura 1, se detallan las características del perfil de los directores que, en síntesis, expresa que, mayoritariamente son varones (56%), superando el promedio de 50 años, un 58% de ellos casados, con residencia en zonas urbanas (78%), cuyas remuneraciones varían entre 1.692 y 2.678 USD (62%). Sus estudios medios (82%) y superiores (72%) fueron realizados en el sistema público. Un 60% posee título de profesor de educación básica, con una duración de más de 4 años (82%), el 86% cuenta con estudios de postgrado. La mayoría ha tenido experiencia directiva (88%), mientras que, un 76% ha ejercido como profesor de aula. Estas características del perfil de los directores pueden ser observadas gráficamente en la Figura n° 2 que se expone a continuación.

Figura 2

Frecuencia de las características sociodemográficas de los directores



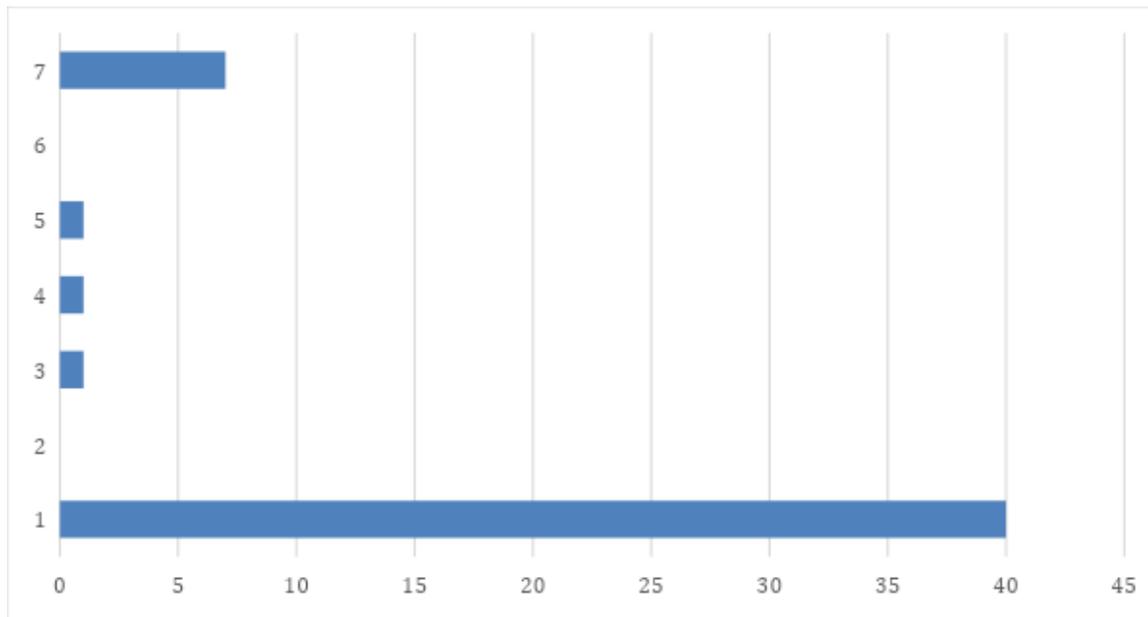
Fuente: Elaboración propia

Otro dato que es necesario destacar, es la materia en la cual han realizado sus estudios de postgrado, que según se muestra la Figura 3, En la mayoría de los casos, se han realizado en áreas de educación. Sin embargo, dentro del espectro educacional, se encuentran variados temas; gestión, administración, planificación, tecnología, técnico

profesional, currículo, educación rural, liderazgo, etc., siendo el más frecuente en administración educacional.

Figura 3

Frecuencia de la materia o tipo de Posgrado



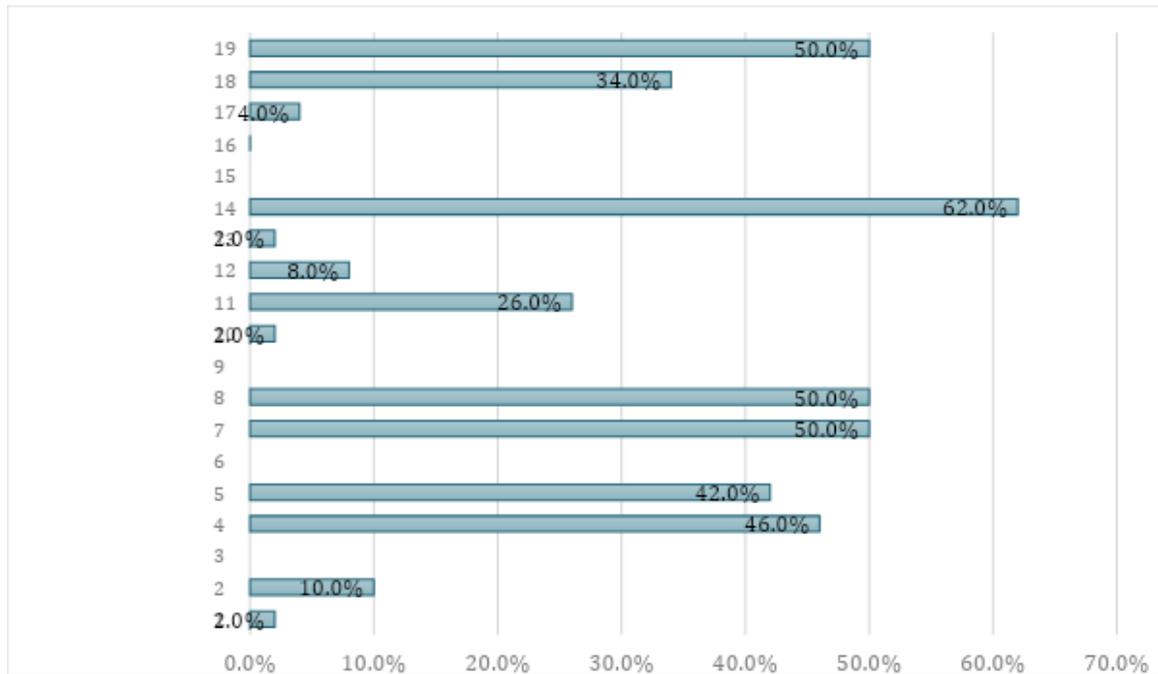
Fuente: Elaboración propia

4.1.2 Características de los Equipos Directivos; Número de Integrantes, Género, Preferencia de Género y de Edad

A su vez, con relación a las características de los equipos directivos tal y como muestra la Figura 4, destaca que, están integrados por 3 o más personas (88%), por 2 (10%) y tan sólo un 2% por una persona, todos ellos con igualdad de género. En general, un 50% de los directores, indica que no resulta relevante la edad ni el género de los miembros que componen su equipo.

Figura 4

Características del Equipo Directivo, Porcentaje



Fuente: Elaboración propia

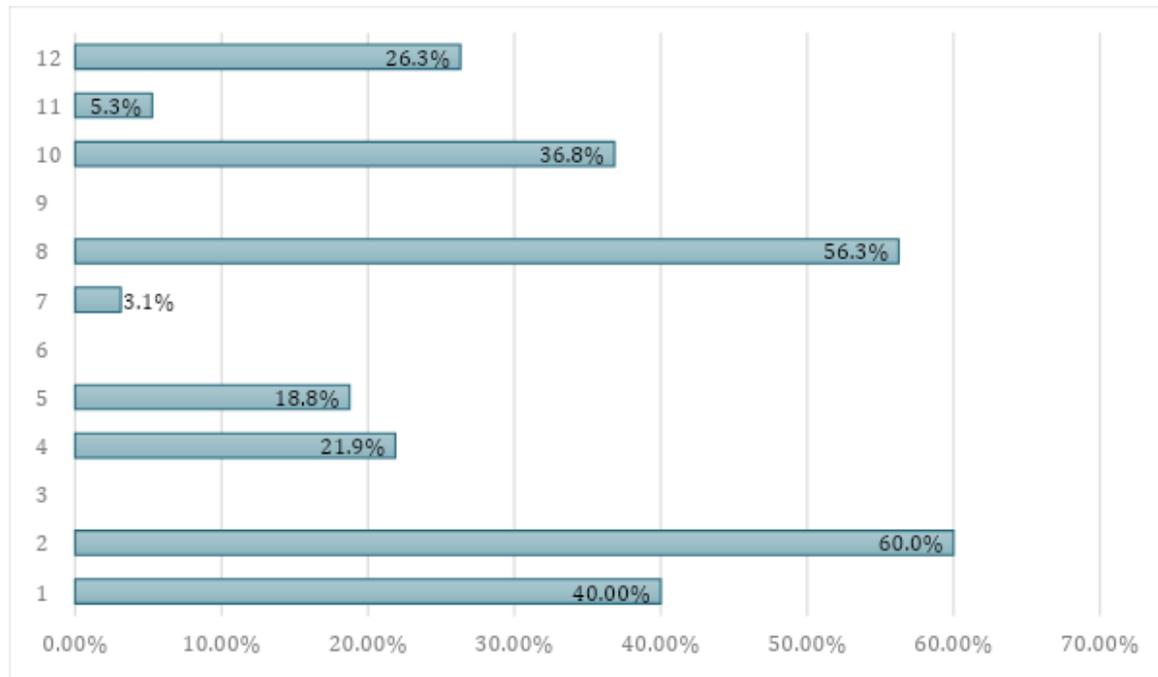
4.2 Uso De las Facultades del Director y Percepción del Liderazgo

4.2.1 Uso de las Facultades del Director; mantiene al Equipo al Inicio de su Gestión, Criterios del Cambio de Equipo y Motivos

Tal como se puede observar en la Figura 5, el 60% directores ha cambiado a los integrantes de sus equipos después de la aplicación de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501, de 30 de septiembre de 2011), siendo la causa más importante del cambio, el ejercicio de sus funciones (56,3%) seguido de la renuncia (21,9%) o la jubilación (18,8%) y, por último, el despido (3,1%). Estos cambios a juicio de los directores se debieron fundamentalmente a la ineficacia de los miembros (36,8%) o al interés por la renovación (26,3%) y, por último, a considerar la existencia de un mejor candidato en tan sólo un 5,3% de los casos. Lo anterior, podría ser el reflejo del mayor liderazgo directivo de los directores ADP, que ha sido observado por la Agencia de Calidad de la Educación (2016).

Figura 5

Uso de las Facultades del director, porcentajes



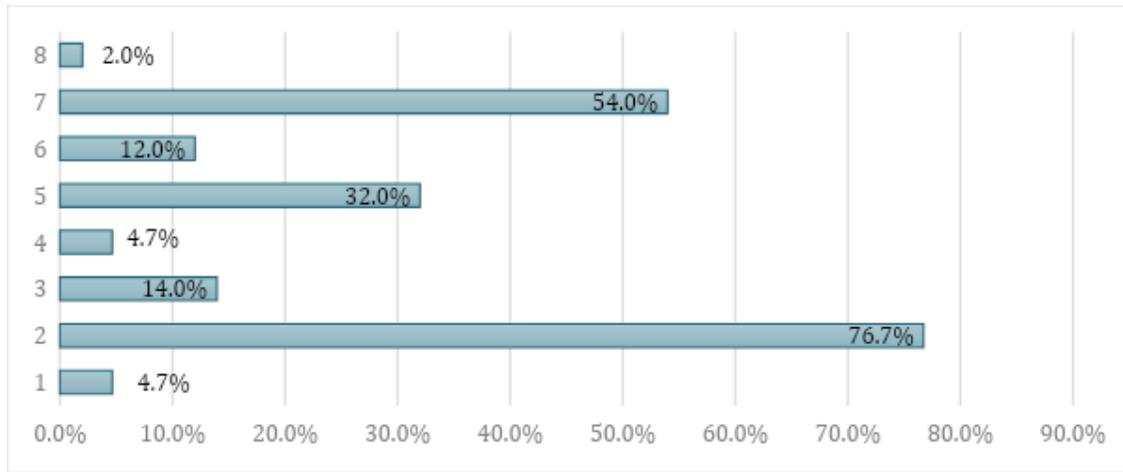
Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Percepción del Liderazgo, definición y Liderazgo más adecuado

En relación al liderazgo, en la figura 5 se puede apreciar que, en general los directores tienen un concepto de liderazgo, “el que debe ser llevado por el/la director(a), así hay una dirección programática clara del trabajo a realizar” es decir **realizado jerárquicamente** (76,7%), siendo este “una importante **fuerza propositiva** dentro de una comunidad o grupo en términos de acción trabajo e ideas” (54%) y en menor medida piensan, “la capacidad de **involucrarse con una comunidad** o grupo, y poder darle dirección en términos de acción, trabajo e ideas”(32%). Lo anterior, demuestra que las concepciones que poseen los líderes de los centros educativos se alejan de la perspectiva del liderazgo distribuido, pedagógico y transformacional.

Figura 6

Conceptos de Liderazgo, Porcentaje



Fuente: Elaboración propia

4.3 Promedios de Satisfacción en la Gestión Realizada

4.3.1 Promedio y Desviación Estándar de Satisfacción en la Función Directiva

En general, la Tabla 16 presenta las medias y desviación estándar en relación al grado de satisfacción con la función directiva. En ella se puede observar un excelente grado de satisfacción respecto al desempeño del cargo directivo, con una tendencia a que oscila entre buena y excelente para la mayoría con un resultado promedio entre 5,5 a 6,6, con excepción de Frutillar que posee todos sus niveles regulares con promedio 4,6, excepto en la Función Administrativa, que es la más baja con un $\bar{X} = 3,6$. Sin embargo, la incidencia en la comunidad educativa, posee un promedio general de 5,5 siendo la satisfacción general más baja de todas.

Tabla 16*Promedio y Desviación Estándar de Satisfacción en la Función*

Ciudades *	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nivel de satisfacción	\bar{x} DS	\bar{x} Gral.								
Cargo directivo	6,3 1,1	6,7 0,6	5,5 0,7	7 0	6,6 0,5	5,5 0,7	7 0	5,5 0,7	4,6 1,5	6,1
Incidir en la comunidad	5,3 1,6	5,6 1,5	5,5 0,7	6,6 0,9	5,8 1,3	6 0	5 1,4	5 0	4,6 1,5	5,5
Función Administrativa	5,8 1,4	6,6 0,6	5,0 1,4	6,4 0,5	6,2 0,4	6,5 0,7	6,5 0,7	5,5 0,7	3,6 1,5	5,7
Rutina de trabajo	6,0 1	6,5 0,5	6 0	6,4 0,8	6,2 0,8	5,5 0,7	6 1,4	5,5 0,7	4,6 1,5	5,8

Fuente: Elaboración propia

*Ciudades: 1 Puerto Montt, 2 Pto. Varas, 3 Cochamó, 4 Calbuco, 5 Maullín, 6 Los Muermos, 7 Fresia, 8 Llanquihue, 9 Frutillar

** Nota: valores promedio de satisfacción; baja < 4.0. regular => 4.0 y < 5.0. buena => 5.0 y < 6.0. excelente => 6.0.

4.3.2 Promedio y Desviación Estándar de Satisfacción con la Gestión

En la Tabla 17 el trabajo administrativo en distribución de labores y organización del trabajo, se observa un nivel de satisfacción excelente para la mayoría de las regiones con un promedio observado entre 6,0 a 7,0, a excepción de Calbuco y Puerto Montt. Lo relevante es la tendencia a una satisfacción regular en lo pedagógico con un promedio que varía entre 4,3 a 6.0. Así, Los Muermos, Fresia, Llanquihue y Frutillar presentan claramente una satisfacción regular con un promedio que oscila entre 4,3 a 4,5. A pesar de lo anterior, la influencia en la mejora de los aprendizajes se aprecia como buena para la mayoría con un promedio que varía entre 5,3 a 6,5 y cuya desviación estándar oscila entre 0 a 1,4 mostrándose bastante homogénea para sus resultados.

Tabla 17*Promedio y Desviación Estándar de Satisfacción con la Gestión*

Ciudades *	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Nivel de satisfacción	\bar{x} <i>DS</i>	Gral.									
Distribución de labores específicas	6,3 0,8	6,6 0,5	7,0 0,0	5,4 1,9	6,2 0,5	7,0 0,0	6,0 0,0	6,5 0,7	5,0 0,0		6,2
Organización del trabajo	5,8 0,7	6,3 1,1	7,0 0,0	5,6 2,3	6,8 0,4	6,5 0,7	6,0 0,0	6,5 0,71	5,0 0,0		6,3
Trabajo pedagógico	5,8 0,9	5,0 0,0	6,0 0,0	6,0 0,0	5,4 0,8	4,5 0,7	4,5 0,7	4,5 0,7	4,3 0,5		5,1
Influencia en la mejora de los aprendizajes	5,8 0,6	6,5 0,7	6,0 0,0	5,6 0,8	6,2 0,8	6,0 1,4	5,5 0,7	6,0 1,4	5,3 0,5		5,6

Fuente: Elaboración propia

*Ciudades: 1 Puerto Montt, 2 Pto. Varas, 3 Cochamó, 4 Calbuco, 5 Maullín, 6 Los Muermos, 7 Fresia, 8 Llanquihue, 9 Frutillar

** Nota: valores promedio de satisfacción; baja < 4.0. regular => 4.0 y < 5. 0.buena => 5.0 y < 6.0. excelente => 6.0.

4.3.3 Promedio y Desviación Estándar de Satisfacción en la Influencia Ejercida

La influencia en el clima organizacional observada en la Tabla 18, tiene una tendencia buena a excelente con promedio de entre 5,6 y 6,5. Lo anterior, es compartido por la influencia en el trabajo de los estudiantes y sobre los actores externos, presentando ambos un promedio general de 6,0 y una *DS* entre 0 a 1,0 que muestra bastante homogeneidad en estos valores. En contraste la influencia a los padres y apoderados se aprecia variada con promedios que fluctúan entre 4,6 a 6,4 lo que no permite definir una satisfacción claramente observada con una *DS* que varía entre 0,4 a 1, mostrándose de igual modo bastante homogénea para estos valores.

Tabla 18*Promedio y desviación estándar de satisfacción en la influencia ejercida*

Ciudades *	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Nivel de satisfacción	\bar{x} <i>DS</i>	\bar{x} Gral.								
Clima organizacional	6,1 0,6	6,3 0,5	6,0 0,0	6,0 0,7	6,6 0,5	6,5 0,7	6,0 0,0	6,5 0,7	5,6 0,5	6,0
Personal Paradocente y auxiliar	5,5 0,9	4,7 0,5	5,5 0,7	5,6 5,5	5,8 1,1	5,5 0,7	5,5 0,7	5,5 0,7	4,3 1,1	5,3
Padres y apoderados	5,5 1,0	6,3 0,5	5,5 0,7	5,8 0,4	6,4 0,8	6,5 0,7	5,0 1,4	5,5 0,7	4,6 0,5	5,7
Trabajo de los estudiantes	6,0 0,6	6,5 0,7	6,0 0,0	6,1 0,6	6,5 0,5	6,5 0,7	5,5 0,7	6,5 0,7	4,6 0,5	6,0
Actores externo:	5,6 1,0	6,0 0,0	6,0 0,0	6,2 0,4	6,4 0,8	7,0 0,0	6,0 0,0	6,5 0,7	5,0 0,0	6,0

Fuente: Elaboración propia

*Ciudades: 1 Puerto Montt, 2 Pto. Varas, 3 Cochamó, 4 Calbuco, 5 Maullín, 6 Los Muermos, 7 Fresia, 8 Llanquihue, 9 Frutillar

** Nota: valores promedio de satisfacción; baja < 4.0. regular => 4.0 y < 5.0 buena => 5.0 y < 6.0. excelente => 6.0.

En general, las características sociodemográficas son las esperadas para el contexto de Chile y la satisfacción se aprecia buena, con excepción de la proyección del liderazgo al ámbito pedagógico. Sin embargo, en relación con las atribuciones burocráticas asociadas al rol se aprecia como excelente al contrario de lo estrictamente relacionado con lo pedagógico.

4.4 Tipo de Liderazgo Propician los Directores(as) de Establecimientos Públicos

A continuación, se muestran los resultados obtenidos al estudiar el efecto sobre las variables dependientes liderazgo directivo y definición de liderazgo, de las variables independientes; satisfacción con la mejora de los aprendizajes, satisfacción con el trabajo

con los alumnos, satisfacción con el trabajo pedagógico y satisfacción con la influencia sobre el clima organizacional.

A las anteriores variables se le aplica el Modelo de regresión logística binaria multivariada (Alderete, 2006; Reyes, et. al.2007) buscando generar modelos. Se opta por este tipo de análisis por el tamaño reducido de la muestra (n=50) a pesar de ser la totalidad de los directores electos para el área geográfica definida, además en este tipo de estudio la variable dependiente toma valor cualitativo, presencia o ausencia de un tipo de liderazgo o su definición. Como también en manejo de múltiples variables independientes como, diferentes tipos de satisfacción (Fiuza y Rodríguez, 2000) los que se han caracterizado de la siguiente forma: para liderazgo directivo existen dos respuestas, éxito, liderazgo distribuido (1) y fracaso, liderazgo autocrático (0). En el caso de definición de liderazgo las respuestas son: éxito, liderazgo transformacional (1) y fracaso, liderazgo burocrático (0). Posteriormente, se organizaron las variables predictoras desde la perspectiva de su influencia sobre cada una de las variables dependientes al expresar un $p = 0,05$ o por su relación de colinealidad en los modelos descritos a continuación en las Tablas 19, 20, 21 y 22:

Conforme a los valores obtenidos en la regresión logística realizada para la variable de liderazgo directivo, estos se expresan en la Tabla 19.

Tabla 19

Regresión logística liderazgo directivo

Estadísticos	
Número de observaciones	= 50
LR chi2(2)	= 13.02
Prob > chi2	= 0.0015
Log likelihood	= -15.472963
Pseudo R2	= 0.2962

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se expresan las relaciones encontradas para la variable tipo de liderazgo directivo (distribuido o autocrático) y su relación con la materia del postgrado y la satisfacción con la mejora de los aprendizajes, lo que observamos en la Tabla 20.

Tabla 20

Relación entre tipo de liderazgo directivo materia del postgrado y satisfacción con la mejora de los aprendizajes

Variable	Código	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Liderazgo directivo	B8						
Materia del Postgrado	A18	2.499616	1.219114	2.05	0.040	.110197	4.889036
Satisfacción mejora de los aprendizajes	C16	-3.420438	1.245249	-2.75	0.006	-5.861082	-.9797939
	cons	-1.083575	.6705496	-1.62	0.106	-2.397828	.2306784

Fuente: Elaboración propia

Al analizar los resultados para la variable liderazgo directivo, cuya respuesta es liderazgo distribuido (1) y liderazgo autocrático (0), se encontró relación con las siguientes variables; materia del postgrado y satisfacción en la mejora de los aprendizajes, donde se realizó una medición en escala nombrando como 1 excelente satisfacción y como 0 a la baja satisfacción.

Para liderazgo directivo, la satisfacción con la mejora de los aprendizajes de los alumnos muestra un coeficiente de -3.42 (-5,86 -0,97) con un $p= 0.006$ y para la variable materia del postgrado un coeficiente de 2.49 (0,11 - 4,88) y un $p= 0.040$.

4.5 Interpretación del Modelo de Liderazgo Directivo

Logit (Probabilidad Liderazgo Distribuido) = $-1.083575 - 2.499616 * \text{Materia del posgrado} - 3.420438 * \text{Satisfacción mejora de los aprendizajes}$.

En la descripción de uno de los escenarios donde el director tiene estudios de postgrado, se obtendrá la siguiente probabilidad de 0,80 de tener liderazgo distribuido.

Ahora un director que posea estudios de postgrado y satisfacción en la mejora de los aprendizajes su probabilidad es 0,89.

El modelo anterior, explica que un líder que desarrolla liderazgo distribuido posee una relación con la satisfacción en la mejora de los aprendizajes, con estudios de postgrado en el área de gestión y liderazgo.

Ahora podemos distinguir los valores obtenidos al realizar la regresión logística para la variable definición de liderazgo los que podemos observar en la Tabla 21.

Tabla 21

Regresión Logística definición de liderazgo

Estadísticos	
Número de observaciones	= 50
LR chi2(3)	= 9.98
Prob > chi2	= 0.0187
Log likelihood	= -29.50751
Pseudo R2	= 0.1446

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se visualizan las relaciones encontradas entre la variable definición de liderazgo (transformacional o burocrático), y la satisfacción que manifiesta el director; en la distribución de las labores con su equipo directivo, con el trabajo pedagógico realizado y con su capacidad de influir en el clima organizacional, lo que se demuestra en la Tabla 22.

Tabla 22

Relación entre definición de liderazgo y diversas formas de satisfacción del director

Variable	Código	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
Definición liderazgo	B10						
Satisfacción Distribución Labores equipo directivo	C12	-2.302932	1.26704	-1.82	0.069	-4.786285	.1804211
Satisfacción Trabajo pedagógico	C15	1.65795	.707864	2.34	0.019	.2705617	3.045337

Variable	Código	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
Definición liderazgo	B10					
satisfacción influir en el clima org.	C17	3.634034	1.687317	2.15	0.031	.3269528 6.941115
	cons	-2.24774	1.26374	-1.78	0.075	-4.724625 .229146

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la variable definición de liderazgo, cuya respuesta es liderazgo transformacional (1) y liderazgo burocrático (0) se encontró relación con las variables; satisfacción con la distribución de labores del equipo directivo, satisfacción con el trabajo pedagógico y satisfacción con influir en el clima organizacional, en donde se realizó una medición en escala nombrando como 1 excelente satisfacción y como 0 a la baja satisfacción.

Para definición de liderazgo, en satisfacción con la distribución de labores del equipo directivo tenemos un coeficiente de -2,30 (-4,78. 0,18) y $p= 0,069$, siendo este último valor de una baja significancia, se opta dejarlo en el modelo para permitir incrementar la precisión del mismo. Por otra parte, la satisfacción con el trabajo pedagógico muestra un coeficiente de 1,65 (0,27. 3,04) y un $p= 0,019$ y en la satisfacción con influir en el clima organizacional encontramos un coeficiente de 3,63 (0,32. 6,94) con $p= 0,031$. Estas dos últimas variables aportan un mayor valor de significación al modelo.

4.6 Interpretación del Modelo Definición de Liderazgo

Logit (Probabilidad liderazgo transformacional) = -2.24774 -2.302932*
Satisfacción con la distribución de labores + 1.65795* Satisfacción trabajo pedagógico +
3.634034 * Satisfacción con influir en el clima

En la descripción de uno de los escenarios donde el Directivo tiene baja satisfacción con la distribución de labores en el equipo directivo, baja Satisfacción con el trabajo pedagógico y excelente Satisfacción con influir en el clima de la organización, se obtendrá la siguiente probabilidad es 0,8.

En la descripción de otro escenario donde el Directivo tiene excelente satisfacción con la distribución de labores en el equipo directivo, excelente Satisfacción con el trabajo pedagógico y excelente Satisfacción con influir en el clima de la organización, se obtendrá la siguiente probabilidad es 0,677.

El modelo expone lo que la teoría indica idealmente para un buen líder transformacional, si este posee una buena satisfacción con la distribución de labores de su equipo directivo, una buena satisfacción con su influencia en el trabajo pedagógico, como también una influencia positiva en el clima de la organización.

Finalmente, ambos modelos se aproximan a expresar su relación entre las variables seleccionadas. A su vez cada modelo demuestra que sus variables independientes ejercen una fuerza de relación entre ellas, pudiendo explicar en cada caso, el tipo de liderazgo directivo y definición de liderazgo que interpretan los directores encuestados en esta investigación.

Capítulo 5: Discusión y Conclusiones

- 5.1 Aspectos generales del perfil de quienes ejercen como directores escolares
- 5.2 Respecto de la formación de postgrado en quienes ejercen funciones directivas
- 5.3 Los equipos directivos en la gestión y el liderazgo escolar
- 5.4 Facultades del director para mantener y cambiar al equipo directivo del establecimiento
- 5.5 Percepción del liderazgo que poseen los directores de la Provincia de Llanquihue
- 5.6 Reconocer el tipo de liderazgo propician los directores de establecimientos educacionales públicos.
- 5.7 Nivel de satisfacción en el cargo de los directores(as), de los establecimientos públicos.

Resumen

Las remuneraciones de quienes trabajan en el sector público en Chile aparecen disminuidas respecto de aquellos que se desempeñan en el sector particular, generando una contradicción, pues son quienes se hacen cargo de los sectores más desfavorecidos. Las postulaciones, en consecuencia, no se amplían a nuevos candidatos de alto potencial. Urge, instalar una carrera directiva docente que genere incentivos para los directivos.

Un dato relevante, señala que, en forma mayoritaria los directores han efectuado sus estudios medios y superiores en el sistema público, lo cual da cuenta que, los integrantes de la muestra proceden de un sector cuya presencia en el mismo como docentes ha requerido de mayor esfuerzo, estudiando de forma gratuita o con becas, para el caso de la educación superior.

A su vez, cerca del noventa por ciento de los directores ha realizado algún postgrado en educación, con especialidad en gestión, administración, planificación, tecnología y currículo, lo cual deja en evidencia, el interés por profundizar áreas relacionadas con la función directiva en el ámbito pedagógico. No obstante, se critica que dichos programas ofrecen una formación homogénea, alejado de las prácticas.

Respecto al estilo de liderazgo y los niveles de satisfacción de los directores, se infiere una concepción aún jerárquica o centralista, con equipos pequeños y poca delegación de funciones. No resulta trascendente, ni la edad ni el género de los miembros que componen dichos equipos. Insuficientes desarrollos teóricos en esta materia, en Chile, enfatizan de sobremanera el rol de director como líder del centro escolar, pese a que se reconoce la relevancia del equipo directivo y del trabajo en común.

En el mismo sentido, el uso de la atribución de los directores para designar a su equipo aparece como un rasgo crucial de la conformación de estos colectivos. Así, la asignación de los directivos conlleva otorgamiento de autonomía, facultad de tomar decisiones, contribuyendo a la descentralización (Weiner, 2012).

En cuanto a la percepción del liderazgo que tienen los directores, esta se sustenta en una concepción jerárquica, en la cual la conducción y la responsabilidad de la institución recae sobre los hombros del director o directora. Esto, demuestra que

conceptos tales, como participación, equipo o colaboración, incluso con la comunidad de padres se ve aún, un tanto lejana y distante de la concepción y práctica de los directivos.

En lo que se refiere al tipo de liderazgo propiciado por los directores se advierte, una percepción correcta del director sobre el liderazgo que debe impulsar. Sin embargo, se contraponen a lo expresado respecto del liderazgo que ellos ejercen, al indicar la relación jerárquica y unipersonal del ejercicio del liderazgo.

Sobre el nivel de satisfacción en el cargo de director, se da cuenta de un excelente grado de satisfacción. Lo cual, coincide con el informe TALIS (2013) que señala que en el conjunto de los países de la OCDE el 95.5% de los directores manifiestan estar satisfechos con su trabajo, lo que concuerda con los hallazgos de este trabajo.

Las hipótesis que sustentan esta investigación concluyen que la primera relacionada con la satisfacción en el desarrollo de la función, se confirma mientras que, la segunda relacionada con su liderazgo, se rechaza. Esto es que: “Los directores electos vía Alta Dirección Pública (ADP) para los establecimientos de la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos, poseen una alta satisfacción en el desarrollo de su función directiva”. Por tanto, los resultados de esta investigación confirman tal hipótesis.

De forma distinta, la hipótesis que plantea que: “Los directores electos vía Alta Dirección Pública (ADP) para los establecimientos de la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos, establecen un liderazgo distribuido, pedagógico y transformacional”, si bien se logra observar en los modelos definidos en la regresión logística, al existir una contradicción con lo expresado en las encuestas que indica que el liderazgo debe ser ejercido de forma jerárquica y burocrática, no se cumple en los términos, que fuera planteado en la formulación del proyecto, por lo cual se rechaza. Planteando así, desafíos y tareas en orden a generar nuevas formas de liderazgos, más descentralizados y menos jerárquicos, que permitan una mayor participación por parte de la comunidad educativa, de cada uno de los centros estudiados.

Los apartados 4.1 y 4.2, cuyos argumentos se exponen a continuación, viene a dar cuenta del primer objetivo general, de esta investigación, el cual tenía como propósito: Caracterizar a los directores electos y a sus equipos directivos mediante el sistema de Alta Dirección Pública (ADP) en la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos, Chile

en el marco de las escuelas efectivas. De este modo se abordan rasgos como género, retribución económica al trabajo desempeñado, dependencia administrativa de las instituciones en las que efectuaron su formación escolar y superior, como también, la formación de postgrado, que les habilita con una mayor experticia para la función directiva y de gestión en instituciones educativas.

5.1 Aspectos Generales del Perfil de quienes ejercen como Directores Escolares

En una primera aproximación, el presente estudio aporta valiosos datos, respecto del perfil personal y profesional que poseen, quienes han accedido al cargo de director de un establecimiento educacional de carácter público de la Provincia de Llanquihue, en el sur de Chile, a través de concurso por oposición de antecedentes, del sistema de Alta Dirección Pública (ADP) del Estado de Chile.

La indagación, objeto de esta tesis, advierte en general, una mayor y significativa presencia de varones en cargos directivos, los que en la Provincia de Llanquihue alcanzan a un 56%, lo cual viene a resultar contradictorio, si se considera que, en Chile quienes ejercen como educadoras conforman un grupo mayoritario, con una representación, que alcanza el 73%, mientras que la proporción de varones dedicados a cumplir labores en el ámbito de la educación formal, corresponde sólo al 27% de la población de profesionales de la educación del país. Este dato, arrojado por la presente investigación adquiere relevancia, desde una perspectiva de género, por cuanto el colectivo femenino no posee una representación equivalente y proporcional en cargos directivos o de gestión escolar.

Lo anterior, contemplado desde una mirada de género, debiera llevar, a quienes toman decisiones, a discernir en torno a la generación de políticas que se hagan cargo de esta problemática, como también, a la promoción de estrategias de trabajo concreto que permitan revertir la tendencia ya comentada, ampliando el campo para la participación femenina tanto en la gestión y liderazgo educacional, como también en la toma de decisiones.

En otro orden de ideas, la investigación da cuenta que, el 62% de los directores que conformaron la muestra, poseen remuneraciones que oscilan entre USD1.692 y USD2.678, las que se sitúan, en promedio, un 20% por debajo de lo que ganan los

directores de establecimientos particulares pagados, cuestión que resulta en un desincentivo para postular de manera preferente al sistema público de educación, constituyéndose en una real paradoja, frente a políticas de calidad y equidad propiciadas por los gobiernos, puesto que, los directivos del sistema público, son aquellos que reciben a los estudiantes con mayores tasas de vulnerabilidad y carencias socioeconómicas. Esta variable, resulta muy relevante por la alta correlación que posee con los logros académicos y rendimiento escolar, por cuanto, en Chile existe una directa relación entre el nivel económico de las familias y los logros académicos de los escolares, según sea la familia de la cual proceden estos. En este resultado coincidimos con Conejeros (2021).

Por otra parte, la Ley que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016), al elevar significativamente los salarios de los docentes de aula, particularmente de aquellos con mejores trayectorias profesionales (expertos 1 y 2), coloca a los directores y directivos en desventaja, lo que se refleja en el hecho, que hay casos en que, tienden a percibir salarios inferiores o similares a los docentes calificados como “expertos”. Las postulaciones, en consecuencia, en lugar de ampliarse a nuevos candidatos de alto potencial, ocurren habitualmente entre quienes ya ejercen un cargo directivo en el mismo establecimiento, o quienes ya ejercen en otro establecimiento y desean cambiarse, a veces para asegurarse un nuevo periodo de cinco años, ante la incertidumbre sobre la renovación de su nombramiento coincidiendo con lo expresado por (CEDLE, 2019).

En general las remuneraciones de los directores de centros escolares de la Provincia de Llanquihue, se sitúan por debajo de lo que perciben los directores a nivel nacional, lo que probablemente guarde relación con el promedio de edad, que en el caso de la muestra es de 50 años, mientras que el promedio de edad de los directores a nivel nacional es de 60 años, puesto que el sistema de remuneraciones y retribución establecido en Chile, ha privilegiado los años de servicio sobre los estudios u otra variable distinta a la antigüedad laboral en el sistema.

Si bien es cierto, se ha instalado en el país una carrera docente, lo cual todos valoran y reconocen como un avance importante respecto de la calidad educativa y el

justo reconocimiento social de los docentes, no ocurre lo mismo para la carrera directiva docente, la cual no existe. Así las cosas, se dan casos, en que profesores con una calificación avanzada en su desempeño perciben una retribución similar, a la de muchos directores, no obstante, la responsabilidad de estos últimos supera con creces a la del docente, por cuanto ha de velar por el desempeño y logros del centro educativo, en materias tan diversas y complejas como: el establecimiento de metas y expectativas; la promoción del aprendizaje y desarrollo profesional docente; la obtención y mantención de recursos de forma estratégica; aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo; y, la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum escolar.

A lo anterior, resulta pertinente consignar que, la mayoría de los países que conforman la OCDE, aseguran una mayor retribución a quienes ocupan posiciones de liderazgo y mayor responsabilidad directiva en centros escolares, pudiendo ser este un factor que se debiese considerar como uno de los que incide en los logros que obtiene la comunidad escolar, pues la retribución económica sin dudas actúa como componente decisivo al momento de retener a los mejores directores en el sector público de la educación escolar (Sun y Xia, 2018).

De lo anterior se deduce como conclusión la necesidad perentoria de instalar una carrera directiva docente, que genere incentivos para los directores y sus equipos, así, junto a la responsabilidad del cargo, se ponderen también los estudios y perfeccionamiento y no solo, los años de servicios, que en definitiva no son más que eso, años de servicios, los que *per se* no aseguran ni una mayor calidad, ni mejores logros académicos, ni mejor desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Un dato relevante que aporta la investigación, señala que, el 82% de los directores han efectuado sus estudios de enseñanza media en el sistema público, y que, el 72% de los estudios superiores fueran realizados en el mismo sistema público, lo cual da cuenta que, de forma mayoritaria, los directivos escolares de la muestra, provienen de un sector de la sociedad de mayor esfuerzo, puesto que dicho segmento, es el que, por lo general ha estudiado de forma gratuita o con becas, para el caso de la educación superior. Cosa muy diferente de quienes lo hacen en el sector privado, cuyas familias deben desembolsar importantes sumas mensuales para financiar la educación de sus hijos. Este

hecho, asegura una real meritocracia, para acceder tanto a la profesión y al cargo directivo, alejados de círculos de poder y redes económicas, con lo que, además, se asegura una mayor empatía respecto de aquel estudiante que ingresa al mismo sistema público, el cual en Chile supera el 90% del total de la población estudiantil.

Es el mismo origen, de quienes se dedican a la educación, el que ha contribuido muchas veces a la construcción de una representación, más bien proletarizada de los educadores, cuestionando a veces su estatus profesional, llevando en ocasiones, de manera errada a incorporar en la dirección de establecimientos educacionales a profesionales de otras áreas, tales como especialistas en administración o ingenieros, cuya formación nada tiene que ver con la formación de personas o el desarrollo curricular, centrando la función más en temas de administración que en aquellos de índole pedagógica. Este, es un aspecto que merece ser revisado por quienes toman decisiones o generan las políticas, a fin de que sean educadores quienes dirijan los establecimientos educacionales del mismo modo que lo hacen los médicos en los hospitales o abogados en los tribunales de justicia.

5.2 Respeto de la Formación de Postgrado en quienes ejercen Funciones Directivas

Resulta muy relevante que, los directores que conformaron la muestra, en un 86% posea estudios de nivel avanzado, a través del postgrado y que este mayoritariamente haya sido en educación, con alguna subespecialidad o mención en gestión, administración, planificación, tecnología y currículo, lo cual viene a dejar en evidencia, el interés por especializarse y profundizar áreas pertinentes a la función directiva que asumen en el ámbito pedagógico. No obstante, pese a que la media de edad es 10 años inferior a la del país en su conjunto, la experiencia en cargos directivos resulta significativa, pues el 88% del universo estudiado declara que posee experiencia previa en el cargo, es decir, que el actual no sería el primer cargo directivo que ejercen.

Ambos datos resultan relevantes, esto es la experiencia y la formación a nivel de postgrado, de manera que, la confluencia de ambas variables (estudios avanzados y experiencia) debería configurar una base sólida para sustentar una tarea directiva de calidad. Como ya se ha mencionado, Chile lidera en la región, la formación de postgrado

de sus directivos escolares, con cerca del 80% según Muñoz et al., (2019). Así las cosas, el 86% que muestra la Provincia de Llanquihue sitúa la formación de posgrado con una alta tasa a nivel nacional y latinoamericano.

La información recopilada en Chile permite precisar, que la preparación de directivos ha experimentado un importante cambio curricular, consistente con las políticas educacionales del país, lo que se ha traducido en la priorización de conocimientos y habilidades como la teoría y práctica del liderazgo educativo, herramientas para el mejoramiento escolar o la gestión del desarrollo profesional docente. No obstante, subsiste un claro estancamiento metodológico: con predominio del modelo formativo básicamente teórico y carente de instancias prácticas de desarrollo profesional, limitando toda posibilidad de que esta formación logre impactar sustantivamente en el aprendizaje y desempeño de los líderes escolares. En el caso chileno se entregan, aprendizajes relevantes para el desafío de formar con calidad a los líderes escolares de América Latina.

Se pudo identificar en el país, la existencia de cerca de 80 programas de formación orientados a la función directiva escolar, presenciales y con una duración de más de un año. El estudio dio cuenta de una oferta altamente homogénea (en cuanto a contenidos y métodos), desconectada con las necesidades específicas de cada fase de las trayectorias de los directivos, con escaso foco en el liderazgo propiamente pedagógico y con muy poca presencia de experiencias prácticas. Esto explicaría, parcialmente, la baja correlación que posee el tipo de grado obtenido por los directores en Chile (diplomado, máster o doctorado) con sus prácticas de liderazgo efectivo y los resultados de los estudiantes de sus escuelas (Muñoz y Marfán, 2011).

Siguiendo el mismo razonamiento, Weinstein, Azar y Flessa (2018), arriban a una conclusión similar, la cual considera también a siete países de la región. Fundamentalmente debido, a que se imponen materias referidas a *management*, sobre aquellas relacionadas con lo pedagógico y los procesos de aprendizaje, materias estas últimas, en las que los directores deberían ser experto

Más adelante, la investigación se hace cargo del segundo objetivo general, el cual propone: inferir el estilo de liderazgo y los niveles de satisfacción de los directores

electos mediante el sistema de Alta Dirección Pública (ADP) en la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos, Chile. Al respecto, se infiere una concepción aún jerárquica o centralista, con equipos pequeños, poca delegación de funciones; y queda en evidencia que las recientes leyes le otorgan autonomía para mover a los integrantes de equipos directivos. Por su parte, la satisfacción que dicen experimentar los directores en sus puestos de trabajo suele ser muy alta.

Con todo lo que se acaba de expresar en términos de resultados y del propio razonamiento que surge de los mismos, los resultados de la investigación responden al objetivo N°1: conocer el perfil que poseen los directores(as) de los establecimientos públicos, en la Provincia de Llanquihue.

5.3 Los Equipos Directivos en la Gestión y el Liderazgo Escolar

Respecto de las características del equipo directivo, estos tienden a ser más bien pequeños, y según da cuenta la investigación, el 88% está integrado por tres profesionales. La mitad de los directores que fueron consultados informan que, no resulta trascendente, ni la edad ni el género de los miembros que componen dichos equipos. Por lo que no serían variables importantes de considerar, al momento de conformarlos. El apartado 4.3 responde plenamente la pretensión del objetivo 2: Determinar las características que poseen los equipos directivos de los establecimientos públicos de la Provincia de Llanquihue.

Un estudio realizado en Chile (Cancino y Monrroy, 2017), coincide en general con el número de integrantes ya señalado en esta investigación, respecto de quienes integran el equipo directivo de un centro escolar chileno, cuya conformación sería la siguiente: director, inspector general y jefe de unidad técnico-pedagógica (UTP). En algunos casos se agrega también, un orientador educacional y vocacional o encargado de convivencia escolar, advirtiendo que esta composición es bastante estable si se compara a partir de la dependencia administrativa del establecimiento educacional, salvo que el inspector general tiene mayor preponderancia en los establecimientos municipales, mientras que, los orientadores destacan por una mayor presencia en los establecimientos que imparten educación media y básica o solo educación media, presumiblemente, por la labor que cumplen respecto del itinerario educativo laboral que seguirán los egresados de

la educación media o secundaria. Además, queda de manifiesto la tendencia de que, a mayor tamaño del establecimiento, más grande es el equipo directivo. Por otra parte, se identifica una amplia variedad de denominaciones de los cargos, especialmente respecto al que cumple el rol técnico pedagógico y al que desempeña las funciones del ámbito de clima y convivencia.

Otro estudio efectuado en Chile (Cuéllar, 2018), refiriéndose a los equipos directivos, asevera que: Las prácticas de gestión de dichos equipos en escuelas públicas en Chile están estrechamente vinculadas a las funciones individuales que exigen las normativas vigentes, y secundariamente al trabajo de equipo. Ello debido a que los enfoques e instrumentos que sustentan la gestión se han centrado, casi exclusivamente, respecto de la función del director, aunque las metas involucren a otros integrantes de la organización. A este respecto se está aún distante de un liderazgo distribuido, pues se convive con prácticas arraigadas en este sentido, fortalecidas por las visiones autoritarias, jerárquicas y unidireccionales que han dominado este campo, las que han hecho más complejo el tránsito hacia las nuevas propuestas de liderazgo.

De manera similar, los insuficientes desarrollos teóricos en esta materia, en Chile, han enfatizado de sobremanera el rol de director como líder del centro escolar, y pese a que se reconoce la relevancia del equipo directivo y del trabajo en común, son exiguos sus alcances más allá de su labor funcional al rol del director. Existe en este plano un tema sustantivo de confianza relacional, que se constituye en un elemento clave que debe instalarse en las prácticas de los equipos de gestión y con los docentes, que impide un liderazgo pedagógico comprometido de los principales actores educativos.

5.4 Facultades del Director para mantener y cambiar al Equipo Directivo del Establecimiento

De acuerdo con lo que plantea el tercer objetivo: Identificar las atribuciones que poseen los directores de los establecimientos públicos, los resultados arrojados por esta investigación indican que , el 60% de los directores han cambiado a los integrantes de sus equipos con posterioridad a la promulgación de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501/2011), siendo la causa más importante del cambio, el ejercicio de sus funciones (56,3%), seguido de la renuncia (21,9%) o la jubilación (18,8%) y, por

último, el despido (3,1%). Estos cambios a juicio de los directores se debieron fundamentalmente a la ineficacia de los miembros (36,8%) o al interés por la renovación (26,3%) y, por último, el considerar la existencia de un mejor candidato, lo cual se relaciona con el 5,3% de los casos. Lo anterior, podría ser el reflejo del mayor liderazgo directivo de los directores que ingresaron al cargo, vía ADP, según lo observado por la Agencia de Calidad de la Educación (Contreras, 2017).

La existencia de equipos directivos escolares puede ser considerada como un efectivo mecanismo adecuado para la distribución formal del liderazgo (Bush, Abbott, Glover, Goodall y Smith, 2012) y, en este sentido, su conformación supone procesos y tensiones que impactan en su posterior organización y funcionamiento (Hall & Wallace, 1996). La teoría en general señala que el proceso de selección y asignación de cargos es fundamental para el ejercicio de prácticas de liderazgo distribuido en los establecimientos escolares (Cranston, Ehrich, Reugebrink y Gaven, 2003).

El uso de la atribución de los directores para designar a su equipo aparece como un rasgo crucial de la conformación de estos colectivos en los casos estudiados, que se extiende más allá de la distribución formal (MacBeath, 2011). Así, los datos que proporciona la presente investigación dejan claro que los directores que han asumido los cargos conforme a la nueva legislación, si han ejercido sus atribuciones, que son las que otorgan autonomía para conformar sus equipos directivos. De este modo, la asignación de los directivos en sus respectivos cargos no sólo se asocia a la repartición de funciones y responsabilidades, sino al otorgamiento de autonomía a cada directivo, transfiriendo la facultad de tomar decisiones en sus ámbitos de acción, lo que contribuiría a impulsar la descentralización del liderazgo (Weiner, 2012), haciendo que este sea más situado, para así lograr una gestión contextualizada, pertinente y estratégica, aplicando un razonamiento de carácter más heurístico en las decisiones. Esto contribuye a hacerse cargo, tanto de lo prototípico, como de lo emergente, cuestión de profundo valor en una gestión estratégica, dado lo cambiante e incierto de los escenarios sociales.

Así, la legitimidad con que cuenten estas designaciones de los directivos surge como factor crítico dentro de los casos, que genera posibilidades para la ampliación de la distribución del liderazgo en la medida en que éstas son percibidas como meritocráticas

por parte de los docentes; o bien, tienen el efecto contrario, en el caso de considerarse designaciones arbitrarias o basadas en relaciones fuera del ámbito profesional. De esta forma, en el contexto de la dirección escolar chilena, donde la diferenciación de roles directivos antecede a la distribución efectiva del poder, los casos estudiados refuerzan la idea de que la influencia y distribución del liderazgo requiere ser legitimada por los seguidores y no necesariamente se encuentra ligada a posiciones formales de autoridad (MacBeath, 2011; Robinson, 2011).

Diversas publicaciones destacan la necesidad de distribuir el poder entre quienes poseen conocimiento, habilidades o potencial para llevar adelante la labor del liderazgo, advirtiendo los riesgos en el caso contrario (Leithwood et al., 2009c; Spillane & Diamond, 2007a). En línea con esta evidencia, los hallazgos de la presente investigación doctoral resaltan la idoneidad profesional de los directivos como un factor característico de la conformación de los equipos en las escuelas estudiadas. Los integrantes de estos colectivos se caracterizan por una extensa trayectoria profesional, que incluye experiencia relevante en aula y en cargos directivos, así como con formación especializada para el ejercicio en sus respectivos ámbitos de acción, con la excepción de los inspectores generales para cuyo cargo existe una limitada oferta formativa. La valoración que se asigna al conocimiento práctico de los procesos escolares, producto de una trayectoria directiva, emerge como uno de los aspectos más resonantes en la distribución del poder y la validación ante la comunidad educativa, especialmente frente al profesorado.

La perspectiva distribuida de Spillane (2005), provee de una comprensión dinámica del liderazgo, pudiendo provenir su influencia de distintas fuentes en los centros escolares. Un importante aporte a esta discusión se vincula a la incorporación deliberada de liderazgos intermedios en las escuelas estudiadas, por parte de los equipos directivos. Pese a que estos liderazgos con responsabilidad intermedia no forman parte de los equipos directivos en tanto colectivos jerárquicos de las escuelas, sí se visualizan como una propiedad emergente de la interacción entre estos líderes y los equipos directivos, que progresivamente va contribuyendo a la ampliación y consolidación de la distribución del liderazgo (Harris, 2017). La evidencia permite precisar que, cuando los equipos directivos logran establecer un marco de acción claro para estos líderes

intermedios, se logra avanzar hacia mayores niveles de participación en la toma de decisiones.

Por último, una contribución de la investigación a la conformación de los equipos directivos se asocia a la especial importancia que adquiere para sus integrantes el proceso de designación de los liderazgos intermedios. De este modo, las decisiones de nombramiento intentan resguardar que estos profesionales efectivamente constituyan una figura de referencia para el resto de los docentes, en el plano profesional y personal, reforzando la idea de que la distribución del liderazgo compromete a aquellos con capacidad o potencial de líder (Leithwood et al., 2009c).

Sin embargo, tanto la generación de oportunidades para el liderazgo por parte de los directivos, como la extensión del poder a otros actores educativos, conlleva la elección de algunos profesores por sobre otros, ocasionando ciertas fricciones en el cuerpo de profesores y/o entre éstos y el equipo directivo, especialmente cuando han existido desencuentros o tensiones anteriores entre estos profesionales. Pese a que en los casos estudiados las leves dificultades logran manejarse y mantenerse al margen, éstas son indicativas de que la distribución del liderazgo implica atender a las dinámicas micropolíticas de la escuela, donde lo organizativo se entrelaza con las creencias, intereses, valores, de los actores educativos (Harris, 2014).

El equipo directivo representa un pilar fundamental para gestionar instituciones educativas, siendo el liderazgo una de sus competencias básicas. Cada integrante que integra el equipo directivo debe poseer cualidades y capacidades para cumplir con el propósito de su cargo durante su gestión. En este sentido uno de los desafíos más relevantes que está llevando adelante el Servicio Civil y el Consejo de Alta Dirección Pública (ADP) es su participación en la mejora educacional a través de la implementación de la Ley N° 20.501/2011 de Calidad y Equidad de la Educación. Normativa que busca avanzar hacia un sistema de educación pública capaz de entregar más y mejores oportunidades para todos los niños y jóvenes del país, en especial a aquellos que provienen de familias de menores ingresos y que son los principales usuarios del sistema de educación municipal. Para lo cual y con la finalidad de mejorar la gestión y administración de la educación pública, fortaleciendo el desempeño directivo,

se estableció un nuevo sistema de selección, nuevas responsabilidades, atribuciones y mejores rentas, para los directores de Escuelas y Liceos Municipales, siendo el sustento legal que permite a cada director configurar su equipo directivo, apto para llevar adelante el convenio de desempeño que suscribió y que debe rendirse anualmente.

Chiavenato (2012), plantea una postura más participativa, en que destaca la gestión educativa como el proceso ejecutado por el equipo directivo, quienes son los encargados de definir los planes a seguir basados en los objetivos institucionales, necesidades detectadas, acciones solicitadas, cambios deseados o necesarios, además de las estrategias y acciones que permiten que los planes deriven en los resultados deseados. De lo que se deduce que, en algún sentido, también podría hablarse de una responsabilidad compartida, al asumir que se involucran de manera real en las decisiones.

Para Beltrán (2016) quienes conforman el estamento directivo cumplen una tarea relevante en las tareas formativas, dado que son quienes proponen los procedimientos para la mejora que permitan obtener los logros estudiantiles. Por otra parte, mediante diversas decisiones tales como los propósitos anuales, el planeamiento y los diseños de estructuras para optimizar los recursos institucionales, permite propiciar promover valores y competencias cognitivas. De igual forma, se destaca que en la acción directiva existen de acciones orientadas a las metas, objetivos o propósitos curriculares y sociales de la institución escolar, para lo cual, quienes cumplen funciones directivas tienen que dar las facilidades en orden a establecer coordinaciones y organización. A su vez, Nieves (2015) indica que al interior de la gestión del equipo existen cualidades necesarias, como movilizar la participación en los procesos de toma de decisiones, organizar los diferentes proyectos escolares, motivar el intercambio de experiencias pedagógicas entre otras. Igual reitera, que todo aspecto directivo y de liderazgo comprende una planificación de manera armonizada.

5.5 Percepción del Liderazgo que poseen los Directores de la Provincia de Llanquihue

En cuanto a la percepción del liderazgo que tienen los directores, se puede apreciar que estos en general poseen una representación del liderazgo, sustentado en una concepción jerárquica, en que la conducción y la responsabilidad de la institución recae

sobre los hombros del director o directora, así hay una dirección programática clara del trabajo a realizar, es decir realizado jerárquicamente, unipersonal y de arriba hacia abajo (76,7%), siendo este una “una importante fuerza propositiva dentro de una comunidad o grupo en términos de acción trabajo e ideas” (54%) y en menor medida piensan, “la capacidad de involucrarse con una comunidad o grupo, y poder darle dirección en términos de acción, trabajo e ideas”(32%). Lo anterior, se reafirma con lo expresado en otros estudios, que indican la dificultad de entregar responsabilidades a otros, mostrando así un concepto equívoco de liderazgo, manifestando que no existe patrones efectivos para la distribución del liderazgo, como también en la orientación en la mejora de los aprendizajes (Tintoré *et. al.* 2023).

Se demuestra que las concepciones que poseen quienes lideran los centros educativos se alejan de la perspectiva del liderazgo distribuido, pedagógico y transformacional. En que conceptos tales, como participación, equipo o colaboración, incluso con la comunidad de padres se ve aún, un tanto lejana y distante de la concepción y práctica de los directivos.

La reconceptualización de las responsabilidades directivas, debieran estar focalizadas en 4 áreas fundamentales: el apoyo, la evaluación y el desarrollo de la calidad docente; la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas; la administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos; y la colaboración con otras escuelas. Con lo cual, no solo adquieren participación los miembros del equipo directivo cercano, sino que también los demás profesionales que trabajan en el centro educativo, así como también, los centros de padres y de estudiantes, especialmente en áreas vinculadas a la convivencia escolar, entre otras.

En Chile, la Ley General de Educación, Art. 10, advierte que:

Los equipos docentes directivos tienen el deber de liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesarios para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen. Para el mejor cumplimiento de estos objetivos los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben

aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica de aula (Ley 20370, 2009, p.6).

Con lo cual, se define claramente, algunas funciones que deberán cumplir en el desempeño de su tarea de codirección, tales como que el director, debiera ser considerado un *primus inter pares*. De igual modo, el equipo directivo además de apoyar como entidad consultiva también debiese, en algunos aspectos tener un papel resolutivo como entidad colegiada, quedando eso sí, establecido esto último, en la normativa institucional.

Tal como da cuenta la actualización del Estatuto Docente para los profesionales de la educación del país (2011): la función docente-directiva es aquella de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para la función o del cumplimiento de los requisitos, se ocupa de lo atinente a la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, y que conlleva tuición y responsabilidades adicionales directas sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores, y respecto de los alumnos.

De dicho modo los equipos directivos son concebidos, como los encargados de “dirigir y liderar el PEI”, la normativa les confiere tareas fundamentales en el plano pedagógico como el formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento; y configurar las medidas necesarias para que los padres, madres o apoderados reciban con regularidad la información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos. Del mismo, se establece que los docentes-directivos deben realizar visitas de aula. En cuanto al aspecto financiero, debieran asumir funciones relacionadas con su ámbito de acción, estableciendo los presupuestos para las unidades a su cargo, llegando así a una efectiva descentralización y colaboración.

5.6 Reconocer el tipo de liderazgo que propician los Directores(As) de Establecimientos Educativos Públicos

La presente reflexión y análisis de resultado, surge de lo planteado por el objetivo N°5: Reconocer el tipo de liderazgo propician los directores(as) de establecimientos

públicos, resulta necesario que el liderazgo que ejerce un director o una directora atienda diferentes contextos con relación a recursos humanos, materiales, geográficos y de condiciones socioeconómicas, es decir, un liderazgo situado y circunstanciado. Del mismo modo, se puede señalar, desde la literatura revisada, que, para responder a los contextos educativos chilenos, un líder o lideresa debe poner en práctica sus habilidades y competencias personales en función de la confianza hacia su equipo. De esta forma se favorece el trabajo colaborativo, mejora la participación de los equipos al reconocer y valorar las potencialidades y talentos de las partes involucradas de la comunidad educativa, que desarrollan un liderazgo distribuido y pedagógico, a través del cual se releva el rol que pueden desempeñar los distintos miembros de la comunidad educativa, lo cual permite reducir la carga laboral de los directores y las directoras, y favorece la consecución de las metas y objetivos de la institución, especialmente los aprendizajes.

Desde el conocimiento científico producido, se desprende que la preparación para asumir un cargo directivo puede ser planificada, es decir que las personas educadoras o profesoras talentosas pueden ser pesquisadas y preparadas para liderar una institución educativa. Del mismo modo, preparar a un director o una directora novel respecto al escenario en el cual se desenvolverá (cultura institucional, la priorización de sus tareas, gestión del tiempo y recursos, gestión de personas y equipos), puede ser una estrategia que facilite su adaptación y, por tanto, su proceso de transición y empoderamiento del rol. Especialmente, si se quiere dejar atrás los modelos clásicos en la administración escolar, que ha propendido a un liderazgo burocrático y autocrático.

A la luz del estado de la cuestión, el liderazgo educativo en Chile en dos de los niveles de educación que imparte (educación básica y educación media), en los últimos años, presenta un conjunto de dispositivos institucionales que permiten al país, avanzar hacia estándares de calidad educativa cada vez más desafiantes y también favorecen y facilitan la tarea directiva de un líder (Postulaciones ADP, la política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar, MBDLE). No obstante, se hace necesario avanzar en la observación y visibilización referidas al liderazgo en el nivel de educación parvularia, porque la evidencia empírica demuestra que ha sido escasamente investigado y abordado (Gutiérrez y Roa, 2022). No obstante, existen las políticas y el marco legal necesarios,

para el cambio en la gestión escolar, aún falta establecer mecanismos que hagan posible la concreción del cambio postulado.

Ahora los hallazgos de esta investigación demuestran en dos modelos generados a partir del análisis de regresión logística binaria multivariada, lo siguiente:

En el primero de ellos, se establece una relación entre el liderazgo distribuido y estudios de postgrado, en gestión y liderazgo, como también con la variable de satisfacción mejora de los aprendizajes, lo que concuerda con las características para un líder con liderazgo distribuido (Canterino, *et.al* 2020; Bolivar,2011; Maureira 2014; Weinstein,2009; Joo,2020). Lo que demuestra que los directores tienen una percepción correcta sobre el liderazgo superando así la visión clásica en la gestión escolar durante las décadas pasadas. Sin embargo, esto se contrapone a lo expresado por ellos, que indica que el liderazgo debe ejercerse jerárquicamente, unipersonal y de arriba hacia abajo (76,7% de las respuestas) lo que también es reafirmado en estudios internacionales como lo expresado por Timtoré *et. al.* (2023). Esta contradicción puede explicarse desde la mirada de la cultura educacional vigente, que les cómoda, en contraste a lo que el sistema educativo propende, es decir a una nueva cultura de liderazgo, distribuido y pedagógico como lo indica por ejemplo el Marco para la buena dirección y el liderazgo educacional (Briceño, 2015). Este aspecto es interesante de investigar en detalle en otras investigaciones, ya que la evidencia por ahora no lo permite.

Así para el segundo modelo propuesto, que expresa una relación entre liderazgo transformacional, y las variables de satisfacción con; distribución de labores del equipo directivo, trabajo pedagógico y la influencia con el clima organizacional. Este modelo logra explicar las características de un líder transformacional (Murillo, 2006; Bracho y García 2013; Gómez, 2020). Lo anterior nuevamente demuestra la percepción correcta del director sobre el liderazgo que debe impulsar. Sin embargo, se contrapone a lo expresado por ellos en el punto 4.5 (percepción de su liderazgo), al indicar la relación jerárquica y unipersonal del ejercicio del liderazgo.

A pesar de las contraposiciones anteriores, entre los modelos definidos mediante la regresión logística y lo reportado en la autopercepción por los directores. En ambos modelos, se muestran altas probabilidades de relación entre sus variables, para el primer

modelo un director con estudios de postgrado y alta satisfacción en la mejora de los aprendizajes muestra una probabilidad de 0,89 y en el segundo modelo la probabilidad es de 0,67 que las tres variables estén presentes, satisfacción; en la distribución de labores, con el trabajo pedagógico e influir en el clima, con lo cual podemos concluir que los modelos definidos logran expresar relación entre sus variables seleccionadas, explicando así el tipo de liderazgo que en consecuencia los directores logran interpretar, siendo este distribuido y transformacional.

Desde lo reflexionado en los párrafos anteriores, lo observado se relaciona con el Modelo de Escuelas Efectivas (Sammons, *et.al* 2002; Maureira, 2006; Murillo, 2007; Concha, 2007), que propicia un liderazgo con visión y objetivos compartidos, ambiente de aprendizaje y enseñanza y aprendizaje como centro de la actividad escolar, entre otros factores, ya que las variables que están en los modelos definidos representan a esta línea de trabajo. No obstante, podemos concluir que existe de parte de los directores una contradicción en lo reportado por ellos sobre las formas de conducción escolar, un estilo autocrático, jerárquico y burocrático, con lo observado en los modelos definidos, lo que podría ser explicado desde la cultura existente en los centros escolares muy vigentes en Chile aún, a pesar del cambio en la políticas educativas de los últimos decenios, especialmente lo establecido en la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (2011) que busca seleccionar directores con un liderazgo pedagógico, distribuido y transformacional.

A pesar de lo anterior, estas conclusiones aún requieren de mayor profundización para poder reafirmar lo concluido, lo que queda abierto a futuras investigaciones.

5.7 Nivel de satisfacción en el cargo de los directores(as), de los establecimientos públicos.

La satisfacción en el trabajo es en la actualidad uno de los campos más relevantes en la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Hay un gran interés por comprender el fenómeno de la satisfacción o la insatisfacción en el trabajo. Sin embargo, resulta paradójico que, a pesar de esta espectacular proliferación de literatura científica sobre la satisfacción en el trabajo, no puede hablarse, en cambio, de un progreso paralelo en las investigaciones referidas a dicha materia; los avances conseguidos resultan aún poco gratificantes y significativos. Tampoco se advierte, una atención por parte de

investigadores y autoridades a fenómenos como el *burnout* en la escuela, lo que allanaría el camino hacia una comprensión del desgaste socioemocional que sufren directivos, así como también muchos docentes. La problemática del *burnout*, si no es conocida, tampoco será abordada ni resuelta. Precisamente porque se desconoce su etiología, síntomas y formas de resolución.

Para Martínez y Gil, (2018) “La dirección escolar y el ejercicio del liderazgo pedagógico son vinculantes en la mejora de la calidad de los centros educativos y en su funcionamiento. Es vital que las personas al frente del cargo estén satisfechas con la función de dirección que llevan a cabo, hecho que deriva en una mayor motivación y compromiso con su desempeño profesional” (p. 1)

El objetivo específico N°2: “Verificar el nivel de satisfacción en el cargo de los directores(as), de los establecimientos públicos”, a través de la tabla 1 da cuenta de un excelente grado de satisfacción, por parte de los directores informantes, respecto al desempeño del cargo directivo, con una tendencia a buena para la mayoría con un promedio que oscila entre 5,5 a 6,6 (en escala de 1 a 7), con excepción de Frutillar que posee todos sus niveles regulares con promedio 4,6, excepto en la Función Administrativa, que es la más baja con un promedio 3,6. Sin embargo, la incidencia en la comunidad educativa, posee un promedio general de 5,5 siendo la satisfacción general más baja de todas, en relación a otros municipios y comunas de la provincia objeto de este estudio, con lo cual podemos concluir que los niveles de satisfacción son buenos.

Robbins (1996, p. 181) define la satisfacción en el puesto, “como la actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él». Lo cual ciertamente, afecta la convivencia profesional y el bienestar no solo de quienes están más cerca del directivo, sino que también a toda la comunidad, debido a la influencia que un director tiene sobre todo el colectivo, de esta forma podemos inferir si los directores tienen una buena satisfacción esta debería reflejarse en su comunidad, lo que no podemos confirmar en este trabajo.

Es importante conocer la satisfacción que los responsables de la dirección del centro tienen en el cargo directivo y la importancia que a su juicio tiene la dirección para

el buen funcionamiento del centro y la calidad de la enseñanza. En el informe TALIS (2013) se señala que en el conjunto de los países y regiones de la OCDE el 95.5% de los directores manifiestan estar satisfechos con su trabajo, lo que concuerda con los hallazgos de este trabajo.

Entre los años 2013 y 2018, el porcentaje de docentes que señalan que la profesión es valorada en la sociedad aumentó en casi la mitad de los países y economías con datos disponibles. En Chile, durante el mismo período, el porcentaje de docentes que señalan que la profesión docente es valorada por la sociedad ha disminuido en 19 puntos porcentuales (Bellei y Valenzuela, 2013). Dato que resulta preocupante, toda vez, que tanto la satisfacción como la autoestima y reconocimiento social son factores claves para el desempeño emocionalmente estable, que contribuya de manera decisiva en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes confiados por sus respectivas familias al sistema escolar. Esto que se señala tiene un correlato, con la baja tasa de acceso a las carreras de formación pedagógica que imparten las universidades chilenas, en que el origen, si bien puede ser multivariado, no queda ausente la valoración y el reconocimiento social, del que sí gozan otras carreras y profesiones en el país, lo que se contrapone a lo reportado en esta investigación por parte de los directores escolares, lo que podría explicarse desde la perspectiva que docentes y directores se encuentran en espacios diferentes del centro escolar, lo que colocaría en duda la visión compartida que poseen las Escuelas Efectivas.

A modo de epílogo, es posible afirmar que de las dos hipótesis planteadas en el proyecto de investigación en la que sustenta la presente tesis doctoral, se concluye que la primera se confirma mientras que, la segunda se rechaza. Esto es que: “Los directores electos vía Alta Dirección Pública (ADP) para los establecimientos de la Provincia de Llanquihue, Región de los Lagos, poseen una alta satisfacción en el desarrollo de su función directiva”, lo cual ya ha sido profusamente analizado y comentado en el presente capítulo, con lo cual esta se constituye en una tesis cierta y corroborada por los directores informantes.

Mientras que, de manera distinta, la hipótesis que plantea que: “Los directores electos vía Alta Dirección Pública (ADP) para los establecimientos de la Provincia de

Llanquihue, Región de los Lagos, establecen un liderazgo distribuido, pedagógico y transformacional”, si bien se logra observar en los modelos definidos en la regresión logística, al existir una contradicción con lo expresado en las encuestas que indica que el liderazgo debe ser ejercido de forma jerárquica y burocrático, no se cumple en los términos, que fuera planteado en la formulación del proyecto, lo cual viene a plantear desafíos y tareas en orden a generar nuevas formas de liderazgos, más descentralizados y menos jerárquicos, que permiten una mayor participación por parte de la comunidad educativa, de cada uno de los centros estudiados.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Directores municipales seleccionados mediante la ley N.º 20.501*. Santiago, Chile.
- Arzola, M. P. (2011). *Impacto de la Jornada Escolar Completa en la Evolución del SIMCE*. Serie Informes, Libertad y Desarrollo. Santiago
- Alderete, A. M. (2006). Fundamentos del análisis de regresión logística en la investigación psicológica. *Revista evaluar*, 6(1).
- Al-Mahdy, Y. F. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 69(1), 191-201.
- Álvarez, M.A., Bernal, L.A., Rengifo, C.A., Cañaverall, D.C. (2016). La racionalidad en la enseñanza y aprendizaje de la economía y sus implicaciones en el progreso humano. *Sophia* 13(1), 99-108.
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, No. 1.
- Alaminos, A., & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil, España.
- Alonso, Á. V., y Mas, M. A. M. (1999). Características del conocimiento científico: creencias de los estudiantes. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 17(3), 377-395

- Anderson, S. (2010). Educational leadership: keys for a better school. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2).
- Aparicio, A., Palacios, W. D., Martínez, A. M., Ángel, I., Verduzco, C., & Retana, E. (2008). *El cuestionario*. Apuntes del Departamento de Métodos de Investigación Avanzada. UAM, España.
- Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*, Edición electrónica. Eumednet, México.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la Investigación Educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51
- Baker, T. L. (1997). *Haciendo investigación social*. McGraw Hill, USA
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. USA. McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Barrientos, Y. Y. y Palma, E. M. (2023). Situación de vulnerabilidad social y construcción de aprendizaje en la infancia: Percepciones de profesores de inglés que ejercen en escuelas públicas chilenas. *Interciencia*, 48(1), 59-65.
- Beltrán Véliz, J. C. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 939-961.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., & Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas: Enseñanza exitosa en sectores de pobreza*. Plataforma de investigación para una Reforma Educativa en América Latina PREAL, Santiago, Chile.
- Bellei, C.; Valenzuela, J. El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. In *¿Héroes o Villanos?*

- La Profesión Docente en Chile*; Editorial Universitaria: Santiago, Chile, 2013; pp. 1–32.
- Bellei, C. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile. Lom Ediciones.
- Beauchamp, L., y Parsons, J. (2014). Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 89-98.
- Beycioglu, K., Ozer, N., & Ugurlu, C. T. (2012). Distributed leadership and organizational trust: the case of elementary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3316-3319.
- Beltrán, M. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE*, 7(13), 562-589.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1).
- Bolívar, 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.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. Barcelona, España. *EDUCAR*, 47(2), 253-275

- Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39
- Briones, G. (1995). *Métodos y técnicas de investigación*. México. Trillas.
- Brunet, L. (1987). *El Clima de Trabajo en las Organizaciones*. México. Trillas.
- Bunge, M. (1983). Paradigmas y revoluciones en ciencia y técnica. *El Basilisco: Revista de materialismo filosófico*, (15) 2-9
- Bush, Tony & Glover, Derek. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership y Management*, 32(1) 21-36.
- Bustos, N., Vanni, X., & Valenzuela, J. (2017). *Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño*. Nota Técnica N°3-2017, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Chile: Santiago, Chile
- Cancino, V. C., & Monrroy, L. V. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58.
- Canterino, F., Cirella, S., Piccoli, B., & Shani, A. B. R. (2020). Leadership and change mobilization: The mediating role of distributed leadership. *Journal of Business Research*, (108), 42-51.
- Carbone, R., Olguín, J., Ostoic, D., Ugalde, P., y Sepúlveda, L. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

- Carrasco Sáez, A., y González Martínez, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y ciudad*, (33), 63-74.
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, (2), 1-11.
- Weinstein, J., Beca, C., y Muñoz, G. (2020). Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. In *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (pp. 256-277)
- CEPPE. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 7*, Número 3.
- Cisternas, M. (2010). Marco Jurídico Internacional de la Educación como Derecho Humano. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 41-57.
- Cannatelli, B., Smith, B., Giudici, A., Jones, J., y Conger, M. (2017). An expanded model of distributed leadership in organizational knowledge creation. *Long Range Planning*, 50(5), 582-602.
- Casen, E. (2013). Encuesta CASEN 2013. *Manual de Trabajo de Campo*. Centro Microdatos, Facultad Economía y Negocios Universidad de Chile.
- Chiavenato, I. (2012). *Administración de Recursos Humanos*. Bogotá: Editorial Namos.
- Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la teoría general de la administración*. Editorial McGraw-Hill. Bogotá.

- Contreras, D. (2017). Evidencias 34: Liderazgo escolar en Chile: una mirada a las prácticas directivas. Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Chile
- Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 5e*
- Concha, C. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje: hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Volumen 7, Número 3*
- Conejeros, S. A. (2021). *Factores relevantes en la mejora de la eficacia escolar en escuelas vulnerables de Santiago de Chile*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona
- Contreras, D. (2017). Liderazgo escolar en Chile: una mirada a las prácticas directivas. Centro de Estudios MINEDUC, (34), 3-5
- Cortés, A. (2004). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 4(106), 203-214.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En: C. Cox (editor). *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Capítulo I. Santiago: Editorial Universitaria. Pp. 19-114
- Cranston, N. C. (2005). Principal disengagement: An exploratory investigation into next generation school leaders. In *NZARE: New Zealand Association for Research in Education National Conference* (pp. 1-11).

- Cuéllar B. C. (2018). *Equipos directivos de escuelas básicas municipales: Quiénes son y cómo apoyan la labor docente*. (Tesis doctoral). Universidad Diego Portales y Universidad Alberto Hurtado.
- Cuesta, A. (2011) Gestión de recursos humanos y del conocimiento: una tecnología de diagnóstico, planificación y control de gestión estratégica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 17(2), 287-297.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., y Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational research review*, 27, 110-125.
- Day, C., y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Egido, I. (2014). *Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada, en la participación de las familias en la educación escolar*. Madrid, España. Ministerio de Educación.
- Donoso-Díaz, Sebastián., y Benavides-Moreno, Nivaldo. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile. Santiago de Chile.
- Epstein, J. (2013). *Programas y modelo de participación familiar*. Fundación CAP. Santiago, Chile.

- Escarbajal, A., Sánchez, M., & Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 31-46.
- Fernández, F. (2011). *Caracterización de los directores escolares en Chile*. Focus-Mineduc. Santiago, Chile
- Fernández, C., Baptista, P., y Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill
- Flessa, J., y Anderson, S. (2012). *Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional. ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Estudios de Política y Prácticas en Educación (CEPPE), Santiago de Chile, 427-450
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México. Amorrortu Editores.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana* (3) 2011:31-35.
- Garay, S. et. al. (2019). El Liderazgo desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas efectivas y vulnerables de Chile. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol.23, No 2 (abril-junio, 2019)
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. España. Edición La Muralla.

- Gairín, J. y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao, España. Ediciones Mensajero.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
- García Llamas, J.L. (1994). Investigación correlacional y descriptiva. En García, V. (Coord.), *Problemas y métodos de investigación en la educación personalizada* (pp. 307-329). Madrid: Rialp.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI editores. México.
- González Álvarez, M. (2020). Directores y directoras de los centros de Educación Infantil y Educación Primaria: importancia de sus funciones y competencias: formación, satisfacción y colaboración que reciben. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, 32(1), 16-22.
- Gorosave, G. L., Garduño, J. M. E. G., & Slater, C. L. (2007). ¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? Un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 139-143.
- Gorard, S. (2010). *Quantitative Methods in Educational Research: The Role of Numbers Made Easy*. Bloomsbury Publishing.
- Gurdián, F. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica.

- Guerrero, G., & Guerrero, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Grupo Editorial Patria.
- Gutiérrez, K. M., & Roa, M. R. (2022). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista educación*, 46(1), 1-28.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hancock, D. R., Müller, U., Wang, C., & Hachen, J. (2019). Factors influencing school principals' motivation to become principals in the USA and Germany. *International Journal of Educational Research*, 95, 90-96.
- Harris, A. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. En J. Weinstein, *Mejoramiento y liderazgo en la escuela*. Once Miradas. (págs. 227-262). Santiago: CEDLE, Ediciones UDP.
- Hall, R. H. (1996). *Estructuras, procesos y resultados*. México: PHI.
- Hall, V., & Wallace, M. (1996). Let the team take the strain: Lessons from research into senior management teams in secondary schools. *School organisation*, 16(3), 297-308.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The leadership quarterly*, 21(5), 867-885.
- Hernandez, R., Fernández, C. y P. Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. (5° Edic.). Ciudad de México, México. Mc Graw Hill.

- Herrera-Jeldres, J. F., Reyes-Jedlicki, L., & Ruiz-Schneider, C. M. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 163-174.
- Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado (2005). *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid, España. Dilex.
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Huerta, M. G., Moncayo, E. L., & Zambrano, A. R. (2021). Componentes de la gestión educativa aplicables por el equipo directivo. *SUMMA, Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 3(1), 1-20.
- Joo, Y. H. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professionalism: The case of Korean middle schools. *International Journal of Educational Research*, 99, 101500.
- Kerlinger, F.N. (1985): *Investigación del comportamiento*. México, McGraw-Hill
- Khun, T. (1971). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago press.
- Kursunoglu, A., y Tanriogen, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 252-258.
- Laborda, P. P., López, A. S., & Lavín, B. V. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 9(2), 271-287.

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical research (Vol. 108)*. Saddle River, NJ: Pearson Custom
- Leithwood K., Louis K. S., Anderson S., Wahlstrom K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY: Wallace Foundation
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 143-144.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and policy in schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile. Área de Educación, Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership and management*, 40(1), 5-22.

- Leiva, M. V., Montecinos, C., Ahumada, L., Campos, F., & Guerra, S. (2017). Novice principals instructional management practices in high poverty, low performing schools in Chile. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 3-9.
- Ley 19410 de 1995. Por la cual se modifica la Ley N°19.070, sobre Estatuto de profesionales de la educación. 2 de septiembre de D.O. N°35259.
- Ley 19979 de 2004. Por la cual se modifica El Régimen De Jornada Escolar Completa Diurna y Otros Cuerpos Legales. 6 de noviembre de 2004, D.O. N°38.004.
- Ley, 20248 de 2008. Ley de Subvención Escolar Preferencial. 18 de marzo de 2018, D.O. N°42.006.
- Ley 20501 de 2008. Ley sobre Calidad y Equidad de la Educación. 26 de febrero de 2011. D.O. N°39.896
- Ley 20370 de 2009. Ley General de Educación. 12 de septiembre de 2009. D.O. N°39461
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications, CA.
- Liu, Y., y Bellibas, M. S. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, 90, 1-19.
- Liu, Y., y Werblow, J. (2019). The operation of distributed leadership and the relationship with organizational commitment and job satisfaction of principals and teachers: A multi-level model and meta-analysis using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 96, 41-55.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta Moebio* 47: 83-94

- López, G (2007). ¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces? un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5(5e)
- Macbeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Área de Educación Fundación Chile.
- McMillan, J. H., Schumacher, S., y Baidés, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). Análisis de datos cualitativos. *HJ McMillan y S. Schumacher; Investigación educativa (477-519) (5ª ed.)*. Madrid: Pearson Educación
- Marqués Perales, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la difícil convivencia de los principios igualitarios en un mundo desigual. *Revista internacional de sociología de la educación*, 5(2), 104-125.
- Martínez García, I., & Gil Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva= An Explanation of Job Satisfaction in School Principals Based on their Performance of the Position. *Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva= An Explanation of Job Satisfaction in School Principals Based on their Performance of the Position*, 77-95.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. MINEDUC

- Muñoz, G., Amenábar, J., & 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*.
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina*. Harvard Institute for International Development. USA
- Martiniello, M. (2007). Integración y diversidad en una Europa multicultural. *Vanguardia dossier*, (22), 78-83.
- Martínez García, I., & Gil Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva= *An Explanation of Job Satisfaction in School Principals Based on their Performance of the Position*, 77-95.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1)
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (4e).
- Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153.
- Maureira, Ó., Garay, S., y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista complutense de Educación*

- Maya, E., Zavala, J. J. A., y Argüelles, J. I. (2019). Liderazgo Directivo y Educación de Calidad. *Cienciamatria*, 5(9), 114-129.
- Mestizo, E. I. (2016). Nunca pensé en ser directora. La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 115-130.
- Montecinos, C., Bush T., & Aravena F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced T principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development Volume 62*, 201-208
- Morón. (2016). Valores Democráticos. 8 (1)
- Muñoz-Repiso Izaguirre, M., & Murillo Torrecilla, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177-186.
- Murillo F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Madrid, España. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F. (Comp.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Bogotá*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo F.J. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 19-40) Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE.

- Nieves, L. (2015). La Gestión Educativa para el Desarrollo de la Dimensión Pedagógica-Curricular. *Investigación y Formación Pedagógica, 1*, 24-48.
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas, 9*(2), 53-81.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina (The emergence of educational management as a field of study in Latin America). *Revista Eletrônica de Educação, 13*(1), 196-210.
- Ortega, L., Malmberg, L. E., y Sammons, P. (2018). School effects on Chilean children's achievement growth in language and mathematics: An accelerated growth curve model. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(2), 308-337.
- Pavón, M. Sánchez, P. y Valdés, A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11*(1).
- Fiuza, M., y Rodríguez, J. C. (2000). La regresión logística: una herramienta versátil. *Nefrología, 20*(6), 495-500.
- Pina R., Cabral I. y Alves J. (2015). Principal's leadership on students' outcomes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 197*, 949 – 954.
- Piaw, C. Y., Hee, T. F., Ismail, N. R., & Ying, L. H. (2014). Factors of leadership skills of secondary school principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*(1), 5125-5129.

- Porto Castro, A. M., y Mosteiro García, M. J. (2017). Investigación e innovación en la educación actual. *Revista Boletín Redipe*, 5(7), 17-33.
- Puga, I. Polanco, D. y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad en la educación*, (43), 57-102.
- Queupil, J. P., & Montecinos, C. (2020). El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza. En Cueto, S (ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina*. PREAL.
- Ramos, D. (2012). El Clima Organizacional, definición, teoría, dimensiones y modelos de abordaje. *Universidad Nacional Abierta y a Distancia*, 34, 6-102.
- Reparaz, Ch. y Naval, C. (2014). *Bases conceptuales de la participación de las familias*. Universidad de Navarra
- Repáraz, Ch. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En VV.AA. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: Consejo Escolar del Estado - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Secretaría General Técnica).
- Riley, K. A. (2013). Walking the leadership tight-rope: building community cohesiveness and social capital in schools in highly disadvantaged urban communities. *British Educational Research Journal*, 39(2), 266-286.

- Riley, K., Montecinos C., Aumada L. (2017). Effective principals serving in high poverty schools in Chile: managing competing realities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237, 843 – 849.
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. 13ª ed. Pearson Educación, México.
- Robbins, S. P., Coulter, M. (1996) *Administración*. México DF, Prentice-Hall Hispanoamericana SA.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zeland: Ministry of Education.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006) *Bases del liderazgo en educación*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. 6ª edición. Santiago, Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rojas, R. (2003). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdez, México, D.F.
- Romero, C. (2017) *Liderazgo directivo para la mejora escolar: regulación, formación y prácticas. Un estudio sobre directores escolares en Argentina*. In: Avances en liderazgo y mejora de la educación. Actas del I Congreso Internacional de

- Liderazgo y Mejora de la Educación. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación. RILME, Madrid, pp. 474-478
- Salom, M. A. C. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España: la voz del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educação*, 69, 207-228.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (2002). *Características clave de las escuelas efectivas*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa, de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia, Revista Interdisciplinar. Número 16*. pp. 91-103. España.
- Sánchez, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M., Dorio, I., & Massot, M. I. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. *Metodología de la investigación educativa*, 329, 366
- Sanz-Ponce R, Morales-Yago F, González-Bertolín A. (2022) Directores escolares ante el síndrome de burnout: dimensiones, factores de riesgo y sintomatología. *Hacia Promoción de la Salud*, 27 (1): 21-37
- Sempé, L., Andrade, P., Calmet, F., Castillo, B., Figallo, A., Morán, E., y Verona, O. (2017). *Evaluación de uso de informes de la Evaluación Censal de Estudiantes en la Escuela*. Ministerio de Educación de Perú.

- Servicio Civil (2014). *Alta Dirección Pública y Reforma Educacional*. Ministerio de Hacienda, Chile.
- SIMCE (2015). *Resultados nacionales SIMCE 2015*. Agencia de Calidad de la Educación
- Sotomayor, J. F. (2023). Características de los directores selectos vía alta dirección pública (ADP) y sus equipos directivos en la provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos, Chile. *Aula*, 29, 281–294. <https://doi.org/10.14201/aula202329281294>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The educational forum* Vol. 69, No. 2, 143-150.
- Sun, A., & Xia, J. (2018). Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 92, 86-97.
- Tapia, C., Becerra, S., Mansilla, J. y Saavedra, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. Colombia. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409.
- Terrones, A. (2017). La construcción de la intersubjetividad desde la hermenéutica trascendental. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (22)175-192.
- Tiana Ferrer, A. (2002). *¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?* Ponencia presentada en el Seminario Internacional: La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE).

- Tintoré, M., López-Meseguer, R., Martínez, D. A., y González, A. G. (2023). Percepciones de directivos escolares en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar. *Aula abierta*, 52(1), 33-42.
- Toro, C. M. O. (2021). El paradigma sociocrítico y la práctica evaluativa en educación. *EDUCA*, 2(2).
- Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in US schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111-123.
- Torres, S. O. (2007). Habermas: conocimiento e interés. El nuevo estatuto de la razón comprensiva. *A parte rei revista de filosofía*, 1-18.
- Torres, J. J. y Pereda, V. H. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89 - 104
- Triviños, A. (2013). *Prácticas de liderazgo distribuido en el contexto escolar. Estado del arte*. Tesis Magíster en Educación, Santiago, Chile. UC Chile.
- UNESCO, M. (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. Informe Nacional de Chile.
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de fundación Chile. *Reice. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5 (5e), 149-156.
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017) *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Valparaíso, Chile.

- Vaillant, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educar*, 327-338.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valenzuela, J. M., Labarrera, P., & Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(10), 129-145.
- Valle Benavides, A. R. D. (2017). *Curvas ROC (Receiver-Operating-Characteristic) y sus aplicaciones*. Trabajo final de grado en matemáticas, Universidad de Sevilla.
- Vanni, X., Bustos, N., Valenzuela, J. P., & Bellei, C. (2018). The role of leadership in improving low-performing schools. *International Perspectives on Leading Low-Performing Schools*, 149.
- Vásquez-Rivera, O. I. (2016). La cultura organizacional desde sus paradigmas de estudio: una aproximación a la perspectiva interpretativa-simbólica. *Entramado*, 12(1), 66-80.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*. A Working Paper. Mid-Continent Regional Educational Lab., Aurora, CO
- Weiner, J. M. (2012). *Investigating Instructional Leadership Teams in Action: The Impact of School Context on Team Functioning and Authority*. Harvard University Press.

- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-148
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). *Liderazgo Educativo y Calidad de la Educación en Chile*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Santiago.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Edits.) (2012) *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE.
- Weinstein, J., & 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), 52-68
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO.
- Weinstein, J., Beca, C., y Muñoz, G. (2020). Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. En *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (pp. 256-277).
- Wills, G. (2016). Principal leadership changes and their consequences for school performance in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 51, 108-124.
- Zenteno, J. G. Z. (2021). El liderazgo de directores escolares en Latinoamérica y el Caribe. *Emerging Trends in Education*, 3(6).

Anexos

Cuestionario para directivos de la Región de Los Lagos

* Instrucciones para responder el cuestionario:

Este cuestionario posee el siguiente objetivo:

Caracterizar los Equipos Directivos, en el marco de las Escuelas Efectivas, formados por los Directores electos mediante el sistema de Alta Dirección Pública en la provincia de Llanquihue, Región de los Lagos, Chile.

Las primeras preguntas están orientadas a conocer un aspecto general del perfil de quién está respondiendo la encuesta como por ejemplo el sexo, la comuna de residencia, etc, mientras que la segunda parte está orientada a conocer aspectos de carácter más formal respecto a su posición en el cargo y la composición del equipo directivo, mientras que la tercera parte apuntará a conocer su percepción sobre cómo se ha desempeñado la dinámica del equipo directivo al que se pertenece, ante lo cual habrá de responder con categorías de satisfacción en una escala que va desde "muy insatisfecho" (1) hasta "muy satisfecho" (7).

Todas las repuestas son absolutamente anónimas y el tiempo estimado no es más de 15 minutos. Agradecemos su atención y colaboración.

Características generales

1. A.1) Por favor ¿podría indicar cual es su sexo?

Marca solo un óvalo.

- Femenino
 Masculino

2. A.2) ¿Podría indicar dentro de qué rango de edad se encuentra ud?

Marca solo un óvalo.

- 25 años o menos
 Entre 26 y 30 años
 Entre 31 y 40 años
 Entre 41 y 50 años
 entre 51 y 60 años
 Entre 61 y 65 años
 Más de 65 años

3. A.3) Comuna de Residencia

Marca solo un óvalo.

- Calbuco
- Cochamo
- Fresia
- Frutillar
- Llanquihue
- Los Muermos
- Maullín
- Puerto Montt
- Puerto Varas

4. A.4) Ud. habita en...

Marca solo un óvalo.

- Zona Rural
- Zona Urbana

5. A.5) Por favor ¿podría indicar su estado civil/conyugal?

Marca solo un óvalo.

- Soltero/a
- Casado/a
- Divorciado/a
- Viudo/a
- Conviviente o Pareja
- Anulado/a
- Otro: _____

6. A.6) Si en su hogar convive con hijos/as o algún dependiente económico, por favor ¿podría indicar con cuántos?

Marca solo un óvalo.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7 o más

7. **A.8) Entendiendo que pueden haber más contribuyentes dentro de su economía doméstica (ingresos del hogar) ¿podría, por favor, indicar de quién es el principal? (el de mayores ingresos)**

Marca solo un óvalo.

- Ud. Mismo/a
- Su pareja o conviviente
- Un familiar
- Otro: _____

8. **A.9) Podría constatar ud. por favor ¿dentro de qué intervalo estaría su último sueldo a partir de su trabajo como directivo/a?**

Marca solo un óvalo.

- Entre 264.000 y 500.000 aprox.
- Entre 500.000 y 800.000
- Entre 800.000 y 1.200.000
- Entre 1.200.000 y 2.000.000
- Entre 2.000.000 y 3.000.000
- Más de 3.000.000

9. **A.10) De casualidad ¿tiene otra fuente de ingresos?**

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

10. **A.11) ¿Podría, por favor, indicar cual?**

11. **A.12) ¿En qué lugar terminó su educación secundaria? (Ciudad, pueblo, etc.)**

12. **A.13) Además ¿Podría indicar en qué institución fue? (qué colegio, liceo, instituto, etc.)**

13. **A.14) Respecto a su educación superior ¿podría, por favor, indicar qué carrera cursó?**

14. A.15) ¿Podría indicar durante cuantos años fueron sus estudios superiores?

15. A.16) Y también para este caso ¿podría, por favor, indicar en qué institución cursó su educación superior?

16. A.17) ¿Ha cursado algún tipo de post-grado?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

17. A.18) ¿Podría indicar en qué materia fue éste?

18. A.19) ¿Había ejercido como directivo/a anteriormente?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

19. A.20) ¿Podría, por favor, indicar cual ha sido su experiencia laboral previa a ser directivo/a?

Características del Equipo Directivo

20. B.1) ¿De cuantos integrantes está compuesto su equipo directivo?

21. B.2) De estos integrantes ¿Cuantos son hombres? (indicar con un número)

22. **B.3) ¿Cuántas son mujeres? (Indicar con un número)**

23. **B.4) ¿Ha habido cambios de integrantes en el equipo en los últimos 5 años?**

Marca solo un óvalo.

- Sí, ha habido cambio de integrantes.
- No, el equipo se ha mantenido con los mismos integrantes que lo componían previa a mi llegada al cargo.

24. **B.5) Si ha habido cambios en el equipo ¿a qué se debe?**

Marca solo un óvalo.

- Se debe a que uno o más de los integrantes ha presentado su renuncia a trabajar en la escuela.
- Se debe a que uno o más de los integrantes ha jubilado.
- Se debe al hecho de que se ha despedido a uno o más de los integrantes de trabajar en la institución
- Se debe a que he ejercido mi facultad de cambiar los integrantes que componen el equipo directivo.

25. **B.6) (Responder solo si has contestado que dichos cambios se deben a ejercer tu facultad de cambiar los integrantes del equipo) ¿Cuales han sido tus criterios?**

Marca solo un óvalo.

- Observé ineficacia y poco aporte al equipo por parte de tal (o tales) integrantes(s)
- He encontrado mejores candidatos(as) para los respectivos cargos.
- Me propuse que una renovación en los cargos sería eficiente para dar un nuevo ritmo a la gestión del complejo educativo.
- Ha habido problemas interpersonales entre ciertos(as) integrantes.
- Otro: _____

26. **B.7) Si ha contestado con la opción "otro" en la pregunta anterior, especificar cual ha sido su criterio.**

27. **B.8) "En un equipo directivo creo que es más adecuado..."**

Marca solo un óvalo.

- Que el liderazgo lo lleve el/la director(a), así hay una dirección programática clara del trabajo a realizar.
- Que el liderazgo se distribuya gradualmente entre sus integrantes, pero sin perder la centralidad y jerarquía orgánica del(la) director(a) con tal de que haya una dirección clara.
- Que el liderazgo sea distribuido gradualmente entre los integrantes del equipo directivo, cuya dinámica sea horizontal, es decir, sin jerarquías.
- Otro: _____

28. **B.9) Si ha respondido "otro" en la pregunta anterior ¿podría compartir su visión personal para que organizar adecuadamente un equipo directivo?**

29. **B.10) Para definir liderazgo me parece más adecuada la siguiente definición:**

Marca solo un óvalo.

La capacidad de involucrarse con una comunidad o grupo y poder darle dirección en términos de acción, trabajo e ideas.

La capacidad de ser la entidad de mayor referencia e influencia de una comunidad o grupo en cuanto a qué líneas de acción, trabajo e ideas seguir.

El ser una importante fuerza propositiva dentro de una comunidad o grupo en términos de acción trabajo e ideas (no necesariamente la única)

Otro: _____

30. **B.11) Si ha respondido "otro" ¿podría dar una definición de lo que le parece debe ser el liderazgo?**

31. **B.12) "En cuanto a la edad de mis compañeros(as) de trabajo en el equipo directivo, en general prefiero..."**

Marca solo un óvalo.

Trabajar con personas de la misma edad.

Trabajar con personas de edades lo más variadas posibles.

Trabajar con personas de mayor edad a la mía.

Trabajar con personas más jóvenes que yo.

Realmente no me importa la edad de mis compañeros(as) de equipo como criterio para la comodidad en el trabajo.

32. **B.13) "En cuanto al género, prefiero trabajar con..."**

Marca solo un óvalo.

Hombres

Mujeres

Equipos mixtos

Realmente no me importa este criterio.

Satisfacción respecto a la experiencia con la comunidad educativa y el equipo directivo

33. **C.1) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto a tener que realizar las labores que se demandan a mi cargo de directivo(a)?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy Satisfecho						

34. **C.2) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto a las facultades que mi cargo otorga para incidir dentro de la comunidad educativa?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

35. **C.3) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto a mis funciones administrativas?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

36. **C.4) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto al respeto que la comunidad educativa me demuestra?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

37. **C.5) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto a mi rutina de trabajo?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

38. **C.6) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto a cómo se consulta mi opinión y se me abre palabra en las distintas instancias del equipo directivo ?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

39. **C.7) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto a cómo se consultan las opiniones entre los demás integrantes?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy Satisfecho						

40. **C.8) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto a cómo se relacionan los demás integrantes entre sí?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

41. **C.9) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto a cómo se relacionan el resto del equipo conmigo?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

42. **C.10) ¿Qué tan satisfecho me siento respecto a cómo dentro del equipo valoramos los aciertos o logros de los(as) demás?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

43. **C.11) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto a cómo en el equipo somos capaces de dar cuenta de un error cometido por uno(a) de los(as) integrantes en términos de un "trato humano y respetuoso"?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

44. **C.12) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto a la distribución de labores específicas dentro del equipo directivo?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

45. **C.13) ¿Qué tan satisfecho(a) me siento respecto a la organización en general del trabajo del equipo directivo y sus resultados?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

46. **C.14) ¿Qué tan satisfecho(a) me encuentro con la gestión del personal paraprofesional y auxiliar?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

47. **C.15) ¿Qué tan satisfecho(a) me encuentro con el trabajo pedagógico realizado?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

48. **C.16) ¿Qué tan satisfecho(a) me encuentro influyendo en otros para la mejora de los aprendizajes?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

49. **C.17) ¿Qué tan satisfecho(a) me encuentro influyendo en el clima organizacional?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

50. **C.18) ¿Qué tan satisfecho(a) encuentro mi trabajo con los padres y apoderados?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy Insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

51. **C.19) ¿Qué tan satisfecho(a) encuentro mi trabajo con los alumnos?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	
Muy insatisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho						

52. **C.20** ¿Qué tan satisfecho me encuentro con los actores externos a mi comunidad educativa?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7

Muy insatisfecho Muy satisfecho

Gracias por su tiempo y dedicación

53. **D.1)** Por último si desea , respecto a este cuestionario ¿qué comentarios, críticas o sugerencias podrías realizar?
