



**udp** UNIVERSIDAD  
DIEGO PORTALES



UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO

**EQUIPOS DIRECTIVOS DE ESCUELAS BÁSICAS MUNICIPALES:  
QUIÉNES SON Y CÓMO APOYAN LA LABOR DOCENTE**

**TESIS PRESENTADA POR**

**CAROLINA CUÉLLAR BECERRA**

**A LA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO**

**Para optar al Grado de Doctor en Educación**

**Profesor Guía: José Weinstein Cayuela**

**UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES**

**UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO**

**Santiago, Chile**

**2018**

© 2018, Carolina Cuéllar Becerra

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo siempre la cita bibliográfica del presente documento y su autor.

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito caracterizar a los equipos directivos de escuelas básicas municipales y comprender cómo se conforman, organizan y funcionan para desarrollar prácticas de liderazgo pedagógico que apoyen la labor docente. Desde una perspectiva teórica que ahondó en la relación entre el liderazgo pedagógico y el liderazgo distribuido, se generaron las categorías analíticas que guiaron el estudio.

Se empleó una metodología mixta imbricada, enmarcada en un diseño secuencial, en dos fases. En la fase cuantitativa se analizaron datos provenientes de fuentes de información secundaria de representación universal. Se condujeron análisis bivariados y de clases latentes. A continuación, en la fase cualitativa se efectuó un estudio de caso, a una muestra de tres escuelas pertenecientes a las regiones del Maule y de la Araucanía, cuyos docentes perciben un alto grado de apoyo a su labor por parte de los equipos directivos. Se desarrolló análisis temático con método comparativo constante.

La fase cuantitativa permitió sustentar teórica y empíricamente una tipología para el estudio de los equipos directivos, diferenciando entre *reducidos*, *básicos* y *ampliados*. Los resultados arrojan: i) perfiles directivos diferenciados según género (predominio de mujeres como jefas de UTP y orientadoras, y de hombres como directores e inspectores generales); ii) avanzada edad y dilatada trayectoria profesional de los directivos; iii) marcada profesionalización de los directivos, reflejada en la dedicación exclusiva sus cargos; iv) sub-dotación de los equipos directivos que denota brecha con los marcos normativos; v) predominio de equipos directivos *reducidos* en escuelas con estudiantes de bajo grupo socioeconómico y alta matrícula; vi) en equipos directivos *ampliados*, menor nivel de apoyo a la labor docente percibido.

Los hallazgos cualitativos revelan que la conformación de los equipos directivos se basa en una clara delimitación respecto al resto de actores escolares, que se complementa con la legitimidad que adquieren sus integrantes por parte del profesorado. En tanto, su organización y funcionamiento se expresa como una colaboración planificada, a partir de responsabilidades definidas con anterioridad por sus integrantes e influenciadas desde el exterior, que incluye prácticas separadas, aunque complementarias y, en ocasiones, interdependientes. Destaca la centralidad del director como facilitador de la distribución del liderazgo y catalizador de la

actuación de los equipos directivos como colectivos coherentes, ante una marcada autonomía de los directivos.

Seguidamente, los resultados arrojan una combinatoria de cuatro prácticas desplegadas por los equipos directivos, que conforman el núcleo del apoyo al quehacer del profesorado: i) conocer en profundidad a los docentes, ii) resolver problemáticas que afectan los procesos pedagógicos, iii) alinear el aprendizaje docente con los múltiples contextos y formas donde ocurre, iv) fortalecer el liderazgo de los docentes. Tras dichas prácticas existe una noción de apoyo centrada en la integración de las esferas profesional y personal de los profesores, así como en el establecimiento de una relación de carácter dialógico que busca involucrarlos activamente en la definición de problemáticas y soluciones, la que se ve tensionada por los marcos institucionales.

Por último, esta investigación presenta implicancias para las políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo escolar en Chile, que aún se muestran poco sensibles a los aspectos indirectos y estructurales que inciden en el empoderamiento de los equipos directivos y en el despliegue de una capacidad distribuida para el liderazgo pedagógico.

## AGRADECIMIENTOS

En estas líneas, quiero agradecer a aquellos que han transitado conmigo el camino hacia la consecución de esta meta.

Agradezco a mi familia, en especial a mis padres, por su contención y aliento en cada minuto de este importante proyecto. A Mauricio, por su apoyo incondicional y paciente espera. A mis sobrinos, Agustín y Gastón, quienes renovaron constantemente mis energías en estos cuatro años y medio.

Mi sincera gratitud a mi tutor de tesis, José Weinstein, por confiar en mi proyecto, orientar mi trabajo con su sabiduría y visión, y brindarme generosamente espacios de integración al mundo académico. Un especial reconocimiento a Cristián Cox y Luis Ahumada, sus rigurosas revisiones y sugerencias enriquecieron cada etapa de esta tesis.

Agradezco a Dagmar Raczynski por acompañarme desinteresadamente a lo largo del proceso investigativo, su aporte y ejemplo han sido invaluable. También doy las gracias a Macarena Hernández, por su amistad y valiosa contribución como comentarista de este trabajo.

Un sincero agradecimiento a María Teresa Rojas, directora del doctorado, su capacidad y dedicación han hecho de mi paso por este programa una experiencia muy significativa. Igualmente, mi reconocimiento para Alejandra Muñoz, siempre acogedora, diligente y atenta a nuestros requerimientos. Mi gratitud y recuerdo a Sebastián Howard, por encarnar el lado sencillo y amable de la academia.

Especial mención merecen María Paz González, Viviana Hojman y María Jesús Montecinos, queridas compañeras de generación con quienes compartí estudio, trabajo y amistad. Gracias también a Paola Sevilla, su cercanía y consejos fueron claves en mi inducción al doctorado.

Mi profundo agradecimiento a los equipos directivos y docentes que conformaron la muestra del estudio, su interés y colaboración hicieron posible este proceso.

Finalmente, agradezco al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Diego Portales y de la Universidad Alberto Hurtado, por haberme abierto las puertas al desarrollo académico; a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) por haber facilitado esta travesía mediante la Beca de Doctorado Nacional; y al Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) por acoger y apoyar el desarrollo de esta investigación.

## TABLA DE CONTENIDOS

I.	INTRODUCCIÓN .....	1
I.1.	Antecedentes.....	1
I.2.	Problema de investigación.....	8
I.3.	Objetivos de la investigación.....	9
II.	MARCO TEÓRICO.....	10
II.1.	Liderazgo educativo .....	10
II.1.1.	Definiciones y modelos de liderazgo educativo .....	10
II.1.2.	Liderazgo pedagógico .....	14
II.1.3.	Liderazgo pedagógico y mejoramiento escolar .....	16
II.1.4.	Potencialidades y limitaciones para el liderazgo pedagógico .....	19
II.1.5.	Liderazgo pedagógico y apoyo a la labor docente .....	23
II.2.	Liderazgo distribuido .....	34
II.2.1.	Definición del liderazgo distribuido.....	35
II.2.2.	Evidencia empírica .....	37
II.2.3.	Liderazgo distribuido y equipos directivos .....	40
II.3.	Equipos directivos .....	43
II.3.1.	Conformación, organización y funcionamiento de los equipos directivos.....	44
II.3.2.	Influencia externa a los equipos directivos .....	50
III.	MARCO METODOLÓGICO.....	52
III.1.	Definiciones Metodológicas Generales: Método Mixto Imbricado .....	52
III.2.	Fase Cuantitativa.....	56
III.2.1.	Definiciones metodológicas: Uso de datos secundarios .....	56
III.2.2.	Fuentes y datos utilizados .....	57
III.2.3.	Procedimientos de análisis .....	62
III.3.	Fase Cualitativa.....	63
III.3.1.	Definiciones metodológicas: Estudio de caso .....	63
III.3.2.	Selección de casos y definición de la muestra .....	64
III.3.3.	Generación de unidades de información .....	66
III.3.4.	Procedimientos de análisis .....	69

III.3.5. Resguardos Éticos .....	70
IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	71
IV.1. Primera Sección Empírica: Un acercamiento a los equipos directivos del sector municipal en Chile y a su nivel de apoyo técnico-pedagógico .....	71
IV.1.1. Caracterización de los equipos directivos de las escuelas municipales. ....	71
IV.1.1.1. Tipos de equipos directivos .....	71
IV.1.1.2. Descripción de los equipos directivos en escuelas básicas a nivel nacional .....	75
IV.1.1.3. Descripción de los equipos directivos en escuelas básicas municipales a nivel nacional .....	79
IV.1.1.4. Descripción de los equipos directivos en escuelas básicas municipales de la región del Maule y de la Araucanía .....	84
IV.1.2. Grado de apoyo técnico-pedagógico en las escuelas municipales. ....	87
IV.2. Segunda Sección Empírica: Caso 1. Escuela Equipo Básico, Maule .....	90
IV.3. Tercera Sección Empírica: Caso 2. Equipo Reducido, Araucanía.....	115
IV.4. Cuarta Sección Empírica: Caso 3. Equipo Ampliado, Araucanía.....	142
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	176
V.1. Sobre la situación de los equipos directivos de escuelas básicas municipales.....	176
V.2. Sobre la distribución del liderazgo en los equipos directivos y la centralidad del director .....	180
V.3. Sobre el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y el apoyo a la labor docente.....	190
V.4. Sobre la incidencia del contexto en la acción de los equipos directivos .....	197
VII.5. La integración de los enfoques liderazgo distribuido y liderazgo pedagógico: Aportes y elementos fundamentales .....	202
V.6. Implicancias para la política educativa .....	208
V.7. Limitaciones y proyecciones.....	212
VI. BIBLIOGRAFÍA .....	214
VII. ANEXOS .....	224
Anexo 1: Pregunta nº 25 del Cuestionario SIMCE.....	224
Anexo 2: Análisis factorial .....	225
Anexo 3: Instrumentos de recolección de información de la fase cualitativa.....	230
Anexo 4: Índice de Informe de Caso .....	238
Anexo 5: Acta de aprobación ética, consentimiento informado y carta de autorización director.....	242
Anexo 6: Modelo de una clase a partir del análisis de clases latentes .....	252

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Prácticas de liderazgo pedagógico con impacto en la enseñanza y el aprendizaje según Robinson et al. (2007) .....	29
Tabla 2: Categorías de análisis, dimensiones y subdimensiones .....	49
Tabla 3: Variables involucradas en la caracterización de los equipos directivos .....	58
Tabla 4: Cargos directivos y no-directivos .....	60
Tabla 5: Clasificación de las escuelas.....	61
Tabla 6: Variables utilizadas en los procedimientos de análisis .....	63
Tabla 7: Características de las escuelas estudiadas como casos .....	65
Tabla 8: Síntesis del trabajo en terreno.....	67
Tabla 9: Dimensiones de las entrevistas y de la observación no participante.....	68
Tabla 10: Modelo 2. Análisis de Clases Latentes. 7 variables y 3 clases .....	72
Tabla 11: Distribución de clases modelo 2 según tipo de equipo directivo .....	74
Tabla 12: Título, años de servicio y edad según cargo directivo y no-directivo.....	76
Tabla 13: Años de servicio promedio en el establecimiento y en el sistema según dependencia administrativa y tipo de equipo.....	77
Tabla 14: Distribución de tipo de equipo y número promedio de directivos por escuela según dependencia administrativa.....	78
Tabla 15: Distribución de cargos directivos según género en establecimientos municipales.....	80
Tabla 16: Edad promedio de los profesionales directivos de establecimientos municipales según cargo..	80
Tabla 17: Distribución de cargos según función secundaria en el establecimiento entre directivos de escuelas municipales.....	81
Tabla 18: Distribución de tipos de equipos directivos según ruralidad del establecimiento .....	82
Tabla 19: Distribución de tipos de equipos directivos según tamaño del establecimiento .....	82
Tabla 20: Distribución de tipos de equipos directivos según grupo socioeconómico del establecimiento.	83
Tabla 21: Distribución de tipos de equipos directivos según región y ruralidad en escuelas municipales básicas.....	85
Tabla 22: Distribución de tipos de equipos directivos según región y tamaño del establecimiento en escuelas municipales básicas.....	86
Tabla 23: Distribución de tipos de equipos directivos según tamaño del establecimiento y región en escuelas municipales básicas.....	87
Tabla 24: Modelos de regresión lineal sobre el índice de apoyo técnico-pedagógico.....	88
Tabla 25: Características Escuela Equipo Básico, Maule.....	90
Tabla 26: Características Escuela Equipo Reducido, Araucanía .....	115
Tabla 27: Características Escuela Equipo Ampliado, Araucanía.....	142



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Síntesis de los estilos de liderazgo educativo .....	13
Figura 2: Categorías analíticas del liderazgo pedagógico y el apoyo a la labor docente .....	34
Figura 3: Categorías descriptivas del liderazgo distribuido para el análisis de los equipos directivos.....	43
Figura 4: Marco interpretativo general de la investigación doctoral .....	44
Figura 5: Síntesis de la metodología mixta imbricada aplicada.....	56
Figura 6: Conformación Equipo Básico.....	96
Figura 7: Organización Equipo Básico .....	100
Figura 8: Funcionamiento Equipo Básico.....	104
Figura 9: Conformación Equipo Reducido .....	121
Figura 10: Organización Equipo Reducido.....	125
Figura 11: Funcionamiento Equipo Reducido .....	129
Figura 12: Conformación Equipo Ampliado .....	149
Figura 13: Organización Equipo Ampliado .....	154
Figura 14: Funcionamiento Equipo Ampliado.....	161
Figura 15: Cuadro Descriptivo Transversal .....	171
Figura 16: Perspectiva integrada de estudio de los equipos directivos .....	207

## **SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS**

<b>CRA</b>	Centro de Recursos para el Aprendizaje
<b>DAEM</b>	Departamento de Administración de Educación Municipal
<b>EDAATP</b>	Equipos directivos de alto apoyo técnico-pedagógico
<b>GSE</b>	Grupo socioeconómico
<b>MINEDUC</b>	Ministerio de Educación
<b>PAC</b>	Plan de Apoyo Compartido
<b>PIE</b>	Programa de Integración Escolar
<b>SEP</b>	Subvención escolar preferencial
<b>SIMCE</b>	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
<b>UTP</b>	Unidad Técnico Pedagógica

# I. INTRODUCCIÓN

## I.1. Antecedentes

En materia de efectividad y mejoramiento escolar es posible afirmar que el liderazgo directivo es factor estratégico y motor de cambio de la calidad educativa de los establecimientos educacionales. Esta categórica aseveración ha recibido el respaldo de la investigación internacional en las últimas cuatro décadas, concluyéndose en la actualidad que no existe evidencia empírica sobre escuelas que hayan enfrentado con éxito sus procesos de mejora y sostenibilidad de resultados, sin la conducción de líderes escolares efectivos (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Pont, Nusche & Moorman, 2008; OECD, 2014).

Según han puesto de manifiesto los contundentes aportes de estudios anglosajones, el carácter diferenciador del liderazgo escolar reside en la influencia positiva de los directores sobre el profesorado. Tal injerencia se centra en tres aspectos considerados críticos para el ejercicio profesional docente: motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo. Es así, mediante su efecto directo en la enseñanza, que el liderazgo logra incidir indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Robinson, 2007; Walters, Marzano & McNulty, 2005).

Indiscutiblemente, la relación entre liderazgo directivo y aprendizaje del alumnado sitúa la transformación del trabajo docente en el centro del quehacer de los líderes escolares. En vista de ello, el campo investigativo del liderazgo escolar se ha encargado de construir un robusto corpus en torno a las características, estilos y prácticas con mayor potencial para impactar en la calidad de la enseñanza. Atendiendo a estas contribuciones, hace ya varios años, se puso de relieve la necesidad de que la dirección escolar transitara desde un enfoque centrado en la gestión y administración hacia uno focalizado en el ámbito pedagógico, vale decir, en estrecha relación con la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood et al., 2006; Robinson, 2007; Walters & McNulty, 2005). Y de manera más reciente, se ha venido subrayando la necesidad de complementar el foco pedagógico con el desplazamiento de la visión jerárquica en la conducción de las escuelas, en favor de una perspectiva más horizontal o distribuida, que reconozca la participación de otros actores, además del director, en la práctica del liderazgo (Gronn, 2008; Spillane, 2006).

La potencialidad del vínculo entre liderazgo escolar, labor docente y aprendizaje de los estudiantes ha cobrado protagonismo, tanto en el discurso educativo como en las agendas de política educativa a nivel mundial. Este auge se ha reflejado en una tendencia a convertir a los líderes escolares en pieza clave de las reformas educacionales, generando condiciones y capacidades que faciliten el desarrollo de un liderazgo pedagógico y distribuido, capaz de contribuir al fortalecimiento del trabajo del profesorado y a la conexión de esta dimensión con la mejora de los procesos y logros escolares.

Siguiendo un camino similar, en Chile el liderazgo directivo se ha ido posicionando con fuerza y de manera creciente en el amplio espectro educativo. En el plano investigativo, la dirección escolar ha logrado constituirse como un campo de estudio, con un importante saber acumulado en torno a las características, formación, estilos, prácticas y efecto de los directores, entre otros (Weinstein & Muñoz, 2012).

En el plano político-legislativo, el liderazgo directivo se ha considerado decisivo en un contexto escolar nacional que aboga por la descentralización y autonomía de las unidades educativas, y donde los propios actores educativos cobran protagonismo en los procesos de mejoramiento escolar. Concretamente, se le asigna un rol estratégico en el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje, en la articulación de la política y la práctica, y en la conexión de los establecimientos escolares con su entorno, entre otros (MINEDUC, 2015). De este modo, la función directiva ha sido objeto de distintas iniciativas de política que apuntan a su potenciación y profesionalización. Por ejemplo, entre 1990 y 2013, el marco político se orientó a delimitar responsabilidades y atribuciones asociadas a la función directiva, junto con mejorar las capacidades de liderazgo, mediante el fortalecimiento de los procesos de selección de los cargos directivos y la implementación de programas de formación.

Sin restar importancia a las iniciativas de política reseñadas anteriormente, la historia de la función directiva destaca como uno de sus hitos más significativos los ajustes realizados a Ley de Jornada Escolar Completa (Ley N°19.979/2004), que reemplazan la tradicional función administrativa del director por la conducción del proyecto educativo institucional. Con este giro, se explicita la demanda, aspiración y expectativa por un liderazgo de tipo pedagógico. En otras palabras, a partir de ese momento, los directores se convierten en responsables de liderar el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos (Núñez, Weinstein & Muñoz, 2012).

A partir de 2015, la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar se ha propuesto instalar y fortalecer capacidades de liderazgo en el sistema por medio de iniciativas como el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar; el Programa de Formación y Plan de Inducción de directores; las Redes de Mejoramiento Escolar; los Consejos Consultivos Regionales de Liderazgo Escolar; los Centros de Liderazgo Escolar; y los nuevos perfiles de cargo para directores elegidos por Alta Dirección Pública (MINEDUC, 2015).

Si bien los antecedentes presentados dan cuenta del papel crítico del director en el sistema escolar chileno, cabe preguntarse hasta qué punto cuando se habla de liderazgo escolar se puede considerar sólo la figura del director dada la orgánica tradicional de los establecimientos educacionales en el país. Lo cierto es que en las escuelas chilenas la función directiva reside también en otros actores clave del establecimiento: los miembros del equipo directivo.

Las políticas educativas del país han ido reconociendo gradualmente este hecho. La pasada década ha sido testigo no sólo de la incorporación formal del equipo directivo en la conducción del proyecto educativo institucional, sino también de la expansión de la responsabilidad en el ámbito pedagógico al conjunto de sus miembros, con especial énfasis en el apoyo al profesorado. Es posible advertir que la institucionalización del papel asignado al equipo directivo en el apoyo a la labor docente ha quedado plasmada, al menos, en cuatro antecedentes regulatorios.

El primero corresponde a la Ley General de Educación, promulgada a mediados del 2009, que instituyó como deber de los equipos directivos “promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas” (Ley N°20.370/2009, p. 5) y concurrentemente introdujo la visita al aula como una de sus tareas fundamentales y sin precedentes en la historia de la función directiva en Chile. El segundo recae en los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos escolares y sus sostenedores<sup>1</sup> (MINEDUC, 2014), referentes para la evaluación de los procesos de gestión, que en el año 2014 refrendaron las expectativas sobre una labor directiva técnico-pedagógica que se orienta con fuerza hacia el apoyo al profesorado, estimulándolos profesionalmente y acompañándolos en sus desafíos pedagógicos en pos de la mejora continua. El tercero lo constituye el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar<sup>2</sup>, cuya nueva versión publicada el 2015 y vigente en la actualidad, se instauró

---

<sup>1</sup>Los Estándares Indicativos constituyen la base de la Evaluación Indicativa de Desempeño de los establecimientos escolares y sus sostenedores conducida por la Agencia de Calidad de la Educación.

<sup>2</sup>El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDL) es un instrumento de política del Ministerio de Educación de Chile, cuyo propósito es orientar la acción y el desarrollo de los directivos escolares, a través de la

como una guía de actuación que orienta a los equipos directivos a liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también a desarrollar las capacidades profesionales docentes (MINEDUC, 2015). Por último, el cuarto antecedente se inscribe en la Ley de Carrera Docente (Ley N° 20.903/2016), que avanzó en el 2017 hacia la consolidación de los directivos como responsables del desarrollo del cuerpo docente y sus prácticas, al indicar entre sus labores prioritarias la generación de planes de formación profesional para el profesorado y la promoción de la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo.

A la luz del camino transitado, se aprecian esfuerzos consistentes por instalar una renovada noción de equipo directivo en el sistema escolar chileno, en reemplazo de la tradicional representación de este colectivo como estructura superior burocrática de las escuelas. Así, se observa que la actual propuesta sugiere un equipo de profesionales directivos capaces de desplegar una práctica compartida de liderazgo pedagógico, con foco explícito en el apoyo al trabajo docente. Esto supone que los ámbitos curricular y pedagógico dejarían de ser una responsabilidad individual y exclusiva del director (al menos en el plano legal) o confinada a la jefatura técnica (en la práctica), transfiriéndose al conjunto de directivos. No obstante, este resurgimiento del equipo directivo se produce en un contexto de ambigüedad, pues la política educativa no se pronuncia en materia de delimitación de cargos, roles y funciones de sus integrantes, ni tampoco especifica respecto de la contribución de cada directivo a la dimensión pedagógica. En consecuencia, se devela la ausencia de una racionalidad que oriente a los equipos directivos en su conformación, organización y funcionamiento.

La problemática descrita hasta ahora resulta especialmente compleja en el caso de los equipos directivos de escuelas municipales, que además de enfrentarse a este ambiguo escenario, poseen desafíos particulares. Históricamente, estas escuelas se han visto sometidas a una doble dependencia, donde los aspectos administrativos-financieros se canalizan a través del sostenedor y los aspectos técnicos-pedagógicos son regulados por el Ministerio de Educación, a través de sus Direcciones Provinciales (Raczynski, 2012; Román, 2007). Este diseño al mismo tiempo se conjuga con sostenedores municipales heterogéneos en cuanto a tamaño de la población, ubicación geográfica, recursos, entre otros. Asimismo, el proceso de transformación que ha comenzado a

---

definición de un conjunto de prácticas, habilidades, recursos personales y conocimientos relevantes. El MBDL entró en vigencia el 2005, siendo reemplazado por una nueva versión en el 2015.

experimentar el sector escolar municipal -con el avance gradual hacia la desmunicipalización bajo la creación de Servicios Locales de Educación- está demandando en los actores educativos mayor conocimiento y nuevas prácticas. Estos factores se entretajan y podrían permear las dinámicas de trabajo que los equipos directivos adoptan para apoyar la labor docente.

A los distintos elementos planteados anteriormente -tales como el énfasis que las políticas educativas nacionales asignan a los equipos directivos en su rol de apoyo al trabajo docente; la indefinición en cuanto a los cargos, roles y funciones de sus integrantes; y la complejidad del sector escolar municipal que reviste desafíos para el trabajo de los equipos directivos- se suma la escasa evidencia empírica disponible en el país sobre estos colectivos y su acción en el plano pedagógico, centrada en el apoyo a la labor docente. En la escena nacional, las investigaciones que abordan como objeto de estudio el liderazgo pedagógico del equipo directivo en su dimensión de apoyo al profesorado son incipientes. Pese a ello, es posible distinguir dos líneas de investigación que han avanzado paralelamente y cuyos estudios configuran importantes antecedentes para la problemática que aborda esta investigación doctoral.

La primera línea ha posicionado al equipo directivo como objeto de estudio. En una mirada transversal, es posible reconocer que este conjunto de investigaciones comparte la preocupación por el funcionamiento de los equipos directivos. Es así como el estudio conducido por Ahumada, Montecinos y Sisto (2008) describe la construcción y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo. En este esfuerzo, los autores identifican cuatro factores que explican conjuntamente su funcionamiento en el marco de los procesos internos vinculados al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE): confianza, sentido, eficiencia y eficacia organizacional. Se destaca la confianza como elemento crítico en el trabajo de los equipos directivos. Asimismo, la investigación producida por Ahumada, Galdames, González y Herrera (2009) retoma el foco del trabajo anterior, partiendo del supuesto que existiría una relación entre el funcionamiento del equipo directivo y su capacidad para implementar de manera exitosa los procesos demandados por el SACGE. Entre los hallazgos, se propone un modelo para analizar el funcionamiento de los equipos directivos que plantea el carácter recursivo de las acciones de sus integrantes, distinguiéndose tres etapas: entrada, proceso y salida. Se enfatiza las condiciones de entrada, entendidas como las competencias individuales (conocimientos, capacidades y actitudes) y colectivas (relaciones internas y externas e historia del equipo), las que influenciarían las salidas o resultados del desempeño del equipo. Adicionalmente,

la investigación, a cargo de López, Ahumada, Galdames y Madrid (2012) se centra en la relación entre la conformación y el funcionamiento de los equipos directivos, a la luz del enfoque del liderazgo distribuido. Sus resultados arrojan que, pese a que tanto directores como jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) realizan tareas interdependientes, éstas se desarrollan en diferentes contextos y no necesariamente persiguen el mismo objetivo. Igualmente, las tareas de directores y jefes de UTP tienden a realizarse en soledad y se anclan a roles tradicionalmente establecidos: directores responsables de tareas de gestión y jefaturas de UTP a cargo de lo pedagógico. Estos resultados, según los autores, redundarían en una visión restringida de la dirección escolar, que dificultaría la posibilidad de distribución del liderazgo. Otra investigación, desarrollada por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016) sobre una muestra representativa de equipos directivos en escuelas particulares subvencionadas, contribuye con una caracterización de los atributos y funcionamiento de estos colectivos. Entre sus resultados, se destaca que: i) los equipos directivos cuentan con una estructura base homologable, compuesta al menos por director, jefe de UTP e inspector general; ii) han logrado institucionalizarse, mostrando una articulación organizada y sistemática, con dinámicas internas positivas, alta satisfacción y sentido de pertenencia; iii) los directores poseen relevante experiencia directiva y formación especializada, a diferencia de los jefes de UTP e inspectores generales; iv) la gestión de los equipos directivos trasciende el ámbito de la administración y ha incorporado temáticas como la convivencia y gestión curricular; v) desde la gestión de los equipos directivos los ámbitos más débiles son la formación y participación, el desarrollo profesional y la gestión de la comunidad escolar interna; y vi) los focos de acción de directores, jefes de UTP e inspectores generales son diferenciados, sin embargo, comparten ciertas prácticas en torno a la gestión con apoderados.

Por último, la reciente investigación realizada por Donoso y Benavides (2018) analiza las prácticas más recurrentes ejercidas por los equipos directivos de escuelas básicas municipales. Sus hallazgos dan cuenta que dichas prácticas están más ligadas a las funciones individuales demandadas por los marcos normativos, que al trabajo de equipo. Conjuntamente, el rol protagónico del director invisibiliza la acción del resto de integrantes del equipo directivo, generando cierta desvalorización profesional. De la misma manera, la participación de otros integrantes de la escuela (docentes y asistentes de la educación) es esporádica y de carácter consultivo. En visión de los autores, este escenario produciría que las escuelas chilenas se perciban como organizaciones frágiles desde la perspectiva del empoderamiento colectivo y distantes de un liderazgo distribuido.



La segunda línea de investigación legitima el liderazgo pedagógico vinculado al apoyo a la labor docente como tópico de investigación. Desde una óptica transversal, se identifica que este conjunto de estudios devela una preocupación común por los docentes y su labor de enseñanza como objetivo de las prácticas de liderazgo pedagógico. De este modo, en una investigación más amplia, Weinstein y Muñoz (2012), indagaron en la presencia de prácticas de liderazgo pedagógico en los directores de escuelas municipales y particulares subvencionadas, a partir de la visión de los docentes. Los resultados dan cuenta que la dimensión de práctica mayormente desplegada por los directores corresponde a ‘mostrar dirección’, en tanto, la menos ejercida es ‘gestión de la instrucción’. En cuanto a las prácticas específicas, aquellas con mayor desarrollo en los directores son: tener expectativas de alto desempeño, construir una cultura colaborativa y construir una visión compartida. En contraposición, las prácticas menos prevalentes refieren a: evitar la distracción del personal, proveer apoyo para la instrucción y otorgar estimulación intelectual. Otras investigaciones más recientes, centradas en trayectorias de mejoramiento escolar, han enfatizado la relevancia del liderazgo pedagógico para el trabajo docente. El estudio de Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) en escuelas en procesos de mejoramiento permite afirmar que, pese a que estos establecimientos aprovechan las oportunidades externas, la mayoría de los cambios que contribuyen con el proceso de aprendizaje son producto de sus dinámicas internas, deviniendo el liderazgo pedagógico en su motor principal. En este marco, se ha sostenido que el despliegue del liderazgo pedagógico en las escuelas exitosas ha implicado la generación de equipos directivos y comunidades de aprendizaje, en las que profesores y directivos reflexionan sistemáticamente sobre los avances y las problemáticas asociadas a los logros educativos. Tal enfoque requiere una cultura escolar altamente colaborativa, en que la responsabilidad docente se ve acompañada por múltiples mecanismos de soporte técnico desplegados por el equipo directivo. La investigación de Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni (2015) sobre escuelas en sectores de pobreza que han sido efectivas en sostener un alto desempeño educacional, también destaca la relevancia del liderazgo pedagógico y los equipos directivos. En particular, plantea que no es posible la sustentabilidad de la efectividad escolar sin equipos directivos sólidos y estables, que desplieguen una política articulada de liderazgo pedagógico. Lo anterior implica diversas acciones, entre las que destacan: identificar y desarrollar a potenciales líderes, acreditar sus competencias, mejorar los mecanismos de selección y promover estrategias de sucesión planificada en el marco de una carrera directiva. Adicionalmente, se sostiene que la implementación del liderazgo pedagógico de los equipos

directivo implica la preservación y el desarrollo del capital profesional docente en tres dimensiones: cuidar sus condiciones laborales y contractuales, mantener un clima de confianza y sentido de colegialidad profesional, y generar espacios de aprendizaje profesional que incentivan el trabajo colectivo.

Esta breve reconstrucción de investigaciones nacionales cobra relevancia desde, al menos, cuatro aristas. Primero, logra instalar la pregunta por el funcionamiento de los equipos directivos desde una perspectiva centrada no sólo en sus roles y funciones, sino también en sus dinámicas de interacción y trabajo. Segundo, sitúa el funcionamiento de los equipos directivos en conexión con el contexto escolar y las políticas educativas. Tercero, problematiza el rol pedagógico de los directores a partir de aspectos de la realidad cotidiana de las escuelas y de los marcos normativos, y asocia el liderazgo pedagógico de los equipos directivos con el mejoramiento escolar. Cuarto, levanta la necesidad de afianzar un campo de estudio del liderazgo escolar que otorgue mayor relevancia a estos colectivos, con foco en: i) delimitar quiénes conforman los equipos directivos, ii) profundizar en su acción colectiva y en las posibilidades de liderazgo distribuido, y iii) ahondar en su práctica de liderazgo pedagógico.

## **I.2. Problema de investigación**

La disgregación que se evidencia entre la línea investigativa que aborda al equipo directivo como objeto de estudio y aquella que legitima el liderazgo pedagógico vinculado al apoyo a la labor docente como tópico de investigación responde, en gran medida, a que en Chile los esfuerzos investigativos en el campo del liderazgo escolar han ido madurando en conformidad con los enfoques y perspectivas de la investigación internacional sobre efectividad y mejora escolar, que se encuentran estrechamente ligados a las transformaciones de los sistemas educativos. En este sentido, en los países anglosajones, la figura del equipo directivo (*management team* o *leadership team*) surge con mayor fuerza en las últimas décadas, anclada a la perspectiva distribuida del liderazgo escolar y a enfoques centrados en la colaboración y el desarrollo de capacidades internas. Contrariamente, en el contexto educativo nacional, los equipos directivos se han instaurado “*como características institucionalizadas de la estructura organizativa de las escuelas primarias y secundarias*” (Flessa & Andersson, 2012, p. 433) desde fines de la década del 70 (Ley N°2.327/1978). Sin embargo, este colectivo ha sido sub-investigado.

Con el fin de aproximarse a los equipos directivos chilenos y profundizar en su grado de apropiación del rol de líderes pedagógicos conferido por la política educativa, así como en los modos en que se configura y despliega su responsabilidad de apoyar a los profesores en su práctica cotidiana, esta tesis se propone avanzar hacia la integración de ambas líneas de investigación, formulando la pregunta: ¿Quiénes son los equipos directivos de las escuelas básicas municipales y cómo se conforman, organizan y funcionan para desarrollar prácticas de liderazgo pedagógico que apoyen la labor docente?

### **I.3. Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general**

Caracterizar a los equipos directivos de escuelas básicas municipales y comprender cómo se conforman, organizan y funcionan para desarrollar prácticas de liderazgo pedagógico que apoyen la labor docente.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar los principales atributos de los equipos directivos del sector municipal y el grado de apoyo técnico-pedagógico que brindan a los docentes.
- Describir la conformación, la organización y el funcionamiento de los equipos directivos, distinguiendo aspectos a nivel individual y colectivo.
- Explorar las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan los equipos directivos para apoyar la labor docente, distinguiendo aspectos a nivel individual y colectivo.
- Analizar los vínculos entre la conformación, la organización y el funcionamiento de los equipos directivos y las prácticas de liderazgo pedagógico que éstos realizan para apoyar la labor docente.
- Conocer aspectos del sostenedor y de la política educativa que actúan como oportunidades y restricciones a la acción de los equipos directivos.

## **II. MARCO TEÓRICO**

El marco teórico de la investigación doctoral cuenta con tres secciones, teniendo como principal objetivo generar las categorías analíticas que guían el estudio. La primera sección se aboca al liderazgo educativo, cuyo fin es arribar a la articulación del concepto de prácticas de liderazgo pedagógico de apoyo a la labor docente. La segunda sección enfatiza en el liderazgo distribuido, extrayéndose cinco categorías descriptivas que permiten caracterizar a los equipos directivos. Finalmente, la tercera sección se centra en los equipos directivos, arribando a la definición de la conformación, organización, funcionamiento e influencia externa, como a las categorías descriptivas que permiten observar el despliegue de las prácticas de liderazgo de apoyo a la labor docente.

### **II.1. Liderazgo educativo**

La primera sección del marco teórico busca ahondar en la noción y expresión del liderazgo pedagógico, con el propósito de llegar a una conceptualización de prácticas de apoyo a la labor docente, uno de los conceptos centrales de la investigación doctoral. Con tal objetivo, se hace referencia inicialmente a definiciones y modelos de liderazgo educativo, señalando los motivos de enfocarse en el liderazgo pedagógico. Posteriormente, se revisa la noción de liderazgo pedagógico, buscando lograr una conceptualización que integre distintos aportes teóricos. Seguidamente, se examina la relación entre liderazgo pedagógico y mejoramiento escolar, centrándose en aquellas acciones influyentes. A continuación, se revisan ciertas potencialidades y limitaciones del liderazgo del liderazgo pedagógico, relevantes para comprender su interacción con el contexto. Por último, se delimita y profundiza en el concepto de prácticas de liderazgo pedagógico para apoyar la labor docente, el énfasis investigativo de esta tesis.

#### **II.1.1. Definiciones y modelos de liderazgo educativo**

De modo genérico, el liderazgo se concibe como un proceso de influencia social que conduce hacia determinados objetivos o resultados (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). La literatura especializada distingue la influencia del liderazgo de aquella que proviene de otras fuentes como el poder, la

autoridad formal, entre otros. Esto, pues se afirma que ejercer liderazgo supone que dicha influencia sea percibida como legítima por los seguidores (MacBeath, 2011; Robinson, 2011).

Las definiciones más comunes sobre el liderazgo refieren primordialmente a su peculiaridad como relación social. En tal marco, Bush (2016) identifica tres dimensiones del liderazgo: es un proceso de influencia social ejercido sobre grupos o individuos orientado al logro de objetivos, está vinculado con valores e implica la articulación de una visión. Por su parte, Leithwood (2009a) sostiene que el liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales. Además, siguiendo al autor, éste tendría tres características principales: implica un propósito y una dirección, es una función, es contextual y contingente. Por tanto, en términos generales, se comprende conceptualmente el liderazgo como una función de dinamización de ciertos grupos o individuos, encauzada por una dirección que involucra el logro de objetivos conectados con referentes valóricos y que se ejerce en consideración a una situación o contexto particular.

En el campo del liderazgo educativo, este fenómeno cuenta con numerosas definiciones a su haber. La conceptualización de Leithwood (2009) ha sido una de las más difundidas en la literatura de la década pasada, describiendo el liderazgo educativo como *“la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”* (p. 20). Como es posible notar en esta definición, la distinción del contexto es la que marcaría una diferencia entre el liderazgo educativo y aquel de tipo genérico. Perspectivas posteriores sostienen que el liderazgo educativo se distinguiría no sólo por el entorno organizativo donde se ejerce, sino también por su ámbito de acción y el rol que juega en éste. En visión de Elmore (2010), su ámbito no es otro que conducir y sostener el cambio educativo. En efecto, el autor concibe el liderazgo educativo como la ‘práctica del mejoramiento escolar’, este último entendido como un proceso de transformación sistemático de las personas y las condiciones institucionales, que posibilite una mejor calidad de la educación. Profundizando en esta comprensión, Bolívar (2010) asocia el liderazgo educativo con la generación de la capacidad interna de la escuela, que incluye nuevos vínculos y formas de relación, como requisito para producir y sostener su propia transformación:

Confiamos ahora más en movilizar la capacidad interna de cambio (de los centros como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. Se pretende favorecer la emergencia de dinámicas laterales y autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad. Los cambios deben, así, iniciarse internamente desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora (p. 12).

Cabe mencionar que para autores como Robinson (2009) y Murillo (2012), entre varios otros, el liderazgo educativo posee un rasgo particular: su orientación a la equidad. En este punto, Giles & Cuéllar (2016) precisan que el liderazgo educativo, en tanto ‘práctica del mejoramiento escolar’, comprende una sensibilidad ética y reconoce que las decisiones en torno a cómo mejorar implican un razonamiento moral y político, además de las lógicas consideraciones técnicas.

Una distinción permanente que surge en la literatura con el fin de acotar la noción de liderazgo educativo, es la diferencia entre este último y la gestión. En tal sentido, se ha subrayado que la gestión concierne a la mantención de la operación de las instituciones escolares, asociándose a funciones de planificación, organización y manejo de recursos, y al establecimiento de procedimientos administrativos que aseguren el orden del quehacer cotidiano de la escuela (Bush, 2008; Pont et al., 2008). El liderazgo educativo, cuyo núcleo es el cambio, precisa de la estabilidad que proporciona una buena gestión de la escuela para impulsar y sostener la mejora. Así, en la teoría y en la práctica, ambos conceptos son complementarios.

Con el fin de especificar el foco de atención del liderazgo educativo y cualificar su expresión en la práctica, la literatura de las últimas cuatro décadas ha venido planteando diversos estilos, enfoques o modelos de liderazgo. Bush (2016) destaca aquellos que considera con mayor resonancia: gestor, pedagógico (o instruccional), transformacional, moral (o ético) y auténtico, distribuido, docente y contingente. Mientras algunos estilos han surgido para resaltar ciertas características genéricas del liderazgo (contingente), otros han emergido al alero de líneas investigativas, por ejemplo, las escuelas efectivas (pedagógico).

El liderazgo gestor pone su énfasis en el poder del cargo directivo para el cumplimiento de las políticas y procedimientos formales (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999). El liderazgo pedagógico busca que los miembros de la escuela actúen en pos de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, estableciendo metas educativas, planificando el currículum, evaluando y desarrollando a los profesores, entre otros (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2007). El liderazgo transformacional destaca las relaciones dentro del ámbito de la escuela, propiciando el establecimiento de una visión que inspire a sus integrantes (Robinson et al., 2007). El liderazgo moral se sustenta en los valores, las creencias y los principios adoptados por el líder para consolidar el imperativo moral de la educación: el desarrollo integral de cada estudiante. Se orienta a las personas, releva la comprensión profunda del carácter relacional del liderazgo y propicia una estrecha sintonía con el contexto (Giles & Cuellar, 2012; Giles & Cuellar, 2016). El liderazgo

distribuido enfatiza que las prácticas de liderazgo no son actividades individuales, sino una labor protagonizada por múltiples personas, enmarcándose en una infraestructura educativa y asumiendo el rol central de la docencia (Spillane & Ortiz, 2016). El liderazgo docente se orienta al mejoramiento escolar, sobre la base de la colaboración y la confianza recíproca entre los profesores, operando tanto dentro como fuera del aula (Harris, 2017). El liderazgo contingente refiere a un enfoque reflexivo, pues distintos contextos requieren distintas respuestas de liderazgo, basado en un diagnóstico efectivo de las problemáticas de la escuela (Bush, 2016).

Un estilo de liderazgo que cobra particular trascendencia en la actualidad, debido la creciente cantidad de escuelas que trabajan con una población estudiantil cada vez más heterogénea y diversa, es el liderazgo inclusivo o para la justicia social. Éste resalta la importancia de lograr una escuela inclusiva, democrática y equitativa. Su acción se centra en reconocer la desigualdad de aquellos estudiantes en riesgo de exclusión social, mejorar su experiencia educativa y reducir las desigualdades, tanto en las oportunidades educativas como en los resultados de aprendizaje (Ryan, 2016). Para Bolívar (2012), *“las personas que ejercen este liderazgo en la escuela, tratan de adaptar la escuela a la diversidad de sujetos para maximizar las potencialidades de cada uno”* (p. 35). El liderazgo inclusivo o para justicia social, así como también el moral, buscan brindar, a través de la acción de los líderes, respuestas que sean sensibles al contexto de la escuela. En otras palabras, que se conecten con las características y necesidades de los estudiantes, enfrentando y reduciendo toda forma de exclusión, discriminación y marginación.

Figura 1

*Síntesis de los estilos de liderazgo educativo*

Gestor	• Cumplimiento de las políticas y procedimientos formales
Pedagógico	• Mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje
Transformacional	• Definición de una visión que inspire a la comunidad educativa
Moral	• Desarrollo integral de cada estudiante, en sintonía con el contexto, las personas y los valores del líder
Distribuido	• Distribución de la influencia e interacciones interdependientes y colaborativas
Docente	• Empoderamiento, colaboración y confianza entre profesores
Contingente	• Definición de liderazgo según diagnóstico de necesidades contextuales
Inclusivo o para la justicia social	• Reducir desigualdades en oportunidades y resultados para lograr una escuela más justa

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

Considerando que el objetivo de la investigación doctoral es ahondar en cómo los equipos directivos chilenos despliegan prácticas para apoyar la labor docente, la siguiente sección se centra en la noción de liderazgo pedagógico. La profundización en este modelo es relevante en la medida que contribuye a conectar el liderazgo con el trabajo docente, a través de las características de la influencia ejercida por los líderes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es pertinente añadir que la noción de liderazgo distribuido adquiere también importancia en este estudio cuando se hace referencia al abordaje teórico de los equipos directivos. No obstante, en la decisión de concentrar la atención en estos dos enfoques, se reconoce que los estilos descritos no son excluyentes entre sí, se superponen comúnmente en la práctica y la adopción de uno solo sería insuficiente para impulsar y conducir la mejora escolar.

### **II.1.2. Liderazgo pedagógico**

Se reconoce al ‘liderazgo pedagógico’ (*instructional leadership*) como uno de los modelos de liderazgo con mayor repercusión y vigencia en la escena educativa a nivel mundial (Bolívar, 2010; Robinson, 2011; Bush, 2016). En sentido amplio, éste ha sido comprendido en virtud de su foco



en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, los antecedentes revisados dan cuenta de una evolución de este concepto a lo largo del tiempo.

La conceptualización clásica del liderazgo pedagógico concibe este enfoque como la influencia que se dirige hacia la mejora del aprendizaje. En palabras de Robinson et al. (2007), el liderazgo pedagógico “es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (p. 70). Para Donaldson (2006) es la acción de “movilizar a las personas para adaptar las prácticas y creencias de una escuela, de modo que se optimice el aprendizaje y desarrollo de cada estudiante” (p. 3). De estas citas se desprenden varias ideas. La primera es que el liderazgo pedagógico requiere ciertas habilidades para articular al menos tres fuentes: propósitos, personas y cultura. La segunda es que este enfoque no restringe su comprensión del aprendizaje a los resultados cognitivos, sino que incluye en este constructo los logros afectivos y sociales vinculados al desarrollo de los estudiantes. La tercera es que asumir la mejora del aprendizaje como propósito, conlleva centrar la atención en los docentes y su práctica pedagógica. Esta perspectiva sobre el liderazgo pedagógico, asociada en su origen a la tradición teórica norteamericana, ha estado abierta a discusión. Una de las críticas recae en el excesivo énfasis que este enfoque otorgaría a la enseñanza, frente a una posición relegada del aprendizaje. Concretamente, la focalización en la relación líder-docentes invisibilizaría otros ámbitos, aspectos y acciones del liderazgo, que también tienen lugar en la mejora de los aprendizajes. Así también, se ha criticado el carácter individual del liderazgo pedagógico, que asignaría un rol preponderante a los directores, restando relevancia a otros actores escolares (Bush, 2016)

Una denominación más reciente del liderazgo pedagógico corresponde a la noción ‘liderazgo centrado en el estudiante’ (*learning-centred leadership*). Este término ha sido acuñado por la corriente teórica británica, con la intención de resaltar el amplio rango de acciones y decisiones de los líderes para apoyar la mejora del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, así como las consecuencias que de dichas acciones y decisiones se derivan (Robinson, 2011). Diversos autores coinciden que en esta nueva conceptualización converge el liderazgo pedagógico y el transformacional, pues sostener el foco en el aprendizaje de los estudiantes a nivel de la escuela, requiere influir en el cambio de expectativas, percepciones y motivaciones de la comunidad educativa (Bolívar, 2010; Day et al., 2010; Robinson; 2011; Robinson & Hattie, 2012). En cuanto a la tarea de los líderes escolares centrados en el estudiante, Robinson (2016) visualiza que su

principal actividad se concentra en el análisis crítico y la transformación de las prácticas escolares poco efectivas, labor que se comparte con otros actores escolares.

Pese a la distinción descrita en los párrafos anteriores, lo relevante es que en esta revisión de la literatura no se ha determinado una verdadera diferencia cualitativa respecto a la comprensión de ambas conceptualizaciones, en efecto, su uso intercambiable es habitual. Sin embargo, se visualiza que una interpretación laxa podría generar dificultades en el campo de estudio.

Para esta investigación doctoral, se preferirá el término liderazgo pedagógico, debido a su cercanía a nivel nominativo con el apoyo a la labor pedagógica por parte de los equipos directivos, tema central de la tesis. En esta perspectiva se asumirá que i) el foco del liderazgo pedagógico es el mejoramiento del aprendizaje cognitivo, afectivo y social de cada estudiante; ii) los profesores ejercen un rol clave de nexo entre el liderazgo pedagógico de los directivos y la mejora del aprendizaje; iii) el propósito de mejora del aprendizaje se impulsa colectivamente; iv) la articulación de propósitos, personas, cultura y también de estructura, es central; v) la mejora del aprendizaje requiere centrarse en la labor de enseñanza, pero además en otras condiciones del aula y de la escuela, cuestionándolas, modificándolas y evaluándolas: y vi) el liderazgo pedagógico se vale complementariamente de la gestión para posibilitar el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Asumiendo que el liderazgo pedagógico cuenta con el potencial de promover el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, y este cambio necesariamente pasa por transformar la labor docente y las condiciones actuales que inciden en la enseñanza, resulta relevante para esta investigación comprender qué acciones de los líderes pedagógicos contribuyen a impulsar estos cambios. En la siguiente sección se aborda este foco a partir de los estudios sobre liderazgo y mejoramiento escolar.

### **II.1.3. Liderazgo pedagógico y mejoramiento escolar**

Existe amplio consenso sobre el ‘efecto liderazgo escolar’ en la investigación educativa. Según constata la evidencia internacional, el liderazgo del director constituye el segundo factor, luego de la enseñanza del profesor, con mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, explicando un 25% del total del efecto escuela (Leithwood et. al, 2006). No obstante, este impacto es indirecto, pues se produce mediante el efecto del director en el desempeño docente. El potencial de afectar

el desempeño de los profesores está en directa relación con la capacidad del director de actuar sobre las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de estos profesionales. De estas tres variables, la que más puede verse afectada por la acción del director son las condiciones de trabajo, en tanto, la menor influenciada es la capacidad docente (Leithwood et. al, 2006).

Para ahondar en los efectos del liderazgo del director sobre el aprendizaje de los estudiantes, la investigación se ha concentrado principalmente en el estudio de categorías de prácticas de liderazgo o estilos de liderazgo y, en menor medida, en atributos de personalidad de los líderes.

Sólidos estudios anglosajones convergen en la identificación de prácticas de liderazgo con impacto sobre en el quehacer docente y la mejora de los aprendizajes. En una extensa revisión que exploró más de 40 estudios publicados en el campo del liderazgo escolar y también en otros contextos, Leithwood et al. (2006) identificaron cuatro dimensiones de prácticas de liderazgo con capacidad de impactar en el proceso de enseñanza y aprendizaje: i) establecer dirección de futuro, ii) desarrollar personas, iii) rediseñar la organización, y iv) gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, los resultados del estudio consiguieron establecer un vínculo entre estas dimensiones y las tres variables mediadoras del desempeño docente. Mientras la primera dimensión incide en la motivación y compromiso del profesorado, la segunda impacta en la capacidad profesional. Las dos últimas dimensiones presentan una conexión con las condiciones de trabajo.

En la misma línea, la evidencia producida por Robinson et al. (2007), mediante una serie de meta-análisis de estudios cuantitativos, logró distinguir cinco dimensiones de prácticas de liderazgo que poseen un efecto evidente sobre el aprendizaje: i) establecer objetivos y expectativas, ii) asignar recursos de manera estratégica, iii) asegurar una enseñanza de calidad (planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum), iv) liderar el aprendizaje y formación docente, y v) asegurar un ambiente ordenado y de apoyo. A su vez, el estudio precisó que estas dimensiones poseen niveles diferenciados de impacto, oscilando entre un nivel leve (asignación de recursos y aseguramiento del ambiente), un nivel moderado (establecimiento de objetivos y aseguramiento de una enseñanza de calidad) o un nivel alto (liderazgo del aprendizaje y formación docente) (Robinson et al., 2007). La elevada influencia del desarrollo del profesorado se produciría por su impacto directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En un trabajo más reciente, Robinson et al. (2016) apela a la necesidad de sumar una sexta dimensión vinculada al liderazgo de las relaciones escuela-comunidad, sin embargo, la evidencia al respecto todavía es insuficiente.

De igual modo, la investigación longitudinal de Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton (2010), que identificó elementos organizativos que inciden en la sostenibilidad de la mejora escolar, llegó a determinar que el liderazgo es factor clave, pudiendo influir en el aprendizaje a través de acciones orientadas a mejorar: i) la capacidad de trabajo conjunto de los docentes, ii) el currículum y sistema de enseñanza, iii) el clima de apoyo y seguridad para los estudiantes, y iv) las relaciones con la comunidad educativa.

En la actualidad, otras investigaciones sobre mejoramiento escolar reafirman la influencia significativa del liderazgo pedagógico, reportando que las escuelas que presentan una mejoría más pronunciada están más estrechamente coordinadas en pos de lograr resultados, cobrando especial relevancia la coherencia del liderazgo directivo y la voluntad de los líderes por abordar las barreras que se presentan para el aprendizaje (Robinson, Bendikson, McNaughton, Wilson, & Zhu, 2017). Adicionalmente, se ha evidenciado que las prácticas de liderazgo orientadas a desarrollar un objetivo compartido en la escuela, presentan un impacto levemente mayor en la mejora escolar que la manifestación de altas expectativas (Sun & Leithwood, 2015).

Las dimensiones de prácticas revisadas en los párrafos precedentes han contribuido a conceptualizar el liderazgo pedagógico más comprehensivamente. Estas prácticas han aportado en la configuración del marco de actuación del liderazgo pedagógico, clarificando y describiendo las acciones o conductas concretas del líder que poseen mayor potencial en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la literatura complejiza su implementación, advirtiendo que no se puede pasar por alto la dependencia del contexto. En otras palabras, estas prácticas poseen una estrecha relación con el entorno organizacional de las escuelas (estructura y cultura organizacional, tipo de estudiantes, políticas y definiciones internas, entre otras) y el sistema educativo (política educativa, marco institucional, entre otras). Igualmente, están en función de otros aspectos de orden interno, como el ámbito personal de los líderes (motivación, sentido de eficacia, conocimientos, capacidades, experiencia, entre otros) (Anderson, 2010; CEPPE, 2009; Leithwood & Day, 2008). Estas condiciones, externas e internas, exigen un sustantivo esfuerzo de especificación y adaptación a la hora de implementar las prácticas.

En vista de lo anterior, es trascendente para esta tesis explorar con mayor detención, en la siguiente sección, aspectos críticos que podrían interactuar con el liderazgo pedagógico, ya sea facilitando u obstaculizando su despliegue.

#### **II.1.4. Potencialidades y limitaciones para el liderazgo pedagógico**

Diversos factores vinculados al liderazgo pedagógico han sido documentados por su facultad para posibilitar y/o limitar la implementación de este modelo. A continuación, se hará referencia a determinados elementos del contexto organizacional de las escuelas y ciertas cualidades de los sistemas escolares, pues son los factores que presentan mayor desarrollo empírico en literatura. Entre las condiciones organizacionales se describen: i) las dinámicas relacionales, a través de la confianza, ii) la cultura profesional docente y la motivación laboral del profesorado, y iii) características de la composición escolar. Dentro de las características de los sistemas escolares, se examinan: i) las políticas de mejoramiento y rendición de cuentas externas, y ii) la formación para el liderazgo pedagógico.

##### *Condiciones organizacionales*

En cuanto a las dinámicas relacionales de los contextos escolares, la literatura revela que éstas influyen positiva o negativamente respecto al desarrollo del liderazgo pedagógico. Dentro de estos aspectos, la confianza ha sido destacada como una importante cualidad de las relaciones interpersonales, que actúa a modo de eje de las comunidades educativas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde la interdependencia y colaboración entre los distintos actores escolares es central (Bryk et al., 2010; Tschannen-Moran, 2014). En particular, cobra relevancia el desarrollo de la ‘confianza relacional’ al permitir articular las acciones de los actores escolares, validando las expectativas mutuas e incentivando mayores actitudes colaborativas, lo que repercute en cambios organizacionales productivos (Bryk et al., 2010). En el desarrollo de la confianza, el liderazgo pedagógico juega un papel importante, ya que un director que genera confianza y se muestra confiable, fortalece el liderazgo en los docentes, fomentando la autoeficacia, la colaboración, la visión colectiva y el sentido de pertenencia (Ghamrawi, 2011; Lesinger, Dagli, Gazi, Yusoff, & Aksal, 2016).

Como la vida escolar se caracteriza por relaciones de tipo profesional, pero a su vez, burocráticas o jerarquizadas, es esperable que las relaciones de poder determinen el grado de confianza entre los miembros de la comunidad educativa (Bryk et al., 2010). Es un hecho que los directivos poseen una autoridad conferida formalmente por el cargo, que incide en el tipo de vínculo que éstos establecen con el resto de los actores escolares. Esto es aún más evidente en la relación con los

profesores, donde los directivos tienen la responsabilidad de evaluar las prácticas pedagógicas. Para establecer confianza relacional, se requiere, por un lado, que los directivos emprendan y faciliten interacciones enriquecedoras en tres binomios: directivos-docentes, docentes-docentes, profesionales de la escuela-familias (Bryk et al., 2010) y profesores-estudiantes (Day et al., 2010). Por otro, que implementen prácticas de mejora, resguardado la consistencia de éstas con las cualidades y acciones propias de la confianza (Ghamrawi, 2011; Lesinger et al., 2016).

La cultura profesional docente y la motivación laboral del profesorado son factores a considerar en la implementación del liderazgo pedagógico en los contextos escolares. Su desatención podría restringir el efecto positivo de estos líderes. Tal como se expuso en secciones anteriores, desarrollar prácticas de liderazgo orientadas a la mejora del aprendizaje implica la modificación de un conjunto de dimensiones al interior de la escuela, no únicamente la transformación de las prácticas de enseñanza. Más allá de la magnitud de un cambio en particular, el liderazgo pedagógico está llamado a visualizar con claridad qué dimensiones abarca el cambio y qué consecuencias tiene para la comunidad educativa, especialmente cuando dicha mejora afecta los supuestos, creencias, actitudes, valores, patrones de relación y pautas de trabajo, que forman parte de la cultura profesional docente en un contexto determinado (Anderson, 2015; Elmore, 2010). En relación con esto, Fullan (2017) sostiene que, para producir mejoras en la labor enseñanza a través del liderazgo pedagógico, es necesario tener presente el ‘sentido de agencia’ (capacidad de decidir y actuar) del profesorado, de modo de construir una visión coherente y compartida.

La misma consideración ha de tenerse si el cambio afecta la motivación laboral del profesorado. En este proceso intervienen una serie de factores personales y organizacionales, en este último caso, el tipo de trabajo podría convertirse en una fuente motivacional para el profesorado cuando es realizado con autonomía y ofrece un sentido de propósito y estímulo en sí mismo (Fullan, 2011; Mintrop & Órdenes, 2017). En este sentido, liderar pedagógicamente la mejora del aprendizaje, plantea la necesidad básica de concebir la enseñanza como actividad compleja y desafiante, superando la visión que la equipara con un mero set de rutinas definidas externamente. Conjuntamente, este liderazgo implica el desarrollo de estrategias orientadas a articular la motivación intrínseca (profesionalismo) con la motivación externa de los profesores (rendición de cuentas y apoyo desde el sistema escolar), involucrándolos en los esfuerzos de mejora y siendo sensible, tanto a las circunstancias de su trabajo como del contexto donde lo desempeñan (Mintrop & Órdenes, 2017).

Las características de la composición escolar también actúan como condicionante del liderazgo pedagógico, en tanto se ha demostrado que el tipo de estudiante (nivel socioeconómico, etnicidad, entre, necesidades educativas especiales, entre otros) afecta los procesos organizativos y pedagógicos de las escuelas, las prácticas intra-escolares y los resultados de aprendizaje. Así, la composición escolar condiciona aspectos tales como: las prácticas de enseñanza, el tipo de currículum, las rutinas cotidianas, el reclutamiento de docentes, la motivación laboral, entre otros (Thrupp, 2006). En particular, la condición de pobreza del alumnado podría ser visualizada por las escuelas como un factor disruptivo para la implementación de iniciativas orientadas al mejoramiento escolar o docente (Thrupp, 2006).

### *Características de los sistemas escolares*

En términos de las características de los sistemas escolares, las políticas educativas juegan un importante papel como escenario posibilitador o restrictivo del liderazgo pedagógico en entornos educativos que muestran un incremento de la descentralización y la autonomía. En particular, las políticas de mejoramiento y rendición de cuentas externas, a las que están sujetas las instituciones educativas de numerosos países<sup>3</sup>, involucran un conjunto de iniciativas, estrategias y dispositivos, orientados a conseguir determinados cambios sobre la base de un esquema centrado en la combinatoria: presión, apoyo, incentivos, recompensas y sanciones. Como parte de este modelo, se espera que la dirección escolar se oriente a la planificación, el monitoreo, la toma de decisiones sustentadas en la evidencia, el logro de metas y la responsabilización por los resultados, entre otros (Fullan, 2008; 2011; Hopkins, 2010).

Si bien las políticas de mejoramiento y rendición de cuentas externas se han constituido en su origen para propender hacia el mejoramiento continuo, considerando a las escuelas y sus comunidades como protagonistas del cambio, la literatura reporta que bajo este marco las demandas de tipo burocrático tienden a aumentar, dominando el quehacer de los directivos y, a la par, restringiendo los espacios para centrarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta misma forma, se da cuenta que este tipo de políticas imprimen en los directivos una visión fragmentada de las dimensiones involucradas en el mejoramiento educativo, un énfasis en el

---

<sup>3</sup> A modo de ejemplo: en Estados Unidos "*No Child Left Behind*", en Inglaterra "*Race to the Top*" y "*All Children Matter*", en Nueva Zelanda "*Tomorrow's Schools*" y "*Overall Teachers Judgments*", y en Chile el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

desempeño individual y una mayor propensión a la implementación de estrategias centradas en mostrar desempeños y resultados en el corto plazo, que pasan por alto las condiciones internas o del contexto, y atentan contra los esfuerzos de más largo aliento dirigidos a la transformación (Fullan, 2008, 2011; Giles & Cuéllar, 2016; Hopkins, 2010).

En un contexto que moldea las condiciones de trabajo y las prácticas de los líderes en la dirección descrita, el liderazgo pedagógico no deja de ser un desafío. No obstante, es pertinente señalar que existen escuelas y líderes con mayor capacidad para interpretar las demandas y presiones externas, tal capacidad estaría en directa relación con pensar e impulsar la escuela como tarea colectiva, *“donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr”* (Bolívar y Murillo, 2017). De ello se desprende que, el liderazgo pedagógico ha de entenderse como componente y articulador de un engranaje mayor, que se vale de la construcción de la capacidad interna para alcanzar este desafío.

Con respecto a la formación para el liderazgo pedagógico, la literatura recalca la necesidad de que líderes escolares cuenten con preparación relevante que les permita conducir y sostener los procesos de cambio educativo, asignándole prioridad a aquellas competencias vinculadas al ámbito pedagógico (Darling-Hammond, 2012). Aunque la realidad de cada vez más sistemas escolares sea contar con marcos o estándares que delimitan y orientan el desempeño de los líderes escolares, dichos instrumentos no aseguran por sí mismos que los conocimientos, destrezas y capacidades requeridos para movilizar la comunidad educativa hacia el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, se traduzcan a la práctica directiva cotidiana. En este sentido, la evidencia internacional disponible ha captado algunas necesidades formativas asociadas al liderazgo pedagógico, entre las que se cuentan escasas habilidades de los directores para: balancear y conectar apropiadamente los asuntos pedagógicos y organizativos (Bolívar, 2010; Bush, 2008; Murillo, 2012; Robinson, 2016), mantener conversaciones sobre problemáticas relativas al desempeño estudiantil con docentes o apoderados (Le Fevre & Robinson, 2015), utilizar reflexivamente información y datos para la toma de decisiones (Kensler, Reames, Murray, & Patrick, 2012), entre otras. El acceso de los líderes escolares a espacios formativos, especializados y de calidad, es sin duda un factor potenciador del liderazgo pedagógico.

Como se señaló anteriormente en este apartado, la literatura muestra que, en los esfuerzos por un liderazgo pedagógico, diversos elementos del contexto organizacional de los establecimientos educativos y cualidades de los sistemas escolares se entrecruzan, complejizando su expresión. A



lo que se suman otros aspectos del ámbito personal de los líderes, cuya interacción con una práctica del liderazgo centrada en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje ha sido menos explorada por la investigación. Sin embargo, esto no varía el hecho que el enfoque del liderazgo pedagógico sea considerado factor fundamental para la mejora de la labor docente. La siguiente sección ahonda en el liderazgo pedagógico, en su foco de apoyo al trabajo del profesorado, tema medular de la tesis.

### **II.1.5. Liderazgo pedagógico y apoyo a la labor docente**

El papel que cumple el trabajo del profesorado como factor primario en la mejora del aprendizaje y el rol crítico que juega el liderazgo pedagógico en el fortalecimiento de la enseñanza, explican la importancia de ahondar en el apoyo de los líderes a la labor docente, acentuando la necesidad de robustecer esta arista con mayor evidencia empírica en el campo del liderazgo escolar.

En este apartado, los aportes de la literatura se organizan en torno a: desafíos, funciones, prácticas y capacidades del liderazgo pedagógico vinculados estrechamente al apoyo a la labor docente.

#### *Desafíos del liderazgo pedagógico en el apoyo a la labor docente*

Las aproximaciones actuales al trabajo docente, coinciden en destacar la naturaleza compleja de esta actividad profesional y las difíciles condiciones que rodean su ejercicio. En cuanto a esto último, en primer lugar, la acción pedagógica suele desarrollarse dentro contextos con numerosas exigencias externas (preponderancia a pruebas estandarizadas, estándares de desempeño profesional, supervisión y evaluación del desempeño con consecuencias) y en entornos escolares emocional e intelectualmente desafiantes (por ejemplo, concentración de estudiantes en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar). En muchas ocasiones estos ambientes enfatizan mensajes contradictorios (autonomía v/s control y rendición externa; mejoramiento centrado en procesos v/s mejoramiento centrado en resultados), que amenazan el sentido de identidad, compromiso, e incluso, la pasión y vocación de los profesores (Bolívar, 2013; Day & Gu, 2012). En segundo lugar, en el último tiempo, se ha intensificado en los sistemas escolares una tendencia a igualar el quehacer docente a un manejo efectivo de métodos o estrategias de enseñanza, por lo general definidos externamente. Así, la visión de la docencia como actividad profesional, que comprende una práctica reflexiva basada en el análisis de su actuación y juicio, se ha tendido a

diluir, perfilando al docente como un técnico (Darling-Hammond, 2012; Day & Gu, 2012). En tercer lugar, las políticas educativas han concentrado mayormente la atención en la dimensión cognitiva que envuelve la tarea de enseñanza, vale decir, en la articulación del pensamiento y conocimiento. De esta forma, se ha desatendido el hecho que la docencia implica un importante trabajo emocional, que se desprende de las relaciones entre los distintos actores que participan en el trabajo docente cotidiano e influye sustantivamente en la actuación y desempeño de los profesores (Day & Gu, 2012). Finalmente, conforme a las nuevas tendencias de los sistemas escolares, se observa una inclinación en los docentes a asumir nuevos desafíos en sus establecimientos. Es así como resulta cada vez más frecuente que la labor de aula se complemente con responsabilidades adicionales de gestión o puestos de carácter intermedio, transformando el quehacer del profesorado, por ejemplo, en términos de la carga laboral, uso del tiempo, de la relación con sus pares, entre otros.

El liderazgo pedagógico, en su ámbito de apoyo a la labor del profesorado, está estrechamente ligado con la óptica descrita del quehacer docente, por cuanto la tarea de estos líderes despierta altas expectativas, pero a su vez, grandes retos. La revisión de la literatura permite identificar varios desafíos que responden, en gran medida, a los cambios experimentados por la función directiva a nivel internacional, intensificados en las últimas tres décadas por la radical evolución que ha tenido el rol de dirección en los sistemas escolares. Un primer desafío tiene relación con la dificultad que muestran los directivos para percibirse a sí mismos como responsables de los procesos pedagógicos en sus instituciones educativas. Esto, pues las culturas escolares tradicionalmente han vinculado el proceso de enseñanza y aprendizaje directamente con la profesión docente, consignando el aula y lo que allí ocurre, como espacio privado y responsabilidad exclusiva del profesor (Bush (2008). Esta situación deja en evidencia que las transformaciones en el rol de los líderes escolares, no sólo conllevan la instalación de nuevos discursos y prácticas, sino, además, precisan de cambios profundos a nivel de concepciones, intereses, creencias.

Un segundo desafío refiere al cúmulo de requerimientos y demandas al ejercicio de los directivos, que emanan de diversas fuentes e insisten en sus responsabilidades de gestión. Esta gran cantidad de obligaciones afecta negativamente la respuesta de los líderes, quienes tienden a ser más pragmáticos que reflexivos (Giles & Cuellar, 2016). A su vez, tales exigencias tienen un efecto negativo en la prioridad y el tiempo que se asigna a liderar la mejora de la práctica de enseñanza

y reestructurar las condiciones que la afectan (Hopkins, 2010). Este hecho cuestiona el marco de acción y las atribuciones efectivas que poseen los directivos en los sistemas escolares para el ejercicio de un liderazgo pedagógico. El tercer desafío se asocia a la ambigüedad que aún persiste en los directivos en cuanto a qué acciones concretas deben realizar para fortalecer la labor docente y cómo implementarlas en sus contextos. Esta falta de claridad pone de relieve la insuficiente preparación y orientación para ejercer el rol pedagógico conferido formalmente (Fullan, 2017). Este reto conecta con el cuarto desafío, la ‘demencia de la microgestión’. Este fenómeno, identificado por Fullan (2017), refiere a una interpretación sesgada de la evidencia que sugirió que los directores escolares debían asumir el rol de líderes pedagógicos o centrados en el aprendizaje. En países como Estados Unidos, así como en diversos sistemas escolares a nivel mundial, esta errónea lectura ha derivado en una tendencia a estrechar la capacidad y tarea de los líderes escolares, acotándolas a una gestión de la enseñanza de carácter tecnocrático, que deteriora la relación entre líderes y docentes:

Interpretaron ese hallazgo como que los directores debían visitar las aulas, observar la enseñanza, brindar retroalimentación mediante listas de verificación que a menudo estaban vinculadas con la evaluación docente, y además, debían ser supervisados por personal del distrito para cerciorarse de que estaban desempeñando sus funciones en dichos ámbitos (p. 183).

Estos desafíos requieren ser superados si se desea que el apoyo de los líderes pedagógicos a la labor docente muestre un resultado significativo en la mejora de la enseñanza. Sin embargo, ello no implica que toda la responsabilidad esté en manos de estos líderes. Tras los retos descritos, esfuerzos en distintos niveles son requeridos (marcos políticos-normativos, administradores locales, instituciones de formación, entre otros) y, por tanto, superarlos es complejo y toma tiempo. Pese a ello, Fullan (2017) sostiene que aquello que los líderes pueden hacer en sus escuelas para apoyar el quehacer docente, es tan o más relevante que las decisiones o iniciativas externas.

#### *Funciones del liderazgo pedagógico que apoyan la labor docente*

Para que el liderazgo pedagógico se traduzca en apoyo profundo a la labor docente, éste requiere impactar en el ‘núcleo duro de la enseñanza’. Bolívar y Murillo (2017) definen este núcleo como “los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula” (p. 80). La cita sugiere que un apoyo de los líderes al trabajo docente, que busque

permea y transforma su quehacer, supone comprender las creencias y perspectivas sobre enseñanza y aprendizaje sostenidas por el profesorado, y entender cómo éstas se configuran -discrecional o involuntariamente- en las prácticas pedagógicas y en la colegialidad, en el contexto social de la escuela. Esta comprensión proporcionaría un terreno fértil para desarrollar acciones orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza, que logren incidir en la cultura docente e impactar deliberadamente en el aprendizaje de los estudiantes. Cuando esta comprensión es débil o está ausente, cualquier reestructuración, ya sea en la labor docente como en otras condiciones de aula y escuela, será asimilada a los modos existentes.

Fullan (2017) propone una forma de abordar la situación antes descrita. Esto es que, en el ejercicio de su rol pedagógico, los líderes se valgan de dos funciones centrales para apoyar la tarea del profesorado: ‘crear coherencia’ y ‘facilitar la profesión docente’. ‘Crear coherencia’ corresponde a *“la comprensión profunda y compartida de la naturaleza del trabajo”* (p. 187). Se crea coherencia tomando en consideración los marcos de referencia y prácticas de los propios actores escolares sobre la naturaleza del quehacer pedagógico, junto con los marcos institucionales (nacional, local) que guían la práctica educativa. De acuerdo a Robinson (2017), este proceder permite identificar puntos de tensión o conflicto que necesitan resolverse, a fin de que las acciones de mejora de la enseñanza prosperen hacia la generación de una nueva cultura docente. En la función de ‘crear coherencia’, los líderes *“gestionan las dinámicas de focalizarse en las metas, cultivan la colaboración con un propósito determinado, establecen cuáles son las mejoras más propicias, y reenfocan la dinámica de rendición de cuentas dentro de la escuela y en relación al sistema”* (Fullan, 2017, p. 187).

La función de ‘facilitar la profesión docente’ alude al desarrollo del ‘capital profesional’ del profesorado. De acuerdo a Hargreaves & Fullan (2014), este capital se compone de: i) capital humano, que son las cualidades individuales, conocimientos y experiencia, adquiridas mediante la formación; ii) capital social, que refiere a la calidad del grupo producto de las relaciones e interacciones, incidiendo en el acceso al conocimiento y a la información, y iii) capital decisonal, que corresponde al uso de la evidencia y al *expertise* para hacer juicios y analizar la mejora (Fullan, 2017; Hargreaves & Fullan, 2014). En línea con el capital profesional, Costa, Garmston & Zimmerman (2014), introducen el capital cognitivo. Como se advierte en la siguiente cita, éste establece un puente con la formulación de Hargreaves & Fullan (2014), en el sentido que el capital

cognitivo profundiza en los procesos mentales de los docentes que toman parte en el capital decisional, pues alude a:

“... lo que sucede en la mente de un docente, el proceso complejo de tomar decisiones. El capital cognitivo se expresa en la forma en que los docentes comprenden lo que piensan y reflexionan sobre sus actos, antes durante y después de la docencia... El conocimiento externo es acompañado de los mapas y modelos internos del docente para enseñar y aprender. Cuando los docentes combinan su experiencia interna con los criterios externos en un tejido intrincado de enseñanza y aprendizaje, adquieren confianza en su capacidad de incidir en todos los estudiantes” (p. 6).

Es posible notar que este conjunto de capitales actúa como importantes indicadores de la calidad de la enseñanza, a la vez que expresan la idea de cómo aprenden los profesores. Estos profesionales construyen su conocimiento de forma individual, pero más significativamente, a partir de la colaboración con sus pares, en el marco del colectivo social de la escuela.

La colaboración entre docentes contribuye a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, así como a la autoeficacia y la satisfacción laboral de los profesores (Goddard, Goddard & Tschnannen-Moran, 2007; Goddard et al., 2010). Fullan (2017) señala enfáticamente que *“si la función más importante del director consiste en contribuir a mejorar las prácticas de los profesores, su accionar más potente es influir (y participar) en el trabajo colectivo de los profesores, esto es, en lo directamente vinculado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje”* (p. 190). En efecto, el liderazgo pedagógico tiene la capacidad de incidir directamente sobre la colaboración del profesorado (Goddard, Goddard, Sook Kim, Miller, 2015). En la función de ‘facilitar la profesión docente’, los líderes incrementan el capital profesional de los profesores, por un lado, modelando mediante su propia práctica el significado y sentido de la colaboración, y por otro, generando estructuras, condiciones y contextos, que induzcan y apoyen las prácticas colaborativas entre el profesorado: redefinen roles y relaciones; rediseñan pautas de trabajo; proveen espacios, tiempo y recursos; entre otros (Goddard et al., 2015; Hargreaves & Fullan, 2014).

En consecuencia, se aprecia que el rol pedagógico del liderazgo y sus funciones ‘crear coherencia’ y ‘facilitar la profesión docente’, convergen en un propósito común: construir capacidades individuales y colectivas en los docentes, en conjunto con estos profesionales, alineándolas con el propósito de mejora del aprendizaje. Mediante la creación de coherencia y la facilitación de la profesión docente, se crean un conjunto de condiciones que penetran la cultura profesional y

contribuyen, como proyecto colectivo, al desarrollo de una capacidad interna de cambio, en diálogo con el sistema.

### *Prácticas de liderazgo pedagógico que apoyan la labor docente*

En el campo de liderazgo escolar, el concepto de práctica ha sido entendido como “*un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden ser definidos, enseñados y aprendidos*” (Elmore, 2010, p. 67). En tal sentido, la práctica se distingue de un atributo personal en tanto puede separarse del sujeto (Elmore, 2010). Asimismo, se diferencia de un modelo en cuanto posee un carácter contextual (Elmore, 2010) y se define en la interacción (Spillane & Ortiz, 2016).

Como se revisó en secciones precedentes, el liderazgo como ‘práctica de mejoramiento escolar’ ha sido representado por un conjunto de prácticas, provenientes de sólida evidencia teórica y empírica. A éstas se les atribuye un alto ‘valor teórico-metodológico’, pues han contribuido a cuantificar, cualificar y contextualizar el impacto del liderazgo pedagógico en el quehacer docente y en el aprendizaje (CEPPE, 2009).

Para caracterizar las prácticas de liderazgo pedagógico que más influyen en el apoyo a la labor docente, esta investigación doctoral utiliza el repertorio propuesto por Robinson et al. (2007) consistente en cinco categorías: 1) Establecer objetivos y expectativas; 2) Asignar recursos de manera estratégica; 3) Asegurar una enseñanza de calidad; 4) Liderar el aprendizaje y formación docente; y 5) Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo. La decisión de emplear este repertorio responde a que se observa un tránsito coherente y exhaustivo en los esfuerzos investigativos de la autora, desde la pregunta ‘qué hacen’ los líderes pedagógicos para incidir en el quehacer del profesorado, hacia ‘cómo lo hacen’, siendo esta última la interrogante de la presente tesis.

Con el fin de hacer una lectura más detallada de las características y tipo de influencia de estas dimensiones, en la tabla 1 se expone una descripción de cada dimensión con sus respectivas prácticas y condiciones requeridas para su desarrollo.

Tabla 1

*Prácticas de liderazgo pedagógico con impacto en la enseñanza y el aprendizaje según Robinson et al. (2007)*

Dimensión	Prácticas	Condiciones requeridas
1. Establecer objetivos y expectativas	Establecer objetivos en relación a los conocimientos, destrezas y competencias que los estudiantes deben aprender para cumplir con las aspiraciones expresadas en el currículum nacional.	<p><b>Capacidades:</b> las personas cuyos esfuerzos son necesarios para la consecución del objetivo deben sentir que poseen las capacidades para lograrlo o que en el proceso las desarrollarán, mediante la experticia y el apoyo de otros.</p> <p><b>Compromiso colectivo:</b> las personas perciben que hay una conexión entre un objetivo y lo que valoran, es decir, reflejan prioridades compartidas.</p> <p><b>Claridad:</b> cuando los objetivos son claros y específicos se puede efectuar un seguimiento de los progresos realizados e introducir los ajustes necesarios. Por el contrario, cuando son vagos, hay incertidumbre en cuanto al objetivo y a los progresos realizados.</p>
	Establecer y comunicar metas de aprendizaje ambiciosas, motivadoras y realistas, estándares y expectativas.	
	Propiciar el involucramiento de todos los miembros del equipo en aras de lograr claridad y consenso respecto de los objetivos fijados.	
	Reconocer avances y logros (altas expectativas).	
2. Asignar recursos de manera estratégica	Seleccionar y asignar recursos, entre ellos, recursos humanos (dotación), materiales, económicos, tiempo.	<p><b>Visión estratégica:</b> para tomar decisiones respecto de la asignación de recursos, en base a un sentido claro de qué objetivo tiene mayor o menor prioridad en un momento específico.</p> <p><b>Articulación:</b> necesaria para establecer o fortalecer la coordinación y la coherencia entre distintas iniciativas o programas que existen en la escuela.</p>
	Asegurar el personal adecuado.	
	Alinear y reasignar los recursos para la consecución de los objetivos (más que asegurar los recursos en sí mismos).	
	Reducir las presiones externas, resguardando a las escuelas de escenarios para la obtención de recursos que atenten contra el logro de los objetivos prioritarios.	
	Evitar la distracción de los docentes de su quehacer principal.	
3. Asegurar una enseñanza de calidad	Planificar, coordinar y evaluar el currículum.	<p><b>Involucramiento:</b> en establecer progresos del currículum en los diferentes niveles escolares.</p> <p><b>Coherencia y alineación:</b> los progresos curriculares, las evaluaciones alineadas con el currículum y los enfoques docentes consistentes, mejoran las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.</p>
	Monitorear la enseñanza en función de la formación docente (observar en aula y brindar retroalimentación, identificando déficits para la mejora).	
	Propiciar que los profesores monitoreen los logros de los estudiantes y ajusten su enseñanza	

	en base a los resultados de las evaluaciones.	
4. Liderar el aprendizaje y formación docente	Financiar y organizar el aprendizaje y la formación docente.	<p><b>Participación:</b> los líderes que participan activamente con los profesores adquieren una mayor comprensión de las condiciones que éstos requieren para mejorar sus prácticas, en línea con lo que sugiere la formación profesional. Participación en instancias formales (reuniones, actividades de capacitación propiamente tal) e informales (conversaciones de pasillo).</p> <p><b>Focalización:</b> en mejorar la calidad de los docentes y de la enseñanza.</p> <p><b>Conocimiento:</b> de las cualidades que pueden incidir mayormente para que el aprendizaje sea efectivo, es decir, que reporte mayores beneficios a los estudiantes.</p> <p><b>Alineación:</b> entre el propósito con la actividad de formación.</p> <p><b>Facilitación:</b> los procesos de aprendizaje relacionados con una formación profesional efectiva implican poner a prueba las concepciones de los docentes, una conexión profunda con su forma de pensar y, cuando sea necesario, la construcción conjunta de nuevas concepciones y prácticas.</p>
	Participan activamente en instancias de formación con los profesores, modelando el rol de aprendizaje y liderándolo, por lo menos en relación a las actividades de aprendizaje relevantes para los objetivos prioritarios.	
	Promover el trabajo colaborativo entre docentes y la responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los estudiantes.	
5. Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo	Promover la comprensión intercultural y el respeto por la diferencia.	<p><b>Responsabilidad colectiva:</b> las rutinas escolares consagran los principios y expectativas implícitas o explícitas. El liderazgo exige que las personas se hagan responsables de respetar las decisiones colectivas y al mismo tiempo se mantiene abierto a la posibilidad de modificar dichas decisiones.</p> <p><b>Apoyo y cuidado:</b> mejorar el compromiso físico, emocional y cognitivo de los estudiantes brindando respuesta a sus necesidades de apoyo y cuidado, control sobre sus aprendizajes y logro académico.</p>
	Establecer un conjunto estándar de principios operativos y rutinas que brinden respuestas a los problemas comunes de cada día (código de disciplina claro, interrupciones mínimas del tiempo de instrucción).	
	Resolver conflictos de manera efectiva.	
	Involucrar a las familias en el aprendizaje de los estudiantes.	

**Nota.** Fuente: elaboración propia en base a Robinson et al., (2007).

Es posible notar que, en las prácticas de Robinson et al., (2007) convergen dos tipos de liderazgo pedagógico: directo o indirecto. Bendikson et al. (2012) manifiestan que *“el liderazgo pedagógico directo se centra en la calidad de la práctica docente, mientras que el liderazgo pedagógico indirecto crea las condiciones para una buena enseñanza”* (p. 3). Concretamente, el apoyo directo



está orientado al qué, cómo y para qué se enseña, e incluye asegurar la calidad de aspectos como: el currículum, los métodos de enseñanza y evaluación, la reflexión pedagógica y el aprendizaje del profesorado. Por su parte, el apoyo indirecto se concentra en la generación de políticas escolares, estructuras, procedimientos, rutinas, recursos, entre otros, que actúan como facilitadores del primero.

En su investigación, los autores arriban a importantes conclusiones. Primero, el apoyo directo tiene un efecto mayor sobre la mejora escolar que el apoyo indirecto, no obstante, este último es visualizado como un fuerte predictor de un buen desempeño organizacional. Segundo, no todas las prácticas de gestión pueden calificarse como apoyos de tipo indirecto, por el contrario, algunas de estas *“no son más que actos que mantienen un status quo insatisfactorio”* (Bendikson et al., 2012, p. 49). Tercero, el apoyo directo tiende a prevalecer en escuelas de educación primaria por sobre las secundarias, pues factores como el menor tamaño de este tipo de establecimientos y/o sus estructuras organizacionales menos complejas, producirían que los directivos se involucren más en el ámbito pedagógico. Cuarto, los dos tipos de apoyo son contingentes, por lo que no se contraponen mutuamente, contribuyendo ambos a generar un liderazgo pedagógico fuerte, capaz de crear estructuras que faciliten el trabajo de los docentes y fortalezcan los sistemas de creencias organizacionales a fin de fomentar el aprendizaje de los estudiantes.

#### *Capacidades de liderazgo pedagógico involucradas en el apoyo a la labor docente*

De acuerdo al planteamiento de Robinson (2011; 2016), el despliegue de las prácticas de liderazgo pedagógico, descritas anteriormente, requiere de un conjunto de conocimientos y destrezas específicas de los líderes. Con base en la evidencia empírica, la autora ha identificado tres capacidades de liderazgo pedagógico fundamentales: i) ‘utilizar conocimientos relevantes para tomar decisiones de liderazgo, ii) ‘resolver problemas complejos’, y iii) ‘crear relaciones de confianza’. Mientras las prácticas de liderazgo pedagógico contribuyen a comprender qué hacen los líderes para apoyar la labor docente, las capacidades aportan en el entendimiento sobre cómo lo hacen (Robinson, 2011; 2016).

La primera capacidad, ‘utilizar conocimientos relevantes para tomar decisiones de liderazgo’, refiere a poder aplicar en forma flexible los conocimientos sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículum, adaptándolos según el contexto. En otras palabras, esta capacidad implica contar con conocimiento profundo sobre los contenidos mencionados y saber cómo utilizar esta evidencia

para mejorar, atendiendo y resguardando la condición situacional. Además, esta capacidad permite alinear procesos administrativos y de gestión con el aprendizaje de los estudiantes, sobre la base de un conocimiento pedagógico y curricular (Robinson, 2011; 2016).

La segunda capacidad, ‘resolver problemas complejos’, conlleva entender y enfrentar las barreras que interfieren el logro de objetivos educativos, con consecuencias positivas para el desempeño organizacional. Las barreras y conflictos que emergen durante los esfuerzos por mejorar los procesos pedagógicos en las escuelas son de diversa naturaleza y usualmente involucran a las personas. La capacidad de resolución requiere interpretar estas problemáticas en un determinado contexto escolar, discernir e implementar soluciones, integrando el conocimiento aludido en la capacidad anterior (Robinson, 2011; 2016).

La tercera capacidad corresponde a ‘crear relaciones de confianza’. Esta capacidad puntualiza en la confianza relacional, que se cimienta en la esencia del liderazgo como proceso de influencia social. Siguiendo la línea de lo examinado en la sección anterior, la creación de confianza relacional refiere a la capacidad de promover y fortalecer las relaciones entre todos los actores de la comunidad educativa, al mismo tiempo que se dirigen las acciones hacia la mejora escolar y se hace frente a las problemáticas. Para construir confianza relacional, es fundamental analizar las problemáticas considerando todas las partes involucradas, antes de satisfacer los intereses de una de las partes. Por último, esta capacidad concibe las relaciones en la escuela al servicio de los intereses de los estudiantes, lo que conlleva integrar las necesidades de adultos y estudiantes, considerando los intereses de estos últimos como criterio primordial en la toma de decisiones (Robinson, 2011; 2016).

Esto último es fundamental, pues es posible observar que la literatura comprende el apoyo a labor docente no sólo desde el ámbito pedagógico y las condiciones organizativas, sino también otorgando centralidad a la esfera de las relaciones interpersonales. En cercanía con este último punto, surge la dimensión emocional como un factor con gran influencia sobre la enseñanza. Como se señaló en párrafos anteriores, el trabajo docente es cognitivo y afectivo a la vez. Es decir, la práctica pedagógica depende, tanto de lo que piensan y sientan los profesores.

La sólida evidencia de Leithwood (2009a), que incluye la revisión de una muestra conformada por 91 estudios empíricos y 26 reseñas sistemáticas, confirma que un conjunto de siete emociones del profesorado tienen una fuerte vinculación con el mejoramiento escolar, a saber: i) eficacia docente individual, es la percepción de un profesor sobre la capacidad que cree tener para mejorar el

aprendizaje (no necesariamente su capacidad real); ii) eficacia docente colectiva, refiere a la percepción de un profesor sobre la capacidad del cuerpo docente para lograr un impacto positivo el aprendizaje (no necesariamente su capacidad real). Mientras bajos niveles de autoeficacia y eficacia colectiva se asocian con sentimientos de estrés en los profesores, altos índices están relacionados con su compromiso laboral y persistencia para alcanzar los objetivos; iii) satisfacción laboral, corresponde al nivel de emociones positivas que tienen con respecto al trabajo. Una alta satisfacción laboral influye directamente en la retención docente, por el contrario, en bajos grados se asocia con la intención de abandonar la profesión docente; iv) compromiso organizacional, entendido como un deseo de lealtad con la organización y voluntad de esforzarse en su nombre y ser parte de ella. Mayores índices de compromiso organizacional influyen en la retención laboral, la disminución de ausentismo y la percepción de efectividad organizacional de los profesores; v) estrés laboral, concebido como un estado emocional de incapacidad para funcionar de manera efectiva en el trabajo. El estrés de los docentes se asocia con relaciones pobres con sus pares y estudiantes, baja tolerancia con el alumnado, menor compromiso laboral, junto con un efecto negativo en el ánimo de los docentes nuevos; vi) ánimo, es un estado mental positivo de carácter más duradero. Por una parte, el buen ánimo de los profesores posee relación con el optimismo y el entusiasmo por el propio trabajo. Por otra, un bajo ánimo, se asocia con el ausentismo de los profesores, su resistencia al cambio y la rotación docente; por último, vii) compromiso/descompromiso en la escuela o profesión, visto como la expresión de una emoción y comportamiento de desgaste, vinculado al abandono de la docencia como actividad profesional. A partir de sus elocuentes hallazgos, Leithwood (2009a) sostiene que el liderazgo pedagógico influye significativamente, tanto en las emociones de los profesores sobre su trabajo como en el efecto de dichas emociones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En consonancia con la relevancia de la dimensión emocional en el apoyo del liderazgo pedagógico a la labor docente, se ha decidido generar una cuarta capacidad de liderazgo pedagógico, que se suma a las tres capacidades propuestas por Robinson (2010; 2016), exploradas más arriba.

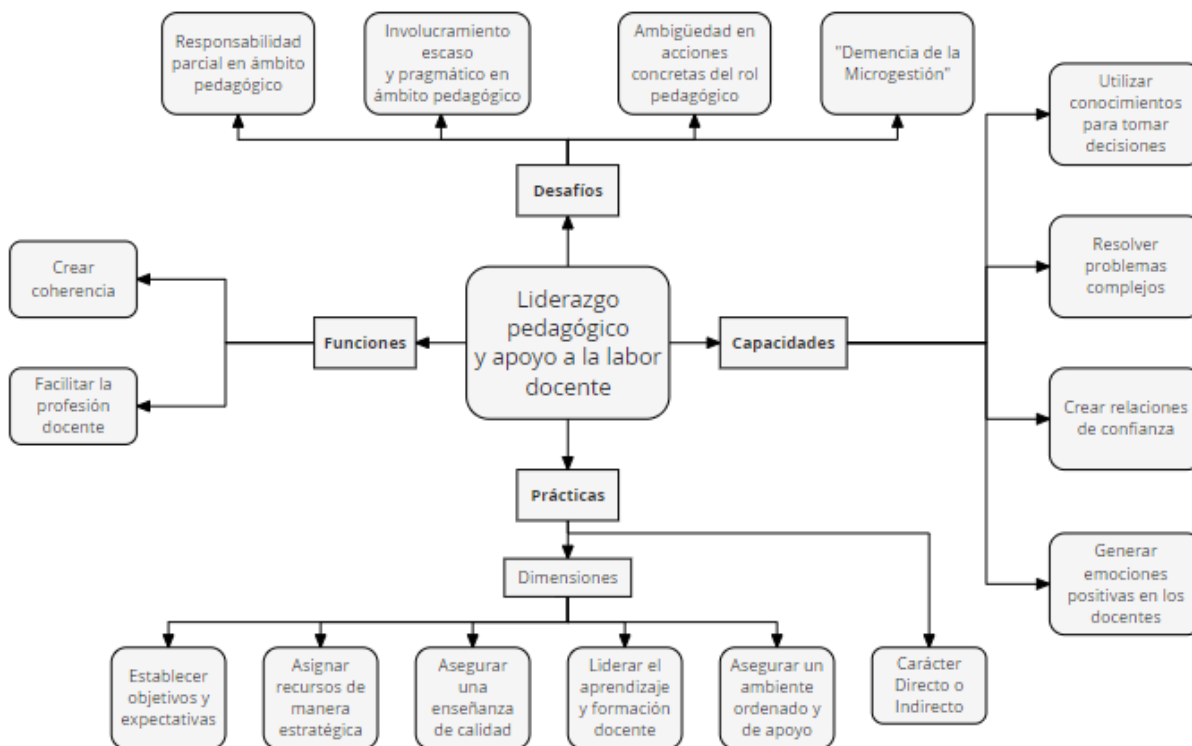
La cuarta capacidad se describe, para efectos de esta investigación doctoral, como *generar emociones positivas en los docentes*. Con base en la evidencia disponible de Leithwood (2009a), se sugiere que esta capacidad concierne con la sensibilidad emocional frente a los sentimientos y las emociones de los docentes que se derivan de las problemáticas y acciones de mejora asociadas a los procesos pedagógicos. En este sentido, esta capacidad presenta una estrecha relación con la

segunda. Asimismo, comprende la expresión de una actitud de optimismo, buen humor y apertura ante nuevas ideas. Por último, también incluye demostraciones de cuidado hacia el cuerpo docente, influyendo en decisiones del nivel intermedio en pos del beneficio de la escuela y su comunidad educativa. Así, se desprende un vínculo con la tercera capacidad.

En la figura 2 se presenta una síntesis de las categorías analíticas del liderazgo pedagógico y el apoyo a la labor docente, extraídas de esta revisión de la literatura.

Figura 2

*Categorías analíticas del liderazgo pedagógico y el apoyo a la labor docente*



**Nota.** Fuente: elaboración propia.

## II.2. Liderazgo distribuido

En la presente sección se ahonda en el enfoque del liderazgo distribuido, con el objetivo de extraer categorías analíticas que contribuyan a comprender las dinámicas desarrolladas por los equipos directivos escolares. En primer lugar, se abordan los modelos conceptuales propuestos por Gronn y Spillane, proponiendo la observación del fenómeno de la distribución desde una perspectiva que

considere aspectos organizacionales e interaccionales. En segundo lugar, se profundiza en la evidencia empírica respecto al liderazgo distribuido, enfatizando en las configuraciones de la distribución, el impacto en la efectividad organizacional y los efectos en los resultados de aprendizaje. Finalmente, se rescatan ciertas categorías descriptivas del liderazgo distribuido que resultan de especial utilidad para analizar las dinámicas de los equipos directivos, a saber, distribución del poder, infraestructura educativa, dinámicas de trabajo, dinámicas de interacción y resultados de la distribución.

### **II.2.1. Definición del liderazgo distribuido**

Ahondando en la literatura anglosajona sobre el liderazgo distribuido, es posible identificar a Gronn y Spillane como teóricos que catalizaron el interés en este fenómeno, contribuyendo en su investigación. El enfoque de Gronn recoge aspectos de la teoría de la actividad, proveniente de la psicología social, situando el potencial del liderazgo en el flujo de actividades que conecta a los individuos de una organización (2000). Por su parte, Spillane ha tenido como base la teoría de la cognición distribuida, proveniente de la psicología cognitiva, situando el potencial del liderazgo en la identificación, la coordinación y el uso de recursos materiales, sociales y culturales (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001). Es relevante que ambas conceptualizaciones rescatan que tanto la actividad como la experiencia cognitiva se encuentran contextualmente situadas.

Contrariamente a los enfoques tradicionales de liderazgo que se sustentan en la superioridad del líder y la dependencia de sus seguidores, Gronn (2000; 2002; 2008) introduce una comprensión dinámica del liderazgo, pudiendo provenir la influencia de variadas fuentes, concibiendo al liderazgo distribuido como una propiedad emergente de un grupo de personas que interactúan entre sí, pudiendo entenderse como "acción numérica" o como "acción concertada" (Gronn, 2002). La "acción numérica" refiere a que diversas personas pueden participar en prácticas de liderazgo, comprendiéndose como una adición de actividades individuales. En tanto, la "acción concertada" refiere a una compleja red de patrones e interacciones entre dos o más individuos, generándose una "agencia conjunta" bajo la forma de colaboración espontánea, relaciones de trabajo intuitivas y práctica institucionalizada.

Además, Gronn (2002) afirma la existencia de dos propiedades del liderazgo distribuido: la interdependencia y la coordinación. La interdependencia refiere a responsabilidades superpuestas

o complementarias entre miembros de una organización. En tanto, la coordinación refiere a la gestión de dependencias entre actividades orientadas a alcanzar un desempeño esperado, pudiendo ser explícita o implícita. En particular, la coordinación del liderazgo distribuido es principalmente implícita.

Más recientemente, Gronn ha propuesto la idea de un liderazgo "híbrido". Esto implica que el liderazgo puede encontrarse concentrado o más compartido en distintos periodos (Gronn, 2008). Además, busca evitar que se pase de un paradigma monolítico centrado en el director a un paradigma monolítico centrado en la distribución (Gronn, 2009).

Por otra parte, la propuesta teórica de Spillane involucra dos aspectos centrales del liderazgo distribuido: el líder plus y la práctica (2005; 2006). El líder plus implica que no sólo los individuos en posiciones formales de poder ejercen liderazgo, sino múltiples agentes en la escuela (Spillane & Healey, 2010). En tanto, al entender el liderazgo como una práctica, y no como un cargo o una función, no sólo se centra en lo que los individuos hacen sino, más importantemente, en cómo y por qué lo hacen (Spillane, 2005). Además, afirma que la práctica de liderazgo distribuido es el producto de las interacciones entre tres componentes: líderes, seguidores y aspectos situacionales en la escuela (Spillane, 2006).

Respecto a los líderes, aunque sus roles difieran, la interacción mediante sus prácticas da forma al liderazgo distribuido, en tanto, los seguidores no asumen un rol pasivo, sino que participan legitimando a los líderes (Spillane, 2006). Por su parte, la situación refiere a las circunstancias de la escuela que actúan como medio o como resultado de una práctica (Spillane & Diamond, 2007b). Más recientemente, Spillane ha acuñado el constructo "infraestructura educativa" para referir a la influencia de la situación en estructurar las interacciones entre el equipo docente relativas a la enseñanza y el aprendizaje. La "infraestructura educativa" abarca normas, enfoques pedagógicos, materiales educativos, rutinas organizacionales, cargos formales, creencias culturales-cognitivas (Spillane & Ortiz, 2016).

Cabe destacar que la interacción e interdependencia entre los tres elementos anteriormente mencionados –líderes, seguidores, situación-, tanto a nivel formal, como informal, constituye la unidad apropiada para analizar la práctica distribuida del liderazgo (Spillane & Healey, 2010). Finalmente, para contribuir a clarificar la noción de liderazgo distribuido, Spillane ha planteado cuatro mitos acerca de la práctica de liderazgo distribuido: que es un modelo o una receta para el

liderazgo y la gestión; que niega el rol de los directores; que todo el mundo es un líder y que sólo trata situaciones colaborativas (Spillane & Diamond, 2007a).

Por tanto, se rescatan importantes nociones del liderazgo distribuido para comprender el despliegue de las prácticas de los equipos directivos. El enfoque de la investigación doctoral busca comprender dichas prácticas abordándolas como “acciones concertadas” que se desarrollan en un ámbito interaccional. Dicho ámbito, considera relaciones de interdependencia y coordinación entre líderes y seguidores, insertos en un contexto organizacional. Igualmente, se rescata la noción de “liderazgo híbrido” para comprender las distintas configuraciones de liderazgo que se despliegan en la acción de los equipos directivos.

### **II.2.2. Evidencia empírica**

La introducción del concepto de liderazgo distribuido ha repercutido fuertemente en el campo investigativo del liderazgo escolar. Esta repercusión ha seguido dos tendencias, una normativa, orientada a identificar evidencia de sus efectos positivos, y otra descriptiva, encaminada a comprender en profundidad la dinámica organizativa del fenómeno (Timperley, 2005). A su vez, por medio de sus estudios emblemáticos se identifica la emergencia de tres líneas de investigación: descripción de los patrones que adopta el liderazgo cuando es distribuido, relación entre liderazgo distribuido y efectividad organizacional, y efectos del liderazgo distribuido sobre el aprendizaje. Mientras en el primer grupo se han manifestado ambas tendencias, en los dos restantes ha predominado la normativa.

Pese a esto, algunos vacíos importantes se han identificado en dichos ámbitos generales de los estudios sobre liderazgo distribuido. En primer lugar, al constatar que el énfasis en una definición prescriptiva de liderazgo distribuido que se adapta a todos los contextos no es posible, es necesario avanzar hacia un paradigma de investigación más general y contextualmente aplicable (Jones, Harvey, Lefoe, & Ryland, 2014). En segundo lugar, la ausencia de una definición más general de liderazgo distribuido ha dificultado su conceptualización y aplicación, lo que se suma a un notorio énfasis en sus aspectos organizacionales por sobre la investigación de la agencia de los individuos (Tian, Risku, & Collin, 2016).

### **Configuraciones de distribución:**

Debido a que el liderazgo no se distribuye de un único modo, diversos estudios se han abocado a describir las formas que adopta. Por tanto, se hará referencia a la perspectiva de cuatro autores clave en su sistematización.

En primer lugar, Gronn (2002) ha identificado tres patrones básicos de distribución. (1) La *colaboración espontánea*, característicamente coyuntural en torno a determinada tarea. (2) Las *relaciones de trabajo intuitivas*, producto de la confianza mutua que genera coordinación y asumirse como co-líderes. (3) La *práctica institucionalizada*, correspondiente a estructuras formales para facilitar la colaboración. Cabe señalar que el liderazgo distribuido generalmente inicia espontáneamente para luego institucionalizarse.

En segundo lugar, Spillane (2006) también ha propuesto tres patrones de distribución. (1) *Colaborativa*, con prácticas conjuntas en torno a la misma tarea. (2) *Colectiva*, con prácticas separadas, aunque interdependiente. (3) *Coordinada*, con prácticas en actividades secuenciales.

En tercer lugar, MacBeath (2011) ha identificado seis patrones de distribución. (1) *Formal*, con roles de liderazgo establecidos. (2) *Pragmática*, debido a necesidades específicas y presiones externas. (3) *Estratégica*, en función de una meta. (4) *Incremental*, con una distribución progresiva según capacidades de los individuos. (5) *En función de la oportunidad*, permite la distribución según disposición e iniciativa de ciertas personas. (6) *Cultural*, asumido de forma espontánea y sin clara delimitación entre líderes y seguidores.

Finalmente, Leithwood, Mascall y Strauss (2009a) han articulado cuatro patrones de distribución. (1) *Alineación planificada*, con tareas definidas con anterioridad asignadas a los mejor posicionados. (2) *Alineación espontánea*, con tareas intuitivas. (3) *Desalineación espontánea*, con tareas intuitivas que generan un desajuste en el liderazgo. (4) *Desalineación anárquica*, con líderes persiguiendo distintas metas y rechazándose mutuamente.

Las distintas configuraciones presentan cierto grado de similitud, aunque enfatizan en la colaboración, la coordinación, la independencia o el grado de institucionalización. Por esto, no son mutuamente excluyentes, pudiendo coexistir en una misma escuela, lo que refuerza el carácter contextual del liderazgo distribuido (Gronn, 2002; Leithwood, Mascall, & Strauss, 2009b; MacBeath, 2009; Spillane, 2006). Por consiguiente, no se definirá un modelo de configuración a priori para el estudio de los equipos directivos, sino que se evaluará su capacidad explicativa a partir de los resultados investigativos. Pese a esto, cabe destacar que las propuestas de Gronn,



Spillane y MacBeath no presentan un énfasis normativo, lo que se diferencia de lo planteado por Leithwood et al., que asociaría patrones de distribución con efectividad.

Otras investigaciones han abordado diversos aspectos relativos a la configuración de la distribución, destacando, en primer lugar, que los pasos para la distribución corresponden a la identificación de líderes potenciales por los directores, la creación de oportunidades de liderazgos, la facilitación en la transición de roles y la provisión de apoyo continuo (Tian, Risku, & Collin, 2016). En segundo lugar, se ha relevado el potencial explicativo de abordar el poder en la práctica del liderazgo distribuido a partir de la noción de autoridad social, refiriendo a diversas formas de autoridad y jerarquías no uniformes (Woods, 2016). Finalmente, se ha propuesto que la comprensión del liderazgo distribuido se reoriente, desde la idea de que muchos sean líderes a la definición de una actitud de liderazgo en la organización, proponiendo formas colaborativas comprometidas con la diversidad y la eficacia (Chatwani, 2018).

### **Impacto en la efectividad organizacional:**

En primer lugar, es posible afirmar que los patrones de distribución del liderazgo son importantes para la efectividad. Primeramente, para una distribución efectiva se debe distribuir entre quienes poseen conocimiento y capacidades, además de planificar las iniciativas de los líderes (Leithwood et.al, 2009). Además, se ha comprobado que hay mayor probabilidad de que la alineación planificada contribuye al corto plazo y la alineación espontánea a largo plazo, en tanto, las desalineaciones espontánea y anárquica afectarían la efectividad y crecimiento organizacional (Leithwod et al., 2009c).

Por otra parte, se ha buscado asociar el liderazgo distribuido con condiciones del profesorado. Ejemplo de esto es que se ha evidenciado una asociación significativa entre una alineación planificada y altos niveles de optimismo (Mascall, Leithwood, Strauss, & Sacks, 2008). Además, se ha observado un efecto positivo en el compromiso de los profesores al existir distribuciones colaborativas (Harris & Muijs, 2004). Estos resultados son importantes por su rol mediador respecto al mejoramiento del aprendizaje.

Otras investigaciones han ahondado en distintos impactos de la distribución del liderazgo en la efectividad organizacional. En primer lugar, se ha planteado que se otorgue relevancia no sólo a la estructura institucional, sino a sus valores culturales centrales, como serían la justicia social y la democracia, para la medición de su impacto (Woods & Roberts, 2016). En segundo lugar, se ha

evidenciado que contribuye con la retroalimentación de la evaluación docente, mediante la transparencia, la discusión colaborativa y la orientación basada en la investigación (Kelley & Dikkers, 2016). Finalmente, se ha sostenido la noción de liderazgo pedagógico distribuido con líderes docentes a nivel de mandos intermedios, quienes desarrollarían prácticas de trabajo complejas y dinámicas (Bøe & Hognestad, 2017).

### **Efectos en los resultados de aprendizaje:**

Entre las primeras investigaciones que buscaron abordar el impacto del liderazgo distribuido en el aprendizaje se encuentran dos estudios destacados por Harris (2005; 2009). El primero evidenció que otorgar mayor liderazgo a los profesores impacta positivamente en la efectividad de los docentes y en el compromiso de los estudiantes, influyendo más el liderazgo docente que el directivo (Leithwood & Jantzi, 2000). El segundo demostró que los logros académicos tendían a aumentar la distribución del liderazgo en la comunidad educativa y con un mayor empoderamiento docente (Silins & Mulford, 2002).

Otros estudios han comprobado que el liderazgo distribuido explica una proporción significativa en la variación del logro de los estudiantes, a través de la motivación docente y de las condiciones de trabajo (Leithwood & Mascal, 2008). Además, como se reseña en Harris, y DeFlaminis (2016) estudios comparativos con escuelas con y sin liderazgo distribuido han confirmado las anteriores observaciones. Esto, demuestra el impacto de la distribución en el funcionamiento efectivo del equipo, la eficacia, los niveles de confianza, la satisfacción laboral docente y las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

De estos estudios es posible advertir que el liderazgo distribuido se relaciona indirectamente con los resultados académicos, contribuyendo a generar las condiciones propicias para que prospere el aprendizaje mediante la movilización de las capacidades de los docentes.

### **II.2.3. Liderazgo distribuido y equipos directivos**

A continuación, se hará referencia a algunas categorías del liderazgo distribuido que podrían resultar de relevancia para la comprensión de los equipos directivos. Debido a que los marcos de referencia para el estudio de los equipos provienen principalmente de otras disciplinas, como la psicología o la administración, es relevante observar complejidad de este colectivo a partir de un

nuevo lente situado en el contexto escolar. Pese a que la práctica de los equipos directivos escolares es una manifestación de distribución del liderazgo, su vínculo con el enfoque distribuido ha recibido escasa atención. Esto, ha implicado desatender la distribución del liderazgo en una forma primaria, correspondiente al colectivo de individuos con roles de liderazgo formalmente establecidos, ahondando más prolíficamente en la lógica tradicional binaria director-docentes. Por tanto, a partir de la literatura revisada, se proponen un conjunto de categorías descriptivas que pueden contribuir a vincular ambos campos investigativos.

**Distribución de poder:** en torno a dos nociones claves. Primero, el carácter potencialmente “híbrido” del liderazgo, es decir, la no necesidad de distribución permanente entre todos los miembros de una escuela (Gronn, 2008; Gronn, 2009). Segundo, considerando que la perspectiva distribuida puede coexistir con estructuras de autoridad (Gronn, 2002; Letiwood et al. 2009a; MacBeath et al., 2009; Spillane, 2006). Ambas nociones permitirían reconocer, como una forma de distribución de poder, las posiciones formales de liderazgo que ocupan los integrantes de los equipos directivos, afirmando la necesidad de estudiar el liderazgo que reside en estos colectivos.

**Infraestructura educativa:** el contexto físico, social y cultural en que se desenvuelven las prácticas de liderazgo es parte constitutiva de éstas (Spillane J. , 2006), pudiendo facilitarlas o limitarlas (Spillane & Diamond, 2007a). De tal forma, se comprendería a los equipos directivos desde el ámbito situacional en que se desenvuelven. Es así que el conjunto de componentes de la “infraestructura educativa” (Spillane & Ortiz, 2016) permitiría abordar quién legítimamente puede desempeñar funciones de liderazgo, cómo se institucionalizan ciertas prácticas de liderazgo distribuido o cómo repercute la influencia externa en las escuelas.

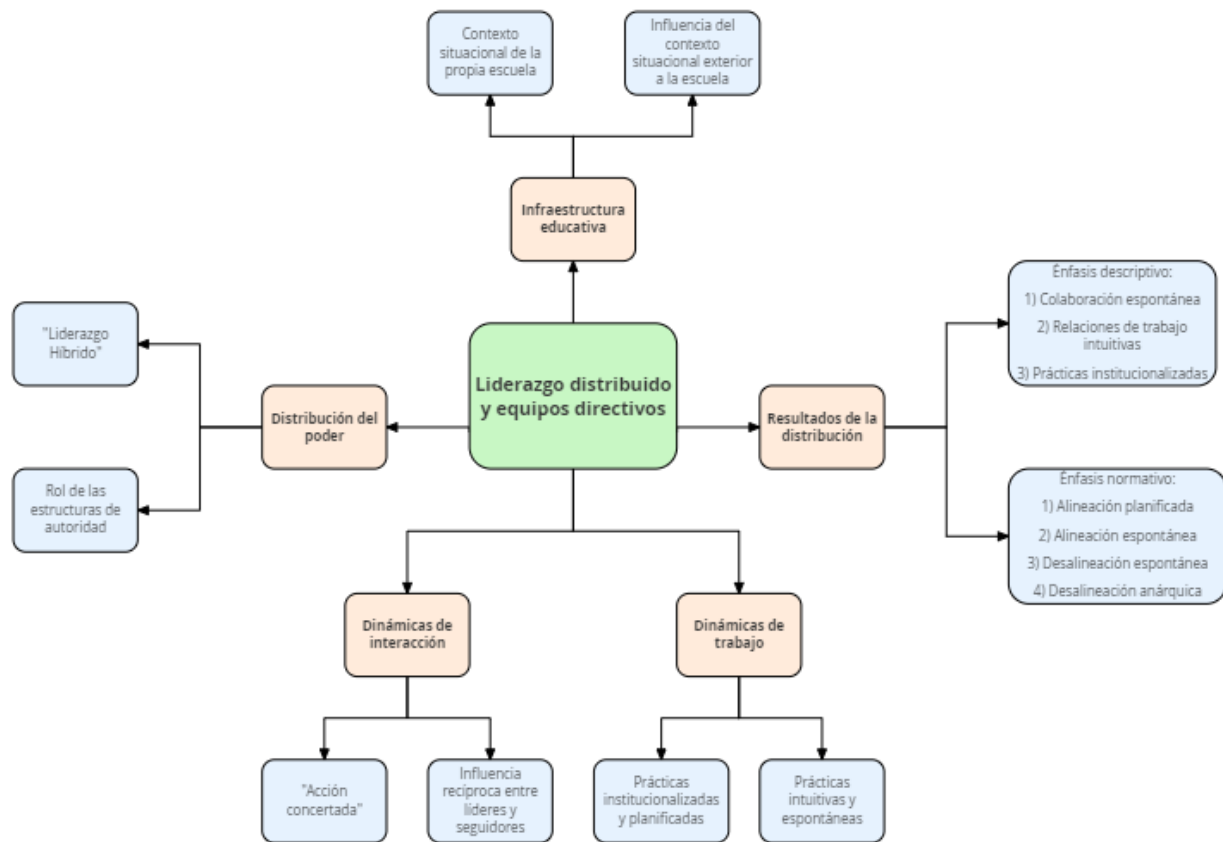
**Dinámicas de interacción:** un elemento clave del liderazgo distribuido es que supera el ámbito de las acciones individuales, para abocarse a las interacciones (Gronn, 2000; Spillane, 2005). Dichas interacciones se caracterizan por su interdependencia y por su coordinación, dando forma a la “acción concertada” (Gronn, 2002). De tal forma, resultaría esclarecedor para abordar cómo los directivos de una escuela se desempeñan como equipo, en lugar de enfocarse en contribuciones individuales. Además, permite comprender la influencia recíproca entre líderes y seguidores (Spillane, 2005; Spillane, 2006; Spillane & Diamond, 2007a).

**Dinámicas de trabajo:** las evidencias empíricas del liderazgo distribuido afirman que las tareas pueden abordarse a través de prácticas institucionalizadas y planificadas, como también mediante prácticas intuitivas y espontáneas (Gronn, 2002; Leitwood et al., 2009). Esto permitiría abordar a los equipos directivos desde dos ámbitos, las prácticas relativas a las distintas posiciones formales de liderazgo y las prácticas basadas en la experticia de sus integrantes. Otro aporte es la comprensión de que la perspectiva distribuida no implica exclusivamente dinámicas de trabajo colaborativas (Spillane & Diamond, 2007b), lo que permitiría abordar tanto los objetivos comunes como los objetivos disímiles del equipo.

**Resultados de la distribución:** la literatura sostiene que lo relevante no reside en que el liderazgo se distribuya, sino en cómo se encuentra distribuido (Gronn, 2002; Leithwood et al., 2009a; MacBeath et al., 2009; Spillane, 2006). Lo que ha conducido a afirmar que ciertos patrones, como la “alineación planificada”, tendría mayor impacto sobre la mejora escolar (Leithwood et al., 2009c). Al abocarse al estudio de los equipos directivos, esta categoría permitiría comprender el apoyo a la labor docente de estos colectivos, según sus distintos patrones de distribución.

Figura 3

*Categorías descriptivas del liderazgo distribuido para el análisis de los equipos directivos*



**Nota.** Fuente: elaboración propia

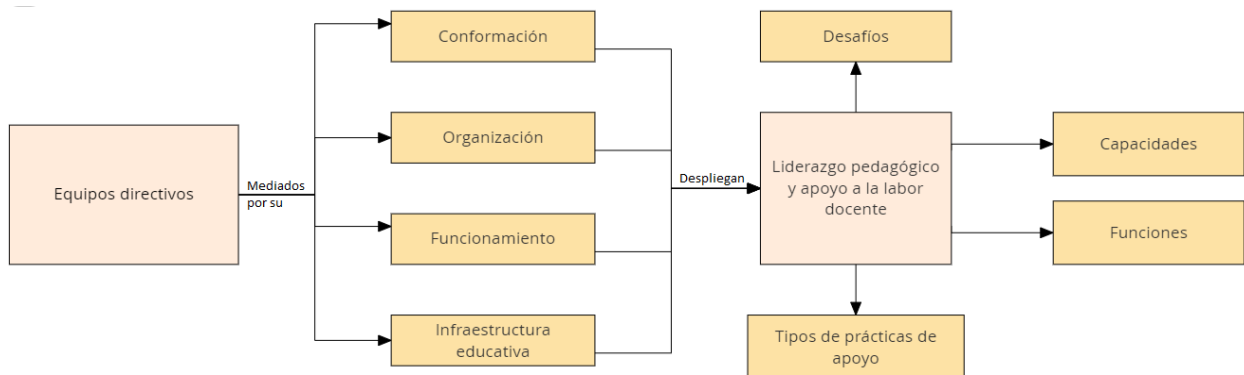
### II.3. Equipos directivos

En la presente sección se profundiza en la caracterización de los equipos directivos, con el objetivo de generar categorías que permitan diferenciar y caracterizar las dinámicas que éstos desarrollan en las escuelas. En primer lugar, se caracteriza a los equipos directivos en base a las categorías rescatadas desde el liderazgo distribuido, arribando a la identificación de la conformación, organización y funcionamiento de los equipos directivos como categorías analíticas centrales para la investigación doctoral. En segundo lugar, se aborda específicamente la influencia externa, fundamentalmente de los niveles intermedios del sistema escolar, en las dinámicas desplegadas por los equipos directivos. Tanto la conformación, organización y funcionamiento de los equipos directivos como la influencia externa a la escuela, se constituirán en las categorías a partir de las

que se observará el despliegue de las prácticas de apoyo a la labor docente, dando forma al esquema interpretativo de la investigación doctoral contenido en la Figura 4.

Figura 4

*Marco interpretativo general de la investigación doctoral*



**Nota.** Fuente: elaboración propia.

### II.3.1. Conformación, organización y funcionamiento de los equipos directivos

La revisión de la literatura relativa a los equipos directivos se guía por las categorías descriptivas rescatadas del análisis del liderazgo distribuido. El objetivo de tal ejercicio es vincular ambos conceptos, abordando el análisis de los equipos a partir del prisma del liderazgo. Por tanto, la caracterización de los equipos se realiza desde las siguientes categorías: distribución del poder, infraestructura educativa, dinámicas de interacción y de trabajo, resultados de la distribución.

Previamente, cabe señalar que, aunque el trabajo de los equipos directivos es una manifestación relevante de liderazgo distribuido, la investigación relativa a abordar la relación entre tal modelo de liderazgo y la acción de los equipos ha sido limitada (Bush & Glover, 2012). Pese a que se podría objetar que no todo equipo directivo implica liderazgo distribuido, el surgimiento de esta forma de organización sí se ha visto vinculada a la perspectiva distributiva en los países anglosajones, bajo figuras como “*leadership team*” o “*management team*”, por lo que resulta relevante su abordaje. Esto ha sido abordado por Gronn (2003) al sostener una reemergencia de los equipos junto al fortalecimiento del modelo de liderazgo distribuido. Mediante una revisión de literatura, destaca valoraciones positivas de los equipos en la autogestión, el auto-liderazgo y el aprendizaje, al mismo tiempo que refiere a efectos negativos en una identificación que deja poco

espacio a la crítica, en nuevas formas de vigilancia en el trabajo y en la generación de comunidades ilusorias.

### **Distribución del poder:**

En primer lugar, respecto a la *distribución del poder*, es posible afirmar que los equipos directivos pueden considerarse como un mecanismo para la implementación del liderazgo distribuido (Bush, Abbott, Glover, Goodall, & Smith, 2012). Tal vinculación produce algunas tensiones, como el conflicto generado por la contraposición entre estructuras jerárquicas e iguales contribuciones. La tensión producida influiría, tanto en el comportamiento del equipo como en los resultados de sus procesos (Hall & Wallace, 1996).

El proceso de distribución del poder, estrechamente vinculado con la conformación de un equipo directivo, requiere un proceso de selección de sus integrantes. La literatura evidencia que una selección cuidadosa es fundamental para que las personas correctas se integren al equipo (Cranston, Ehrich, Reugebrink, & Gaven, 2003), debiendo acompañarse con una definición clara de roles y objetivos para el equipo (Ehrich & Cranston, 2004). Pese a esto, se ha evidenciado que en las escuelas primarias se tiende a un liderazgo centralizado, en cambio, la mayor complejidad organizativa de las escuelas secundarias genera una mayor distribución del rol del liderazgo educativo (Hallinger, 1989).

Además, es relevante considerar que se han identificado problemáticas ligadas a la distribución del poder, afectando la conformación de los equipos directivos. Primeramente, los directores enfrentan dificultades para articular los propósitos y funciones de sus equipos, siendo principalmente informativos o consultivos al no haberles otorgado autoridad para tomar decisiones (Weiner, 2014). Esto se acentúa debido a que la selección de los integrantes, por parte del director, se ha centrado en asegurar la representación de distintos grupos de docentes, antes que centrarse en las cualificaciones, lo que ha minado su ya limitada autoridad (Weiner, 2012).

### **Infraestructura educativa:**

En segundo lugar, respecto a la *infraestructura educativa*, se ha observado que las características situacionales de las escuelas influyen en los equipos y las acciones que puedan tomar, destacando la importancia de conocerlas y de comprender la política escolar para la construcción de sus roles (Chrispeels, 2002). Asimismo, se ha sostenido que los equipos directivos deben orientarse a una

transformación de la organización escolar, comprometiéndose con altos estándares de logro, con una comunicación bidireccional con los actores internos y externos, y con el ejercicio de un liderazgo distribuido (Bush & Glover, 2012). Esto no resulta una tarea fácil, pues el liderazgo desplegado por los equipos se encuentra inmerso en un contexto de múltiples demandas simultáneas y muchas veces contradictorias, debiendo atender problemáticas de los estudiantes, de los apoderados, de los profesores y del sistema educativo (Chrispeels, Castillo, & Brown, 2000). Tal compromiso es fundamental, toda vez que la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan el desempeño laboral en las aulas es tarea de los equipos directivos. Esto, pues el equipo se convierte en “catalítico” en la mejora de las escuelas, promoviendo y gestionando la enseñanza (Bolívar, 2010). Tal rol es fundamental, pues se ha confirmado la relevancia que posee la situación en el rendimiento de los docentes, registrándose aumentos significativos en escuelas con alta colaboración (Ronfeldt, Farmer, McQueen, & Grissom, 2015). La orientación transformadora de los equipos directivos implica el impulso de cambios en la infraestructura educativa. Esto implica desarrollar una cultura compartida, de valores y creencias, que favorezca su labor en la escuela; junto con asegurar oportunidades de aprendizaje para que los miembros del equipo se desempeñen competentemente (Ehrich & Cranston, 2004) Lo anterior es sumamente relevante al evidenciarse que en diversos contextos los miembros del equipo directivo carecen de los conocimientos y habilidades necesarias para implementar su propio trabajo en equipo (Pitsoe & Isingoma, 2014).

Finalmente, el conocimiento de la situación de la escuela adquiere importancia pues pese a que los docentes y los directivos tienen acceso a grandes volúmenes de datos, frecuentemente carecen de las habilidades para utilizarlos efectivamente para el mejoramiento escolar (Kensler, Reames, Murray, & Patrick, 2012). Frente a esto, se ha propuesto la creación de “equipos de datos”, que contribuyan con un proceso de retroalimentación a los docentes que permita alcanzar mayores niveles de comprensión de la situación escolar (Schildkamp, Poortman, & Handelzalts, 2016).

### **Dinámicas de interacción y de trabajo:**

En tercer lugar, respecto a las *dinámicas de interacción y de trabajo*, se ha podido concluir que los equipos directivos pueden desempeñarse de forma cooperativa si están dispuestos a hacerlo, permitiendo la generación de una cultura de equipo (Hall & Wallace, 1996). Tal cultura implica asumir que gran parte del trabajo que desempeña el equipo no está previamente estructurado, sino



que es el resultado de trabajar en conjunto. Debiendo verse alentada por la valoración de la contribución al trabajo conjunto y la posibilidad de asumir nuevos roles y responsabilidades (Cranston et. al, 2003).

Diversas dinámicas son expresión de dicha cultura de equipo. Entre ellas se encuentran el fomentar actitudes positivas respecto a los otros miembros del equipo; asegurar un trabajo eficiente basado en la credibilidad la competencia y el compromiso de los directivos; permitir cierta flexibilidad ocasional de sus integrantes y establecer una comunicación efectiva (Cranston & Ehrich, 2004; Wallace & Huckman, 1996). Cabe destacar que estas dinámicas se constituirían en un importante predictor de un fomento a la enseñanza y el aprendizaje, de un eficiente uso de datos sobre la escuela y de relaciones positivas con las autoridades del sistema educativo (Chrispeel et al., 2000). Las dinámicas de los equipos directivos que muestran un alto rendimiento se caracterizan por la coherencia interna y por la unidad (Bush & Glover, 2012). Esto requiere la construcción de confianza entre sus integrantes, permitiendo un funcionamiento del equipo basado en la interdependencia, la flexibilidad y la funcionalidad, dando paso a una acción decidida (Stephenson, 2014). Lo anterior, permite que los equipos asumen variados roles mediante su accionar: comunicadores, desarrolladores del personal docente, solucionadores de problemas y líderes del cambio escolar (Chrispeels & Martin, 2002).

### **Resultados de la distribución:**

Finalmente, respecto a los *resultados de la distribución*, el estudio de equipos directivos ha permitido evidenciar que en la mayoría de las escuelas estudiadas no se observa un liderazgo distribuido puro, sino un enfoque más matizado que mezcla liderazgo individual y de equipo, siendo consistente con el modelo “híbrido” de Gronn (Bush et al., 2012). Resulta interesante señalar que, pese a que el estilo de liderazgo colaborativo es preferido en las escuelas, se ha descubierto cierta sobrevaloración de las dinámicas colaborativas en los integrantes de los equipos, diferenciándose de una visión más crítica por parte de los profesores (Tsayang, 2011).

Además, se ha evidenciado que la calidad promedio de la colaboración impulsada por los equipos directivos se relaciona con el ritmo de mejoramiento de los profesores, contribuyendo con un mayor rendimiento de los estudiantes. En particular, los efectos sobre el apoyo a la labor docente son especialmente relevantes cuando refieren al ámbito de la evaluación (Ronfeldt, Farmer, McQueen, & Grissom, 2015). También se ha comprobado que dinámicas colaborativas generar un

entorno de responsabilidad compartida, oportunidades para compartir conocimiento y un desarrollo profesional y personal continuo de los docentes; generando un impacto positivo en la calidad del aprendizaje (Pitsoe & Isingoma, 2014).

### **Conformación, organización y funcionamiento de los equipos directivos:**

Debido a que la presente investigación doctoral busca abordar el despliegue de las prácticas de liderazgo pedagógico, desarrolladas por los equipos directivos y orientadas a apoyar la labor docente, se sugiere relacionar distintas dinámicas generales que dan forma a la acción de los equipos con las categorías descriptivas derivadas del liderazgo distribuido.

En primer lugar, se propone estudiar las prácticas de apoyo a la labor docente a partir de la *conformación* de los equipos directivos. La conformación refiere principalmente a la distribución del poder, enfatizando en el tipo de equipo directivo, la selección de sus miembros, el nivel de fortalecimiento de los liderazgos intermedios, la existencia de conflictos en torno a la diferenciación de ámbitos de acción, la experiencia profesional y la formación profesional de sus miembros

En segundo lugar, se propone como categoría de análisis la *organización* de los equipos directivos. La organización refiere principalmente a las dinámicas de interacción y de trabajo, enfatizando en la delimitación de las tareas y funciones, en la relevancia del apoyo a la labor docente en las tareas directivas, en el grado de compatibilización de tareas directivas con labores de aula, en el grado de definición y diferenciación de roles directivos y en el grado de efectividad y confianza que poseen los integrantes del equipo.

En tercer lugar, se propone como categoría de análisis el *funcionamiento* de los equipos directivos. El funcionamiento refiere principalmente a los resultados de la distribución. Se enfatizará en el clima laboral que generan las interacciones desplegadas por los miembros del equipo y en la relación que establece el equipo directivo con los docentes. Además, se dará especial relevancia a definir el tipo de liderazgo que se reproduce en los distintos equipos directivos estudiados.

Finalmente, se propone como categoría de análisis la *influencia externa* a los equipos directivos. La influencia externa refiera a aspectos relevantes de la infraestructura educativa. Se pondrá énfasis en el impacto del sostenedor y de las políticas educativas en la acción de los equipos directivos.

Tabla 2

*Categorías de análisis, dimensiones y subdimensiones para el estudio de los equipos directivos*

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Subdimensiones</b>
<b>Conformación</b>	Distribución del poder	Tipo de equipo
		Selección de integrantes
<b>Organización</b>	Dinámicas de interacción y trabajo	Poder de liderazgos intermedios
		Conflictos sobre la distribución
<b>Funcionamiento</b>	Resultados de la distribución	Experiencia profesional y formación profesional
		Relevancia del apoyo a la labor docente en sus tareas
<b>Influencia externa</b>	Infraestructura educativa	Nivel de compromiso con las tareas
		Grado de compatibilización con labores de aula
		Grado de eficiencia y confianza de sus integrantes
		Valoración de características de un equipo ideal
		Clima laboral generado
		Cercanía con docentes
		Instancias del equipo directivo
		Instancias con docentes
		Tipo de liderazgo desplegado
		Influencia del sostenedor
		Influencia de la política educativa

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

### **II.3.2. Influencia externa a los equipos directivos**

Dentro de los elementos de la situación en que se inscriben las prácticas de liderazgo (Spillane & Ortiz, 2016), cobra especial relevancia cómo la influencia externa a los equipos directivos repercute en el despliegue de sus dinámicas. Pese a que se inserta dentro de la infraestructura educativa, tal concepto excede lo relativo a la influencia externa, pues considera aspectos situacionales internos de las escuelas. De tal forma, se extraen categorías de análisis que permitan caracterizar específicamente dicha relación a partir de principios que posibiliten encauzarla y de prácticas que contribuyen al mejoramiento escolar.

En un contexto en que las escuelas poseen variadas preocupaciones, debiendo responder a diversas presiones, es ilusorio pensar en una escuela que mejora por sí misma, siendo autónoma y autoevaluándose. Por esto, MacBeath (2011) ha acuñado la noción de que “las escuelas necesitan amigos”, bajo el entendido que necesitan un apoyo permanente y crítico que les permita evaluar el grado de consonancia entre las perspectivas de profesores y estudiantes, además de la efectividad de las prácticas de liderazgo.

Sin embargo, la relación entre la escuela y el nivel intermedio del sistema educativo no es sencilla, requiriendo ciertos principios que permitan orientarla adecuadamente. Primeramente, se ha evidenciado que el trabajo colaborativo entre escuela y nivel intermedio respecto al desarrollo profesional necesario para las tareas de liderazgo permite el desarrollo de modelos mentales compartidos, generando una mejor coordinación y compromiso entre ambos (Chrispeels, Burke, Johnson, & Daly, 2008). Otro aspecto que colabora es la construcción de culturas basadas en la evidencia, es decir, la generación de programas y prácticas de mejoramiento que se basen en la producción colaborativa de conocimiento a partir de los datos de la escuela (Corcoran, Fuhrman, & Belcher, 2001). Además, ciertas dinámicas relacionales favorecen el desarrollo de un trabajo coherente entre escuela y nivel intermedio, como son una comprensión clara sobre los ámbitos de decisión mutuos y diferenciados o la construcción de relaciones de apoyo y confianza mutuas (Johnson, Marietta, Higgins, Mapp, & Grossman, 2015).

Otras investigaciones se han centrado en las prácticas que se generan colaborativamente entre escuela y nivel intermedio en pos de contribuir al mejoramiento escolar. Es destacable que gran parte del apoyo brindado desde el nivel intermedio se focaliza en el director, pues se asume que el desarrollo de sus conocimientos, herramientas y habilidades contribuirán a un mayor apoyo a la

labor de los docentes (Anderson, 2006). En particular, Leithwood (2010) propone diez prácticas para el mejoramiento: focalización en el rendimiento de los estudiantes, cercanía en materias curriculares y de instrucción, uso de evidencia para planificar el aprendizaje y las evaluaciones, sentimiento de eficacia, construcción de buenas relaciones, compromiso con el liderazgo pedagógico, focalización en el mejoramiento de la escuela, fomenta al desarrollo profesional directivo y docente, compromiso con las agendas de cambio gubernamentales, y alineamiento en estructuras financieras y organizacionales. En tanto, Togneri y Anderson (2003) identificaron siete factores que contribuyen con la mejora escolar a partir de la relación escuela-nivel intermedio: reconocimiento del bajo rendimiento y búsqueda de soluciones, alineación en el enfoque de mejora pedagógica, visión común centrada en el aprendizaje de los estudiantes, toma de decisiones basada en el uso de datos, apostar por nuevos enfoques para el desarrollo profesional, redefinir los roles de liderazgo, y comprometerse con la mantención de los cambios.

Finalmente, pese a que se han identificado ciertas prácticas que permitirían fomentar el mejoramiento escolar, se ha sostenido que un enfoque general y dirigido al conjunto de escuelas insertas en determinado nivel intermedio debe verse acompañado por una diferenciación del apoyo a las escuelas en función de sus necesidades particulares identificadas (Anderson, Mascall, & Stiegelbauer, 2012). Por consiguiente, Anderson (2017) ha redefinido el apoyo brindado por el nivel intermedio a la escuela en tres enfoques diferenciados: un apoyo general, centrado en proveer recursos similares a todas las escuelas y orientado por las metas compartidas; un apoyo diferenciado, desplegado en las escuelas que necesitan un acompañamiento adicional en sus procesos de mejoramiento escolar; y un apoyo dialogante, que genere nuevas soluciones en conjunto a las escuelas que enfrentan más problemáticas.

### **III. MARCO METODOLÓGICO**

En el presente capítulo se hace referencia al marco metodológico en que se inserta esta investigación doctoral. En primer lugar, se argumenta el enfoque general del estudio, correspondiente a la metodología mixta imbricada. Posteriormente, se explicitan, tanto para la fase cuantitativa como para la cualitativa, los objetivos de investigación que se buscan responder, las técnicas de generación de unidades de información y los métodos de análisis de los datos generados.

#### **III.1. Definiciones Metodológicas Generales: Método Mixto Imbricado**

Con la finalidad de responder a los objetivos de investigación, se desarrolló una metodología mixta imbricada, enmarcada en un diseño secuencial y con preponderancia cualitativa.

Los métodos mixtos refieren a la combinación o integración de las técnicas y de los resultados de la investigación cualitativa y cuantitativa, por lo que requieren la construcción de un objeto de investigación abordable desde ambas perspectivas. Frecuentemente, este tipo de estudios han sido valorados destacando su contribución al soslayar los sesgos y las debilidades de ambas orientaciones metodológicas, mediante la triangulación de los datos obtenidos (Creswell, 2014). Sin embargo, el propio desarrollo de los métodos mixtos ha evidenciado que la triangulación no es su único objetivo, pudiendo existir diferentes formas de vincular ambas metodologías utilizadas, en pos de obtener una comprensión más acabada del fenómeno estudiado. En dicho marco, se ha diferenciado entre ‘formas puras de los métodos mixtos’, en que ambos enfoques poseen el mismo estatus, o ‘formas modificadas de los métodos mixtos’, en que un enfoque posee un estatus preponderante (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Asimismo, el uso de ambas metodologías requiere la construcción de un objeto de investigación particular, no pudiendo reducirse solamente a la aplicación de técnicas diferenciadas. Por tanto, implica desarrollar un diseño en que ambos métodos den respuesta a objetivos de investigación específicos y diferenciados, en un marco de vigilancia epistemológica que exige la clarificación de cada uno de los componentes que implica tal mixtura (Bryman, 2006; Núñez, 2017). Es decir, pese a que se aborda un objeto de estudio, se presentan distintos objetivos de investigación asociados a ambos tratamientos metodológicos, siendo necesario clarificar expresamente dicha asociación.

En la presente investigación, se ha desarrollado una metodología mixta pues los objetivos de investigación planteados podían abordarse más satisfactoriamente en base a la aplicación de técnicas diferentes. En particular, desde una metodología cuantitativa se responde al objetivo específico: 1) Identificar los principales atributos de los equipos directivos del sector municipal y el grado de apoyo técnico-pedagógico que brindan a los docentes. En tanto, desde una metodología cualitativa se da respuesta a los objetivos específicos: 2) Describir la conformación, la organización y el funcionamiento de los equipos directivos, distinguiendo aspectos a nivel individual y colectivo; (3) Explorar las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan los equipos directivos para apoyar la labor docente, distinguiendo aspectos a nivel individual y colectivo; (4) Analizar los vínculos entre la conformación, la organización y el funcionamiento de los equipos directivos y las prácticas de liderazgo pedagógico que éstos realizan para apoyar la labor docente; y (5) Conocer aspectos del sostenedor y de la política educativa que actúan como oportunidades y restricciones a la acción de los equipos directivos.

Debido a la escasez de evidencia respecto a la temática de estudio, se concibió como necesaria la caracterización de los equipos directivos de las escuelas básicas municipales en Chile, brindando particular atención a los atributos de sus integrantes y a las características de los establecimientos. Tal caracterización, junto al objetivo de identificar una medida estandarizada del grado de apoyo técnico-pedagógico que los equipos directivos proporcionan a los docentes, requería un abordaje general que englobara al conjunto de las escuelas básicas del país. Debido a que esta información sólo podía ser obtenida recurriendo a fuentes secundarias, analizando variadas bases de datos disponibles sobre el sistema educativo chileno, se consideró apropiado desarrollar un enfoque cuantitativo.

Posteriormente, se evaluó que los objetivos referidos a vincular las prácticas de apoyo a la labor docente con la conformación, organización y funcionamiento de equipos directivos de alto apoyo técnico-pedagógico, además de la influencia externa al establecimiento; exigían un abordaje diferenciado. Estos objetivos requerían no sólo evidenciar la existencia de variados tipos de equipos directivos o de distintos niveles de apoyo técnico-pedagógico, sino ahondar en las prácticas que desarrollan los equipos directivos. Vale decir, referir a cómo se despliega el apoyo a la labor docente de forma diferenciada y cómo, potencialmente, se podrían observar resultados dispares entre distintas comunidades escolares. Por consiguiente, se concibió que tal análisis

requería profundizar en experiencias concretas, insertándose dentro de distintas escuelas básicas municipales, por cuanto se desarrollaron estudios de caso.

Cabe señalar que la investigación doctoral, desarrollada mediante una metodología mixta, presentó características particulares que salvaguardan su coherencia epistemológica, sustentando la necesidad de abordar el objeto de estudio desde ambas metodologías. En primer lugar, correspondió a un estudio secuencial, pues la fase cuantitativa produjo un marco general a partir del cual iniciar la fase cualitativa, además de contribuir en la selección de los casos a estudiar. En segundo lugar, correspondió a una forma modificada de método mixto, pues la etapa cualitativa de la investigación, sus técnicas y sus resultados, adquirieron preponderancia en los resultados obtenidos.

Adicionalmente, es preciso mencionar que el uso de métodos mixtos ha encontrado un especial desarrollo en la investigación en educación, contribuyendo a entender fenómenos complejos, mejorar prácticas y destacar problemáticas a nivel de políticas públicas, a fin de que éstas sean consideradas por los tomadores de decisiones (Creswell, 2008). En particular, esta tesis doctoral busca aportar en la generación de conocimiento respecto a los equipos directivos escolares, contribuyendo a nivel académico a una temática de reciente e insuficiente abordaje en Chile. Los métodos mixtos se han constituido, además, como métodos diferenciados y complementarios que han permitido abordar la educación como fenómeno social tanto desde enfoques estructurales, respecto a la articulación del sistema educativo en su conjunto, como desde perspectivas que han enfatizado en la agencia de los actores educativos y en la generación de subjetividades (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015).

Finalmente, el método mixto aplicado, de carácter secuencial y con preponderancia cualitativa, fue de tipo imbricado. Su forma imbricada implica que, en la generación de unidades de información, un tipo de datos desempeñan un papel de apoyo para el otro tipo de datos. Se distingue de la preponderancia, pues el método secundario adquiere importancia solamente al contribuir al desarrollo del método primario, haciendo referencia, generalmente, a preguntas de investigación diferenciadas (Creswell, 2008). Dentro de tales contribuciones ha destacado, por ejemplo, la selección de casos para analizar cualitativamente a partir de los datos cuantitativos producidos (Moscolini, 2005). En la presente investigación, en particular, el carácter imbricado se evidencia en que la fase cualitativa adquiere preponderancia, debido a que el objetivo de la investigación es ahondar en el despliegue de las prácticas de liderazgo de apoyo a la labor docente por parte de los

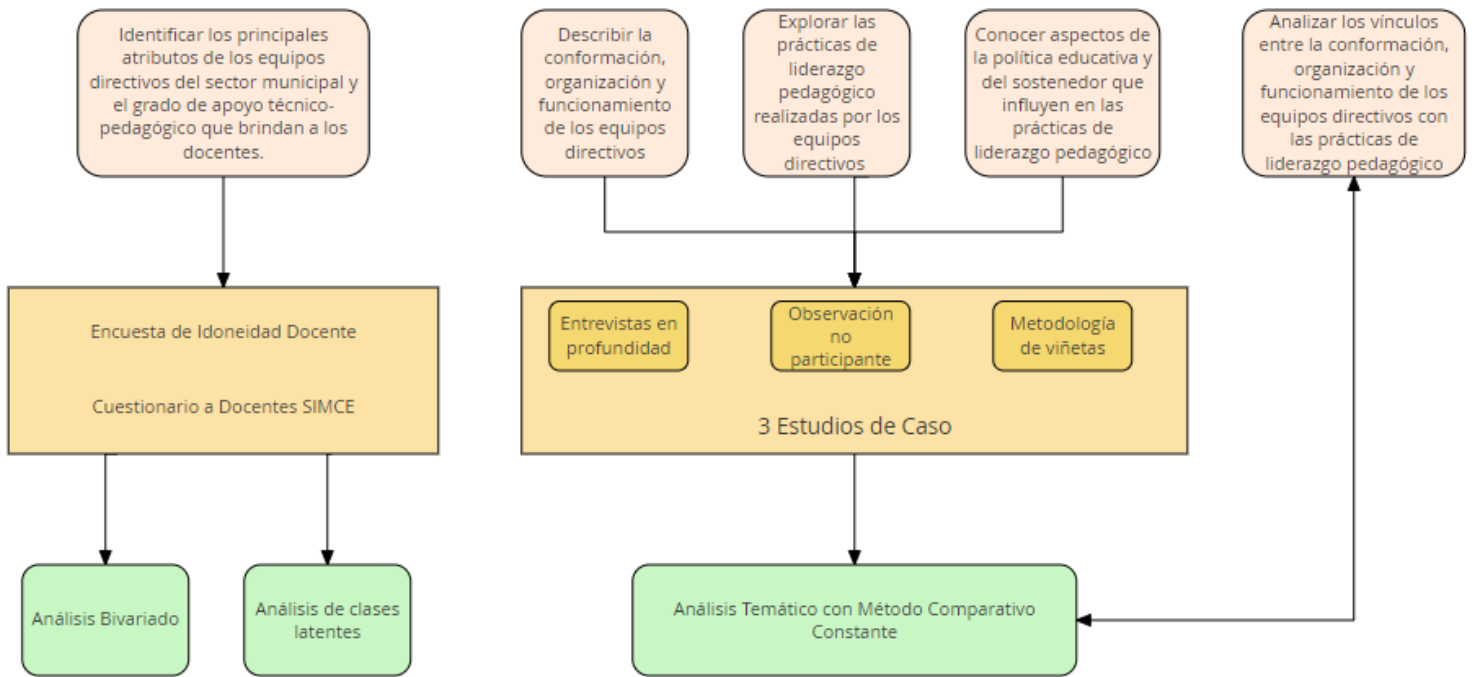


equipos directivos. Esto, pues la fase cuantitativa, pese a que permite identificar características generales de los equipos directivos en Chile, tipos de equipo y niveles estandarizados de apoyo, no consigue observar el despliegue de las prácticas de estos colectivos desde una perspectiva procesual, contextualmente situada y que otorgue relevancia a la agencia de los actores escolares. Aún así, la fase cuantitativa deviene en soporte de la fase cualitativa en dos sentidos principales: i) Entrega un marco general, permitiendo analizar los casos estudiados a partir de su semejanza y diferencia con las tendencias generales de las escuelas básicas chilenas, ii) Permite identificar ciertas características diferenciadoras de las escuelas (como son, por ejemplo, el tipo de equipo o el nivel de apoyo técnico-pedagógico), que contribuyen con la selección de los casos analizados en la fase cualitativa.

Esta definición, respecto al carácter imbricado del método mixto utilizado, explica que el objetivo final de la investigación no refiera directamente a la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos. Su centralidad, por el contrario, radica en la información obtenida a partir de los estudios de caso, generándose un marco de referencia del fenómeno estudiado en base al análisis de datos secundarios. Por tanto, el tratamiento de ambas fases se presentará de forma separada en los resultados; pese a ello, en las conclusiones generales extraídas a partir de los estudios de caso se hará referencia al marco general descrito. En la Figura 5 se presenta un panorama general de la metodología utilizada.

Figura 5

*Síntesis de la metodología mixta imbricada aplicada*



Nota. Fuente: Elaboración propia.

### III.2. Fase Cuantitativa

#### III.2.1. Definiciones metodológicas: Uso de datos secundarios

Para la fase cuantitativa de la investigación doctoral se trabajó en base al uso de datos secundarios. Cabe recordar que el análisis de datos cuantitativos es una tarea eminentemente sociológica, siendo secundariamente una tarea estadística. Por tanto, la definición de los análisis estadísticos empleados debe ajustarse a responder de la forma más acabada posible las preguntas planteadas (Jiménez, 2006). Estas preguntas correspondieron al objetivo: 1) Identificar los principales atributos de los equipos directivos del sector municipal y el grado de apoyo técnico-pedagógico que brindan a los docentes. En particular, se aplicaron distintos procedimientos de análisis de datos, incluyéndose análisis de clases latentes, análisis descriptivos bivariados y regresión lineal, en los que se ahondará posteriormente. También, para la aplicación de dichos análisis, se generaron variables ad hoc y un índice de apoyo técnico-pedagógico.

La fase cuantitativa consideró el análisis de información numérica proveniente de fuentes de información secundaria. Si bien utilizar información producida con objetivos distintos a los de la presente investigación exigió tomar ciertos resguardos, el hacer uso de datos ya disponibles permitió el acceso rápido y expedito a grandes cantidades de información, proporcionada por el Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación.

El universo representado corresponde a los equipos directivos de establecimientos de educación básica en Chile. Los datos disponibles permiten aspirar a una representación universal, obtenida desde la información proveniente de dos bases de datos: la Encuesta de Idoneidad Docente y el Cuestionario a Docentes de las pruebas SIMCE.

Sin desmedro de lo anterior, para la revisión de los resultados se excluyó a aquellos equipos directivos de establecimientos uni, bi y tri docentes del área rural del país, por tratarse de casos escasamente representativos de las dinámicas tradicionalmente desarrolladas dentro de las escuelas, además su reducido tamaño no permite la conformación de equipos directivos. Al mismo tiempo, y luego de la caracterización general de los equipos directivos a nivel nacional, se realizó una profundización en dos grupos de interés: las escuelas de dependencia municipal, así como las escuelas emplazadas en las regiones del Maule y de la Araucanía. Fueron escogidas escuelas de estas regiones buscando profundizar en la muestra estudiada en la investigación “¿Cómo se organizan y funcionan los equipos directivos para apoyar la labor docente? Un estudio en escuelas básicas municipales de las regiones del Maule y de la Araucanía”, realizada por la autora de esta tesis doctoral en el marco de los proyectos de investigación del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo de la Universidad Diego Portales (Cuéllar & Raczynski, 2016).

### **III.2.2. Fuentes y datos utilizados**

Las fuentes secundarias utilizadas fueron la Encuesta de Idoneidad Docente 2015 y el Cuestionario a Docentes SIMCE 2014, correspondientes a las últimas versiones disponibles de ambos instrumentos en el momento en que se realizó el tratamiento de los datos.

La Encuesta de Idoneidad Docente (2015)<sup>4</sup> se aplica a todos los profesionales que desempeñan actividades docentes dentro de las escuelas nacionales, recogiendo información sobre sus

---

<sup>4</sup> Base de datos pública, disponible en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

características socio-demográficas, formación profesional, función dentro del establecimiento, entre otros.

En tanto, el Cuestionario a Docentes SIMCE (2014)<sup>5</sup> corresponde a un formulario dirigido a los docentes de cada asignatura evaluada por el SIMCE, para todos los niveles en los que esta prueba es aplicada. Específicamente, en el año 2014 este cuestionario fue aplicado a profesores de 2°, 4°, 6° y 8° básico, de las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales. Este instrumento recoge información sociodemográfica y percepciones de los profesores sobre el apoyo directivo a la labor docente.

Cabe destacar que en ambas bases de datos se identificaron diversas falencias como, por ejemplo, la presencia de variables con categorizaciones abiertas, suscitando proliferación de respuestas que debieron ser recodificadas. Igualmente, la existencia de casos de no respuesta, debido a que son encuestas auto aplicadas por los actores escolares, lo que genera tasas de respuesta diferentes según las distintas preguntas, repercutiendo en la variación del tamaño muestral al realizar distintos cruces. Pese a estas deficiencias, las bases utilizadas constituyen las únicas fuentes secundarias que permiten generar un panorama global de los equipos directivos de escuelas básicas en Chile y los errores identificados no conducen a que el análisis sea inviable.

La Tabla 3 muestra las variables extraídas de cada instrumento para los efectos de la presente indagatoria.

Tabla 3

*Variables involucradas en la caracterización de los equipos directivos y del apoyo pedagógico que entregan a los docentes*

Instrumento	Grupo de variables	Variables
Encuesta de Idoneidad docente 2015	Características equipos directivos	Tipo de equipo
	Características integrantes de los equipos directivos	Cargo Título Años de experiencia en el sistema Años de experiencia en el establecimiento Género Edad Función secundaria que realizan

<sup>5</sup> Base de datos de acceso restringido, solicitada formalmente a través de [www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)

	Características de los establecimientos	Dependencia Tamaño matrícula Región Tamaño planta docente Ruralidad
Cuestionario a Docentes SIMCE 2014	Características de los establecimientos	Grupo socioeconómico (GSE)
	Percepción de apoyo pedagógico	Índice de apoyo técnico-pedagógico (a partir de p25)

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015 y Cuestionario a Docentes SIMCE 2014.

El análisis de la información se realizó mediante el programa para análisis de datos cuantitativos *Stata*, utilizándose como unidad de análisis a los equipos directivos, en tanto conjunto de individuos que cumplen alguna de las funciones directivas expuestas más adelante en este apartado. Dado que la unidad de observación de las fuentes consultadas fueron individuos, ello exigió la modificación de elementos dentro de las bases de datos disponibles, lo mismo que su escalamiento a la lectura según establecimiento. Adicionalmente, los objetivos propios de la investigación exigieron la generación de ciertas variables ad hoc: clasificación según ejercicio de función directiva o no, clasificación según tipo de equipo directivo, clasificación según tamaño de la escuela, y generación del índice de apoyo técnico-pedagógico según establecimiento. La forma y los criterios utilizados para la construcción de estas variables se describen a continuación.

**Clasificación de los profesionales según participación en roles directivos:** Sobre la base de los cargos profesionales reportados en la Encuesta de Idoneidad Docente (2015), se redefinieron los cargos ocupados según la clasificación “Directivos” y “No-Directivos” dentro de los establecimientos. Para esto se utilizó la matriz de clasificación expuesta en la Tabla 4. Es pertinente señalar que, tal como se mencionó anteriormente, se identificaron problemáticas con la base de datos al presentar ésta una amplia nomenclatura de cargos, que muchas veces referían a las mismas funciones. Esta situación aparentemente resulta por la ausencia de categorías pre-definidas, dejando la clasificación de los cargos al arbitrio de quien ingresa la información en los establecimientos escolares. Por esta razón, los cargos profesionales fueron recodificados.

Tabla 4

*Cargos directivos y no-directivos*

Directivos	No-directivos
Planta técnico-pedagógica	Docente de aula
Planta Directiva	Otra en el establecimiento
Director	Otra fuera del establecimiento
Jefe Unidad Técnico Pedagógica (UTP)	Supervisión
Inspector general	Jefe DAEM
Orientador	Jefe Corporación
Subdirector	Educador tradicional
Profesor encargado	
Directiva	
Técnico-pedagógica	

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

**Clasificación de los equipos directivos:** A partir de la clasificación antes descrita, se categorizaron los equipos directivos según *tipo*, considerando tanto la cantidad de integrantes del equipo como las funciones desempeñadas por cada uno de ellos. Así, se construyeron cuatro tipos de equipos directivos:

- (1) *Sólo director(a) o profesor(a) encargado(a)*: esta categoría se agregó posteriormente al diseño de investigación, dado que la revisión de los datos arrojó que la dirección unipersonal constituye una proporción considerable dentro de los establecimientos municipales.
- (2) *Equipos básicos*: aquellos que poseen tres tipos de cargos directivos, a saber, Director(a), Jefe(a) UTP e Inspector(a) General<sup>6</sup>.
- (3) *Equipos reducidos*: corresponde a un equipo básico incompleto (uno o dos de los cargos del equipo básico), que pueden contar o no con algún otro tipo de directivo. Por ejemplo, un equipo reducido puede estar conformado por un(a) Director(a) y un(a) Jefe(a) UTP, o bien por un(a) Director(a), un(a) jefe(a) UTP y un(a) Orientador(a).
- (4) *Equipos ampliados*: existen dos posibilidades para este tipo de equipo. La primera consiste en un equipo básico con directivo(s) adicional(es). Por ejemplo, un equipo básico con un(a) Orientador(a) sería un equipo ampliado. La segunda posibilidad consiste en aquellos equipos que cuentan con los tres cargos presentes en los equipos básicos, pero con más de

<sup>6</sup> Composición del equipo directivo establecido por la Ley de Carrera Docente, 1978.

un directivo por cargo. Es decir, equipos básicos que, por ejemplo, tienen más de un(a) Jefe(a) UTP.

**Clasificación de las escuelas:** Considerando la información de matrícula total de las escuelas básicas nacionales se construyeron tres categorías de tamaño, de modo que cada una de ellas representase a un tercio de las escuelas. El número de estudiantes según escuelas pequeñas, medianas y grandes se especifica en la Tabla 5. A su vez, a partir de los datos SIMCE 2014, se construyó un indicador de grupo socioeconómico del establecimiento, tomando como base el indicador elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación, que establece categorías comparables en términos socioeconómicos. Dicha institución propone un indicador con cinco categorías, que fueron agrupadas en tres dentro de esta investigación. La correspondencia entre las categorías utilizadas por la Agencia de Calidad de Educación y las empleadas aquí pueden observarse en la Tabla 5.

Tabla 5

*Clasificación de las escuelas*

Tamaño de las escuelas		Clasificación socioeconómica	
		Clasificación ACE	
Pequeñas	7 a 66 alumnos	Bajo - Medio Bajo	Bajo Medio Bajo
Medianas	67 a 295 estudiantes	Medio	Medio
Grandes	296 y 3964 estudiantes	Alto – Medio Alto	Alto Medio Alto

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir Encuesta de Idoneidad Docente 2015 y clasificación socioeconómica de los establecimientos escolares de la Agencia de Calidad de la Educación.

**Índice de apoyo técnico-pedagógico:** La construcción de un índice tenía como objetivo generar una medida estandarizada que pudiese graduar el nivel de apoyo técnico-pedagógico de los equipos directivos hacia la labor docente en el conjunto de escuelas básicas del país. Esto, entendiendo que un índice es una herramienta estadística que busca cuantificar fenómenos sociales complejos que no son directamente observables a partir de las estadísticas sociales disponibles (Márquez, 2006). Por consiguiente, el índice se construyó a partir de la pregunta 25 del Cuestionario a Docentes SIMCE 2014 mediante un análisis factorial. Esta pregunta (desglosada en el Anexo 1) estaba

compuesta por nueve ítems relativos a la percepción que tenían los docentes de la frecuencia con la que ocurrían distintos aspectos del apoyo e involucramiento de los directivos en el quehacer pedagógico de la escuela, respondiendo a la interrogante: *¿Con qué frecuencia ocurren en este establecimiento las siguientes situaciones relacionadas con el apoyo técnico pedagógico?*

Como podrá observarse en el Anexo 2, los nueve ítems consultados demuestran tener una alta correlación entre ellos y se agrupan confirmatoriamente en un factor único. Ambos resultados respaldan la construcción del índice de apoyo técnico-pedagógico, cuya formulación se basó en los resultados del análisis factorial. Las cargas factoriales estandarizadas se utilizaron para generar, empleando el método de regresión, un promedio ponderado de los resultados por establecimiento. Los mismos fueron re-escalados para generar puntajes entre 0 y 100, que finalmente se utilizaron para los análisis que se exponen en el capítulo de resultados.

### **III.2.3. Procedimientos de análisis**

Por último, se aplicaron variados procedimientos de análisis de datos, incluyéndose técnicas bivariantes y multivariantes. En primer lugar, se realizó un análisis de clases latentes. Este análisis es un método estadístico que tiene como objetivo encontrar grupos entre los datos obteniendo información respecto a patrones subyacentes que vinculan diversas variables observadas (Pilatti, y otros, 2010). Su finalidad fue identificar tipos de equipos directivos en las escuelas chilenas, agrupándolos a partir de una serie de características observadas, para así contrastar estas agrupaciones con la tipología propuesta previamente. Se desarrollaron dos modelos, de dos y de tres clases, incorporando siete variables. Finalmente, se evaluó si la tipología propuesta poseía capacidad explicativa respecto a la diversidad de los equipos directivos del país.

En segundo lugar, se desarrolló un análisis descriptivo bivariado. Tal análisis, a través de la generación de tablas de contingencia, se orientó a obtener una caracterización general de los equipos directivos del país. Por consiguiente, se buscó caracterizar a los tipos de equipos directivos según los atributos de sus integrantes y atributos de los establecimientos.

En tercer lugar, se desarrolló una regresión lineal. Esta regresión, correspondiente a un estudio correlativo, tiene como objetivo identificar la posible relación entre dos o más variables, observando el grado de asociación o variación mutua entre las mismas (Elorza, 2008). El objetivo de aplicación de esta técnica consistió en comprender cómo las variables de caracterización pueden



incidir sobre el índice de apoyo técnico-pedagógico. Se aplicaron cuatro modelos de regresión lineal múltiple sobre los establecimientos básicos a nivel nacional. La Tabla 6 hace referencia a las variables consideradas en cada modelo.

Tabla 6

*Variables utilizadas en los procedimientos de análisis*

Análisis de Clases Latentes	Análisis Descriptivo Bivariado	Regresión Lineal
Años en el establecimiento del director	<i>Características de los integrantes del equipo directivo:</i>	<i>Primer modelo:</i> Tipo de equipo
Años en el sistema del director	Cargo	<i>Segundo modelo:</i> Tamaño de la planta docente
Edad del director	Título	
Tamaño del equipo directivo	Años de experiencia, Género	<i>Tercer modelo:</i> Tipo de equipo Dependencia GSE bajo - medio bajo Subvencionado GSE bajo-medio bajo
Nivel socioeconómico	Edad	
Ruralidad	Función secundaria	<i>Cuarto modelo:</i> Dependencia GSE bajo - medio bajo Subvencionado GSE bajo-medio bajo Tamaño de la planta docente
Tamaño del establecimiento	<i>Características de los establecimientos:</i>	
	Región	
	Dependencia	
	Tamaño del establecimiento	
	Tamaño de la planta docente	
	Ruralidad	
	Nivel socioeconómico	

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

### III.3. Fase Cualitativa

#### III.3.1. Definiciones metodológicas: Estudio de caso

Para la fase cualitativa del estudio se trabajó en base a estudios de caso. Un estudio de caso es un tipo de estudio etnográfico que difiere de la etnografía pues su objetivo primordial no es ahondar en patrones de comportamiento de un grupo particular (Creswell, 2008), sino realizar un estudio intensivo de una unidad con el objetivo de entender cómo se desarrollarían los fenómenos sociales observados en un conjunto mayor compuesto por unidades similares (Gerring, 2014).

Tal capacidad descriptiva radica en que, al buscar comprenderse el funcionamiento singular del caso se debe hacer referencia a cómo éste se inserta en el sistema integrado del que forma parte, razón por la que, frecuentemente, se desarrollan estudios de caso múltiples (Díaz De Salas,

Mendoza Martínez, & Porras Morales, 2011). Por consiguiente, se orienta a la generación de inferencias descriptivas, privilegiando la comparabilidad de los casos y no su representatividad mediante un acercamiento exploratorio al fenómeno abordado (Yin, 1994). Dichas características han redundado en que sea un método ampliamente desarrollado en la investigación educativa, permitiendo comprender cómo se configuran fenómenos y relaciones sociales en contextos educativos complejos, producto de la multiplicidad de actores que los conforman y debido a sus distintas modalidades de inserción en el conjunto del sistema educativo (San Fabián & Álvarez, 2012).

Se evaluó que, para dar una respuesta adecuada a los objetivos de investigación planteados, era necesaria la realización de un estudio intensivo y sistemático, seleccionando algunas escuelas municipales de enseñanza básica como casos.

El estudio se enfocó a comprender cómo se desenvolvían los equipos directivos escolares y desarrollaban sus prácticas de apoyo a la labor docente, insertándose en las dinámicas de las comunidades escolares seleccionadas. Estas dinámicas se abordaron principalmente a nivel del equipo directivo (conformación, organización y funcionamiento), pero también a nivel del contexto institucional y de la influencia externa al establecimiento que proviene desde el sostenedor y las políticas educativas.

### **III.3.2. Selección de casos y definición de la muestra**

Los criterios utilizados inicialmente para la selección de casos fueron: i) escuelas básicas municipales con alto índice de apoyo técnico-pedagógico, ii) escuelas básicas municipales de GSE bajo o medio-bajo, iii) variabilidad en el tipo de equipo directivo: 2 equipos reducidos, 2 equipos básicos y 2 equipos ampliados, iv) tres casos en cada región (VII y IX).

Con la información provista en las bases de datos utilizadas en la fase cuantitativa, se escogieron 12 casos, 6 escuelas pertenecientes a la región del Maule y 6 a la región de la Araucanía, que cumplieran con los criterios descritos anteriormente. En una fase de pre-campo se contactó a estos establecimientos con el fin de corroborar la veracidad de la información obtenida a partir de los datos secundarios. Una vez efectuado este procedimiento, se realizó la selección definitiva de seis casos, cuidando contar con directores hombres y mujeres, y excluyendo establecimientos de tamaño pequeño. Estos seis casos constituyeron la unidad de análisis de la investigación conducida

anteriormente por la autora de esta tesis doctoral (Cuéllar & Raczynski, 2016), a partir de la cual se identificaron tres escuelas básicas municipales que presentaban un apoyo técnico-pedagógico más robusto según el análisis cualitativo desarrollado.

Los tres casos escogidos se focalizan en las regiones del Maule y de la Araucanía, específicamente en las comunas de Curicó, Traiguén y Padre Las Casas, cautelando responder a los criterios definidos originalmente. La tabla 7 recoge una caracterización de los tres casos, sintetizando algunos rasgos de los respectivos contextos escolares. La selección de las escuelas recoge características compartidas y diferenciadoras, relevantes para el desarrollo de la comparabilidad propia de los estudios de caso.

Tabla 7

*Características de las escuelas estudiadas como casos*

	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Región	Maule	Araucanía	Araucanía
Contexto	Urbano	Rural	Urbano-Rural
Promedio SIMCE 4° Básico 2015	Lenguaje: 255 Matemática: 253	Lenguaje: 279 Matemática: 268	Lenguaje: 278 Matemática: 275
Índice de vulnerabilidad	90,2%	81,3%	92%
Clasificación MINEDUC (SEP)	Emergente	Autónoma	Autónoma
Tipo de equipo directivo	Básico	Reducido	Ampliado
Composición equipo directivo (Cargos)	Director-Jefa UTP- Inspectora	Director-Jefa UTP	Directora - Subdirectora - Jefa UTP - Inspectora
Tamaño establecimiento	383 estudiantes	205 estudiantes	509 estudiantes
Tamaño planta docente	29 docentes	20 docentes	42 docentes
Años del director(a) en el cargo	2 años	20 años	3 años

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Como es posible observar, las escuelas estudiadas pese a presentar un alto índice de apoyo técnico-pedagógico, presentan algunas diferencias importantes entre ellas, como son la ruralidad (urbana, rural y urbana-rural), la composición del equipo directivo (básico, reducido y ampliado), los años del director en este cargo en el establecimiento (de 2 a 20 años), el tamaño de la matrícula (de 205 a 509 estudiantes), el tamaño de la planta docente (de 20 a 42 docentes) y la clasificación de la Subvencionado Escolar Preferencial –SEP- (siendo el caso *básico* emergente y los otros dos autónomos).

A continuación, se seleccionaron los actores de los que se obtendría información dentro de las escuelas, guiándose tal muestreo por dos criterios: estructural, en el caso de los equipos directivos, y por criterio lógico, en el caso de los docentes. En primer lugar, se realizó un muestreo estructural

(Canales, 2006), para aprehender las perspectivas del conjunto de integrantes de los equipos directivos. Esto, pues se buscaba abordar cómo se desenvuelve el apoyo técnico-pedagógico que brindan a la labor docente desde las distintas posiciones estructurales que ocupan dentro de las escuelas. En segundo lugar, se realizó un muestreo por criterio lógico para la conducción de entrevistas a profesores, es decir, se han trabajado los casos que reúnen algún criterio considerado de importancia para la investigación (Quintana, 2006). Tal criterio correspondió a entrevistar al menos a un docente que se encontrara alineado y otro que se encontrara en oposición al liderazgo directivo y a sus iniciativas, buscando capturar sus percepciones diferenciadas sobre el apoyo a la labor docente. La identificación de dichas posiciones en el cuerpo docente fue posible gracias al desarrollo del trabajo de campo<sup>7</sup>.

### **III.3.3. Generación de unidades de información**

El trabajo de campo se desarrolló durante el segundo semestre de 2016 (realizando dos visitas por caso) y durante el primer semestre de 2017 (realizando una visita adicional por caso). Se decidió efectuar varias visitas, con el fin de obtener una perspectiva más exhaustiva respecto a la organización y el funcionamiento de los equipos directivos, así como de sus prácticas para apoyar la labor docente en las distintas escuelas, buscando enfocarse en el proceso de trabajo que desarrollan los equipos directivos en diferentes momentos del año escolar. Durante la primera visita la estadía en las tres escuelas fue de tres días, mientras que en la segunda visita la permanencia fue de dos días y en la última de un día.

En la primera visita se aplicaron pautas de entrevista a la totalidad de los directivos y al grupo de docentes escogidos. Así también, en cada caso se observaron entre dos y tres instancias formales de participación del equipo directivo y de interacción de este colectivo con los docentes, junto con numerosas instancias informales.

Luego de mediar el procesamiento de la información recogida en la primera visita, en la segunda visita se consideró necesario profundizar o corroborar, mediante entrevistas a integrantes de los equipos directivos, ciertos aspectos que no habían quedado completamente claros en el terreno anterior, además de observar instancias adicionales. Finalmente, en la tercera visita se aplicó una

---

<sup>7</sup> En cada caso se logró identificar a estos docentes durante el periodo de trabajo de campo. A medida que fueron transcurriendo las entrevistas y observaciones, se pudo reconocer el perfil docente buscado.

metodología de viñeta, buscando profundizar en el trabajo conjunto del equipo. En la tabla 8 se sintetizan los principales componentes del trabajo de campo.

Tabla 8

*Síntesis del trabajo en terreno*

Caso	Tipo de Equipo	Visita 1 (Agosto del 2016)	Visita 2 (Octubre del 2016)	Visita 3 (Abril y Mayo del 2017)
1	Básico	3 entrevistas a directivos 3 entrevistas a profesores 2 instancias observadas	1 entrevista a directivo 2 instancias observadas	1 instancia grupal basada en metodología de viñeta
2	Reducido	2 entrevistas a directivos 3 entrevistas a profesores 3 instancias observadas	1 entrevista a directivo 2 instancias observadas	1 instancia grupal basada en metodología de viñeta
3	Ampliado	4 entrevistas a directivos 3 entrevistas a profesores 3 instancias observadas	1 entrevista a directivo 2 instancias observadas	1 instancia grupal basada en metodología de viñeta

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las técnicas de generación de información se utilizó la entrevista en profundidad semiestructurada, la observación no participante y la metodología de viñeta. A continuación, se describe cada una de estas técnicas.

**Entrevista en profundidad semiestructurada:** se realizaron 21 entrevistas, tanto a los integrantes de los equipos directivos como a profesores, pues se buscaba destacar las particularidades de las diferentes posiciones que ocupan los entrevistados en la configuración de sus percepciones. Esto, dando cabida a la variabilidad de la problemática abordada, propia del estudio de caso (Stake, 1995). La entrevista en profundidad implica el establecimiento de una relación dialógica entre investigador e individuos entrevistados, caracterizándose por su apertura que permite la incorporación de temáticas que emergen en el propio proceso de investigación y que no fueron consideradas a partir de la revisión bibliográfica realizada (Gáinza, 2006). Es importante mencionar que ambas pautas de entrevistas (ver en Anexo 3) fueron validadas por jueces externos, cuyas sugerencias se incorporaron a la versión final de cada instrumento. La entrevista a directivos fue validada por dos directores y un jefe de UTP en ejercicio, mientras que la entrevista a docentes fue validada por tres docentes de aula en ejercicio.

Las entrevistas a directivos se organizaron en 8 dimensiones. Incluyeron un total de 19 preguntas centrales, más 28 preguntas de profundización o reforzamiento. Se realizaron de forma individual,

a la totalidad de los integrantes de los equipos directivos de cada escuela. En tanto, las entrevistas a docentes se organizaron en 5 dimensiones, considerando un total de 18 preguntas centrales, más 22 preguntas de profundización o reforzamiento. Se realizaron de manera individual a un total 3 docentes en cada establecimiento. Al igual que en el instrumento dirigido a directivos, las entrevistas a docentes fueron grabadas (audio) y transcritas para su análisis. En la Tabla 9 se presentan las dimensiones abarcadas por ambas entrevistas.

**Observación no participante:** se condujeron en espacios de interacción del equipo directivo y de éstos con los docentes. La observación no participante permite entregar una perspectiva que se hace cargo del punto ciego de los sujetos inmersos en un contexto social determinando, contribuyendo en la identificación y descripción de fenómenos que éstos difícilmente pueden observar (Arnold, 2006). De tal forma, permitió capturar directamente las dinámicas en que se desenvuelve el apoyo a la labor docente desde los equipos directivos.

La pauta de observación no participante (ver en Anexo 3) abarcó 3 dimensiones, tal como se visualiza en la Tabla 9. Se observaron instancias formales de participación de cada equipo directivo y de su interacción con los docentes, tales como: reuniones del equipo directivo, reuniones del equipo gestión, consejo de profesores, actividades de capacitación docente, talleres de reflexión pedagógica, encuentros de la comunidad educativa. La cantidad de instancias formales observadas varió en cada caso en función de las respectivas agendas al momento del trabajo de campo. También se observaron instancias informales de interacción entre directivos y de éstos con el profesorado.

Tabla 9

*Dimensiones de las entrevistas y de la observación no participante*

Dimensiones	Entrevistas Directivos	Entrevistas Docentes	Pauta de Observación
Contexto institucional	X	X	
Proceso de conformación del equipo directivo	X		
Organización del equipo directivo	X	X	X
Funcionamiento del equipo directivo	X	X	X
Apoyo técnico-pedagógico a la labor docente	X	X	X
Percepción de efectividad del apoyo a la labor docente	X	X	
Influencia del sostenedor en el ámbito técnico-pedagógico	X		
Influencia de la política educativa en el ámbito técnico-pedagógico	X		

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

**Metodología de viñeta:** aplicada en la última visita, ésta implica plantear a los entrevistados escenarios hipotéticos con preguntas de seguimiento semiestructuradas, permitiendo mayor flexibilidad e incitando a que los entrevistados puedan posicionarse más allá de sus propias circunstancias personales (Schoenberg & Ravdal, 2000). Las viñetas (ver en Anexo 3) se emplearon con el propósito de ahondar en ciertas categorías que habían emergido del análisis de entrevistas y observaciones. Además, permitió identificar percepciones sobre el apoyo a la labor docente desde una perspectiva que superara la experiencia estrictamente individual de los directivos, buscando aprehender su carácter de equipo. De esta manera, las viñetas se aplicaron a los equipos directivos de cada escuela, de forma grupal.

### **III.3.4. Procedimientos de análisis**

Finalmente, para el análisis de la información generada se llevó a cabo un análisis temático. El análisis temático es un método para identificar, analizar y recoger patrones (temas) en los datos cualitativos (Braun & Clarke, 2006). Es frecuentemente utilizado en el procesamiento de datos cualitativos, sin embargo, a diferencia de otros análisis más conocidos como el de discurso o el de teoría fundada, consiste en organizar y describir mínimamente un cuerpo de datos, preservando así su detalle y riqueza informativa. Esta prolijidad en el tratamiento de los datos, ofrece gran flexibilidad y amplio rango a interpretaciones pertinentes a los datos (Braun & Clarke, 2006). En concordancia se ha optado por realizar un análisis temático donde el “sentido” de las unidades de información generadas se relaciona con el contexto social que le da forma (Montañés, 2001; Navarro & Díaz, 1995). Esto es particularmente relevante en el caso de la escuela, pues no interesan las perspectivas de los actores investigados como individuos particulares, sino desde la posición que desempeñan en la comunidad escolar.

El análisis temático realizado se complementó con la utilización de un enfoque comparativo constante, lo que permitió elaborar constructos sociológicos sustentándose en las distintas categorías elaboradas a partir de las progresivas codificaciones (Strauss & Corbin, 2002). De esta forma, las distintas etapas de la investigación fueron retroalimentándose progresivamente. A partir de la primera fase de observaciones y entrevistas se generaron codificaciones y categorizaciones primarias. Desde los elementos arrojados por estos constructos originales, se buscó ahondar en los

aspectos más reiterados o que requerían una mayor profundización, realizando una segunda fase de observaciones y entrevistas, a la que siguió un refinamiento de las categorías. Posteriormente, para tener una perspectiva del apoyo a la labor docente más centrada en las dinámicas conjuntas del equipo directivo se realizó una tercera fase con metodología de viñetas, para luego efectuarse la complementación final de los constructos generados.

En base a la triangulación de los datos recolectados mediante las entrevistas, las observaciones, las viñetas y el diario de campo, se elaboraron informes individuales de cada caso. Para ello se estructuró un índice de reporte de caso a partir de las dimensiones contenidas en el dispositivo de investigación. Cada dimensión comprendió variadas sub-dimensiones, las que se especifican en el Anexo 4. Por último, se procedió a la estructuración de un relato global que integra los relatos de los tres estudios de casos generados.

### **III.3.5. Resguardos Éticos**

La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, cumpliendo en todas sus fases con dichas consideraciones. De esta manera, se solicitó autorización a los directores de las escuelas estudiadas para llevar a cabo el trabajo de campo. Así también, durante la realización de las entrevistas, la totalidad de participantes de la fase cualitativa firmó un consentimiento informado (Anexo 5). Este consentimiento daba cuenta del carácter voluntario del estudio y de la confidencialidad de los datos entregados, al mismo tiempo que informaba sobre los objetivos de la investigación y los detalles de la participación requerida. Además, contemplaba la información necesaria de la investigadora y del programa de doctorado, en caso de existir dudas respecto al desarrollo de la investigación.



## **IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los resultados reportados en este capítulo se estructuran en cuatro secciones. La primera entrega, a partir de la fase cuantitativa del estudio, constituye un acercamiento a los equipos directivos del sector municipal en Chile y a su nivel de apoyo técnico pedagógico. Las siguientes tres se abocan a indagar en la experiencia de tres escuelas municipales básicas chilenas, ahondando en sus equipos directivos y sus prácticas de liderazgo pedagógico, a partir de los estudios de caso realizados.

### **IV.1. Primera Sección Empírica: Un acercamiento a los equipos directivos del sector municipal en Chile y a su nivel de apoyo técnico-pedagógico**

Los principales resultados de la fase cuantitativa se presentan en dos apartados. En primer lugar, se caracteriza a los equipos directivos del sector municipal, según los atributos de sus integrantes y características de los establecimientos. Con este objetivo, primeramente, se argumenta la capacidad explicativa de la tipología de equipos directivos propuesta, mediante un análisis de clases latentes, para posteriormente realizar una caracterización de los equipos directivos, mediante análisis descriptivos bivariados, en tres niveles: 1) En el conjunto de las escuelas básicas, 2) En las escuelas básicas municipales y 3) En las escuelas básicas municipales de la VII y IX región. Posteriormente, se identifica el grado de apoyo técnico-pedagógico que brindan los equipos directivos de las escuelas básicas a los docentes, mediante un análisis de regresión lineal aplicado al índice de apoyo técnico-pedagógico generado.

#### **IV.1.1. Caracterización de los equipos directivos de las escuelas municipales.**

##### **IV.1.1.1. Tipos de equipos directivos**

Para responder al objetivo de caracterizar a los equipos directivos se identificó como necesario diferenciar distintos tipos de equipo para, posteriormente, vincularlos con las características de las escuelas en que se insertan. La tipología propuesta (explicitada en el apartado IV.2.2.) se basó en una diferenciación de los equipos directivos según su composición. A partir de tal distinción, se

identificaron cuatro tipos de equipo directivos: los que cuentan solamente con director, los reducidos, los básicos y los ampliados.

Ahora bien, a partir de la propuesta teórica de tipos de equipos directivos, era necesario comprender si tal tipología captaba adecuadamente la vinculación entre la diversidad que caracteriza a los directivos con la heterogeneidad de las escuelas en que se insertaban. Con tal objetivo se realizó un análisis de regresión lineal, obteniéndose dos modelos diferentes, de dos y tres clases.

Se evidenció que el modelo 2 discrimina mejor a los establecimientos observados y distingue de manera más adecuada a partir de las características observadas. Adicionalmente, el modelo 2 tiene un mejor ajuste que el modelo 1 (según BIC). Por tanto, se ahonda en dicho modelo, pudiendo consultarse el modelo 1 en el Anexo 6.

Producto de lo anterior, se generó el modelo 2, considerando un total de tres clases. Las tres clases predicen una distribución diferente del conjunto de variables incorporadas, siendo de un 25% en la clase 1, de un 45% en la clase 2 y de un 30% en la clase 3.

Tabla 10

*Modelo 2. Análisis de Clases Latentes. 7 variables y 3 clases*

		Clase 1	Clase 2	Clase 3
Años en el establecimiento del director	5 o menos	75%	39%	33%
	Más de 5	25%	61%	67%
Años en el sistema del director	10 o menos	16%	14%	0%
	Entre 11 y 20	32%	17%	0%
	Entre 21 y 30	47%	20%	3%
	Entre 31 y 40	5%	34%	67%
	41 o más	0%	15%	30%
Edad del director	Menor de 40	11%	13%	0%
	40-54	72%	32%	1%
	55-69	17%	55%	96%
	70 o más	0%	0%	3%
N equipo directivo	Sólo uno	6%	83%	9%
	2 o 3	54%	17%	58%
	4 o más	40%	0%	33%
GSE	Bajo y medio-bajo	87%	97%	89%
	Medio	12%	3%	10%
	Medio-alto y alto	1%	0%	1%
Ruralidad	Urbano	88%	3%	85%
	Rural	12%	97%	15%

Tamaño	Pequeño	0%	51%	0%
	Mediano	41%	48%	43%
	Grande	59%	0%	56%
Distribución predicha		25%	45%	30%
Porcentaje respecto del total			100%	
<i>AIC: 28598.03 // BIC: 28874.49 // G<sup>2</sup>: 2811.111</i>				

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

Respecto a la ruralidad, las clases 1 y 3 concentran principalmente a escuelas urbanas (88% y 85%, respectivamente), en tanto, la clase 2 aglomera primordialmente a escuelas rurales (97%). Respecto al tamaño de los establecimientos también se presentan diferencias, incluyendo las clases 1 y 3 solamente a escuelas medianas y grandes, en tanto, la clase 2 engloba solamente a escuelas pequeñas y medianas. Sobre el grupo socioeconómico de las escuelas se identifican ciertas diferencias, aunque de menor grado. En las tres clases predominan ampliamente las escuelas del grupo socioeconómico bajo-medio bajo, pese a que en las clases 1 y 3 se presente una mayor proporción de establecimientos del grupo medio (10% y 12%).

Respecto a sus directores, la clase 1 contiene principalmente a quienes poseen menos de 5 años de experiencia en sus escuelas (75%), mientras que las clases 2 y 3 integran en mayor medida a los que cuentan con más de 5 años de experiencia (61% y 67%). En lo referente a la experiencia en el sistema escolar, la clase 1 tiene mayoritariamente directores con menos de 30 años en escuelas (95%) y la clase 3 posee principalmente directores con más de 30 años de experticia (97%). En tanto, la clase 2 presenta una distribución más heterogénea respecto a la experiencia de sus directores.

Sobre la edad de los directores, también se presentan diferencias entre las clases generadas. La clase 1 presenta un predominio de directores que se ubican entre 40 y 54 años (72%), a la vez que la clase 3 posee principalmente directores por sobre los 54 años (96%). En tanto, la clase 2 presenta una mayor heterogeneidad en cuanto a la distribución de grupos etarios, pese a concentrar casos de directores que poseen entre 40 y 59 años (87%). En lo relativo al tamaño de los equipos directivos, la clase 2 concentra principalmente a escuelas con un solo integrante (83%), mientras que las clases 1 y 3 se caracterizan por poseer mayoritariamente equipos de más de 2 integrantes (94% y 91%).

En síntesis, el modelo 2 genera tres clases de escuelas con directivos diferenciados. La clase 1 incluye fundamentalmente escuelas urbanas y de tamaño mediano o grande, cuyos directores

tienen menos de 5 años de experiencia en la unidad educativa y menos de 30 años de experiencia en el sistema. Además, sus directivos poseerían menos de 54 años de edad y se insertarían principalmente en equipos directivos de más de 2 integrantes. En tanto, la clase 2 considera mayoritariamente a escuelas rurales y de tamaño pequeño o mediano, cuyos directores tienen más de 5 años de experiencia en la escuela y diversos niveles de experiencia en el sistema educativo. Además, sus directivos poseerían edades heterogéneas, trabajando principalmente en solitario en la dirección de las escuelas. Finalmente, la clase 3 engloba principalmente a escuelas urbanas de tamaño mediano o grande, cuyos directores cuentan con más de 5 años de experiencia en la escuela y más de 30 años de experiencia en el sistema educativo. Al mismo tiempo, poseen los directores de mayor edad, teniendo en su gran mayoría más de 54 años de edad e insertándose en equipos directivos de más de 2 integrantes.

A continuación, se ha cruzado la solución latente del modelo 2 con la clasificación de equipos directivos realizada de manera conceptual, con el fin de observar si existe alguna asociación entre ambas clasificaciones.

En la Tabla 11 se aprecia, en primer lugar, que la distribución de las clases según tipo de equipo directivo no es aleatoria (el valor-p asociado al test  $\chi^2$  es menor a 0.05). Además, los equipos que sólo poseen director se relacionan principalmente con las escuelas agrupadas en la clase 2 (90%), las que son de carácter predominantemente rural. En tanto, los equipos reducidos y básicos, presentan una distribución heterogénea entre las distintas clases, concentrándose en las escuelas de clase 1 y 3 (en un 81% y 92% respectivamente). Cabe señalar que sus distribuciones se comportan de forma muy similar. Finalmente, los equipos ampliados sólo se observan en las clases 1 y 3, no perteneciendo ninguno de éstos a la clase 2.

Tabla 11

*Distribución de clases modelo 2 según tipo de equipo directivo.*

		Sólo director	Equipo reducido	Equipo básico	Equipo ampliado	Total
Modelo 2	Clase 1	4%	36%	42%	50%	25%
	Clase 2	90%	19%	8%	0%	45%
	Clase 3	6%	45%	50%	50%	30%
	Total	100% (1102)	100% (889)	100% (329)	100% (330)	100% (2650)

$\chi^2 = 1590.3$  ( $Pr = 0.000$ )

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

En conclusión, es posible afirmar que el segundo modelo propuesto es el más idóneo para agrupar a las escuelas según algunas de sus características y según particularidades de sus directivos. El modelo 1 no lograba que ciertas variables diferencien entre clases, por lo que la tipología que genera deja fuera aspectos muy relevantes de caracterización del establecimiento como son su tamaño, su grupo socioeconómico o su ruralidad. Por el contrario, el modelo 2 entrega una tipología de tres clases en que el conjunto de variables de diferenciación incorporadas permite distinguir entre tipos de escuelas y de equipos directivos.

A su vez, las tres clases presentan cierta correlación con los tipos de equipo directivos planteados teóricamente. Tal vinculación confirma que los tipos de equipos son de utilidad para observar diferencias según las características de los directivos, considerando aspectos de la composición del equipo y características de los directores. Además, cabe recalcar que no sólo distinguiría a las escuelas según características directivas, sino también según algunas características como son tamaño, grupo socioeconómico y ruralidad. Esto permite afirmar que, a nivel general, en diferentes tipos de escuela se encontrarán distintos tipos de equipo directivo, lo que confirma la validez de la tipología propuesta.

#### **IV.1.1.2. Descripción de los equipos directivos en escuelas básicas a nivel nacional**

Para la descripción de las escuelas básicas a nivel nacional se hace mención, en primer lugar, a características personales de los actores que integran la comunidad escolar (títulos, años de servicio, edad), diferenciando entre directivos y no directivos, además de distinguirlos según la dependencia de los establecimientos en que se desempeñan. Posteriormente, se profundiza en las características de los equipos directivos (tipos y tamaño) según las distintas dependencias de las escuelas básicas. Es de suma relevancia contar previamente con un panorama nacional de los equipos directivos, antes de enfocarse en el sector municipal y en las regiones del estudio, pues hasta el momento de esta investigación no existía evidencia al respecto. De esta forma, se logra generar una panorámica que refiera a las tendencias generales de los equipos directivos de las escuelas básicas en Chile, lo que permite analizar los casos de la fase cualitativa insertos en tal contexto. Igualmente, un análisis nacional constituye un importante aporte para futuros estudios de equipos directivos y para la política pública que aborde el liderazgo directivo en las escuelas.

*a) Formación, edad y experiencia de los directivos y no directivos*

La Tabla 12 muestra la distribución de títulos profesionales, el promedio de años de servicio en el establecimiento y en el sistema educacional, además de la edad media de los profesionales directivos y no-directivos de todos los establecimientos de enseñanza básica (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados). Cabe señalar que, dentro del conjunto de quienes trabajan en las escuelas básicas, un 11,9% ocupa posiciones directivas.

Respecto a la distribución de títulos profesionales es posible afirmar que, a nivel general, predominan ampliamente quienes poseen título de educación básica (64,6%), seguidos por quienes tienen títulos de educación en párvulos (9,6%), diferencial (9,2%) y educación media (8,8%). Sin embargo, al diferenciar entre directivos y no directivos según títulos, las distribuciones presentan diferencias importantes. Dentro de los directivos existe una mayor presencia de educadores de educación básica y media (74,6% y 12,6%, respectivamente), encontrándose, por el contrario, subrepresentados quienes poseen títulos de educación parvularia y diferencial (4,9% y 4,0%).

Respecto a los años de experiencia destaca que los directivos casi duplican a los no directivos, tanto a nivel de escuela (12 años frente a los 7 de los no directivos) como a nivel de sistema (26 años frente a los 13 de los no directivos). Tal diferencia también se replica en la mayor edad promedio de los directivos (53 años) frente a los no directivos (41 años).

Tabla 12

*Título, años de servicio y edad según cargo directivo y no-directivo, establecimientos a nivel nacional y de las tres dependencias*

	Directivo (11,9%)	No directivo (88,1%)	Total	
Título				
	Básica	74.6% *	63.3%	64.6%
	Básica y media	2.6% *	5.1%	4.8%
	Diferencial	4.0% *	9.9%	9.2%
	Media	12.6% *	8.3%	8.8%
	No titulado	0,2% *	1,3%	1.2%
	Otras áreas	0.6% *	1.4%	1.3%
	Parvularia y básica	0,5%	0,5%	0.5%
	Párvulos	4,9% *	10.2%	9.6%
	Sin información	0,0%	0,0%	0.0%

	Total	100.0%	100.0%	100.0%
Años de servicio	Establecimiento	12*	7	8
	Sistema	26*	13	15
Edad		53*	41	43
	Observaciones	9.398	69.410	78.808

\* *Diferencias estadísticamente significativas con categoría "No directivo".*

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

La Tabla 13 refiere al promedio de años de servicio de los profesionales directivos tanto en sus establecimientos como en el sistema, según dependencia administrativa y el tipo de equipo directivo en que se desempeñan estos profesionales. A partir de los datos, se puede observar que, en general, los directivos cuentan con un promedio de años de experiencia bastante similar, siendo levemente más extensa la trayectoria en el sistema en el caso de los directivos del sector municipal. A grandes rasgos, los datos revelan que no existe un patrón claro respecto a la relación entre tipo de equipo directivo y los años de experiencia dentro de ninguna de las dependencias administrativas.

Tabla 13

*Años de servicio promedio en el establecimiento y en el sistema según dependencia administrativa y tipo de equipo*

	Municipal					Part. Subv.					Part. Pagado					Total				
	D	R	B	A	T	D	R	B	A	T	D	R	B	A	T	D	R	B	A	T
Establecimiento	13	11	10	10	11	15	13	12	13	13	14	14	-	-	14	14	12	11	11	12
Sistema	28	27	29	27	28	23	23	21	22	22	27	25	-	-	25	27	25	27	26	26
Observaciones	6212					3123					63					9398				

(D) Sólo director, (R) Equipo reducido, (B) Equipo básico, (A) Equipo ampliado, (T) Total

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

#### ***b) Tipo de equipo y número de directivos por dependencia***

La Tabla 14 muestra el tipo de equipo y número de directivos promedio según dependencia administrativa de los establecimientos. En primer lugar, es posible notar que hay mayor proporción de establecimientos que poseen equipos reducidos (39,7%) o con sólo un director (39,3%). Específicamente, en los establecimientos municipales -que representan a casi dos tercios del total de los establecimientos- el tipo de equipo directivo más común es el compuesto sólo por un

director, que alcanza sobre un 40% de los casos. Por su parte, en los establecimientos particulares subvencionados predominan los equipos reducidos (51,9%). En tanto, el reducido número de casos de escuelas particulares pagadas no nos permite realizar un correcto análisis comparativo. Cabe señalar que, en las escuelas municipales, pese a tener mayoritariamente sólo director o equipos reducidos, alcanzan mayor presencia los equipos básicos y ampliados (24,7% en conjunto), respecto a los otros tipos de dependencia.

Finalmente, los establecimientos con mayor número de directivos son los municipales y particulares subvencionados, que en promedio poseen 2.3 miembros. En promedio, el total de escuelas de la muestra posee 2.3 integrantes.

Tabla 14

*Distribución de tipo de equipo y número promedio de directivos por escuela según dependencia administrativa*

	Municipal (66,0%)	Part. Subv. (33,1%)	Part. Pagado (0,9%)	Total	
Tipo equipo	Sólo director	41,8%	33,8%*	59,5%	39,3%
	Equipo reducido	33,5%	51,9%*	40,5%*	39,7%
	Equipo básico	12,3%	5,8%*	0,0%	10,1%
	Equipo ampliado	12,4%	8,5%*	0,0%	11,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Número directivos	2.3	2.3	1.7*	2.3	
<i>Observaciones</i>	2664	1336	37	4037	

\* Diferencias estadísticamente significativas con categoría "Municipal".

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

En síntesis, a nivel del conjunto de escuelas básicas a nivel nacional se observó que los integrantes de los cargos directivos poseen primordialmente cierto tipo de títulos profesionales, como educación básica y media, frente a otros títulos profesionales que poseen menor presencia, como educación parvularia y diferencial. Además, existe una relación entre la permanencia temporal en un establecimiento escolar y el acceso a posiciones directivas. Adquiriendo los directivos una mayor experticia dentro de sus escuelas y en el sistema escolar, tanto por su inserción más prolongada en esos ámbitos como por su edad más avanzada.

Respecto al tipo de equipos directivos presentes en las escuelas básicas cabe señalar que la mayoría posee sólo director o equipo reducido, teniendo una presencia considerablemente menor los de tipo básico y los de tipo ampliado. Tal distribución se observa en los tres tipos de dependencia de



las escuelas. Pese a lo anterior, las escuelas municipales presentan una distribución más heterogénea de los tipos de equipo directivo. Esto evidenciaría que la tipología propuesta posee una mayor capacidad de diferenciación en estas escuelas, al presentar una mayor diversidad interna en sus composiciones de equipo frente a las escuelas particulares subvencionadas y particulares pagadas.

#### **IV.1.1.3. Descripción de los equipos directivos en escuelas básicas municipales a nivel nacional**

A continuación, se describen los resultados del análisis efectuado exclusivamente para los establecimientos municipales. En primer lugar, se realizó un análisis a nivel individual, relacionando el cargo directivo con el género, la edad y la función secundaria<sup>8</sup> que éstos cumplen en la escuela. Luego, se establecieron relaciones -a nivel de establecimiento- entre los tipos de equipos directivos con el tamaño de la escuela, su grupo socioeconómico y su ruralidad.

##### ***a) Análisis a nivel individual***

La Tabla 15 muestra la distribución de cargos directivos total y según género. En cuanto a la distribución de cargos en general, se aprecia que un 31% de los profesionales directivos se desempeñan como directores, siguiéndoles los cargos de jefe UTP (18,8%) e inspector general (16,7%). En tanto, un 44% de los cargos directivos son ocupados por hombres y un 56% por mujeres.

Pese a la mayor presencia femenina dentro de los directivos, se presentan notorias diferencias de género según los distintos tipos de cargos. Destacan, por ejemplo, la preponderante presencia masculina en los cargos de director, inspector general o profesor encargado. Por el contrario, se observa una mayor presencia de mujeres como jefas UTP u orientadoras, cargos en los que duplican a los hombres.

---

<sup>8</sup> Función secundaria corresponde a la segunda función que cumple una persona dentro del mismo establecimiento, a la que se destina una menor carga horaria en comparación con la función principal.

Tabla 15

*Distribución de cargos directivos según género en establecimientos municipales (%)*

	Hombre	Mujer	Total
Planta técnico-pedagógica	5,0	11,7*	8,8
Planta Directiva	5,6	4,6	5,1
Director	38,0	25,5*	31,0
Jefe UTP	10,5	25,3*	18,8
Inspector general	21,5	13,0*	16,7
Orientador	3,8	8,7*	6,5
Subdirector	1,4	1,0	1,2
Profesor encargado	14,1	10,1*	11,9
Total	44,0	56,0	100,0
Observaciones (N)	2736	3476	6212

\* *Diferencias estadísticamente significativas con categoría "Hombre".*

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

En tanto, la Tabla 16 da cuenta de la edad de los profesionales directivos según el cargo que éstos desempeñan. En general, los directivos tienen en promedio 54 años. Los profesionales más jóvenes son aquellos que se desempeñan como planta técnico-pedagógica, seguidos por jefes UTP y profesores encargados. Los profesionales de edad más avanzada son aquellos que ejercen como planta directiva, directores, subdirectores y orientadores.

Tabla 16

*Edad promedio de los profesionales directivos de establecimientos municipales según cargo*

Cargo	Edad
Planta técnico-pedagógica	50.3
Planta Directiva	56.1
Director	55.5
Jefe UTP	51.0
Inspector general	56.3
Orientador	53.7
Subdirector	56.9
Profesor encargado	52.1
Total	53.8
Observaciones	6212

*Los valores de la misma columna que comparten el mismo subíndice no muestran diferencias estadísticamente significativas con  $p < 0,05$  en la prueba de igualdad bilateral de medias de las columnas.*

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

En cuanto a la función secundaria que cumplen los directivos en los establecimientos municipales, es posible observar en la Tabla 17 que la mayoría de éstos desempeña exclusivamente su cargo directivo. En particular, sólo un 5,4% de los directores ejerce funciones secundarias en el aula, mientras que en el caso de los jefes UTP este porcentaje alcanza el 3,7% y en los inspectores generales llega al 1,6%. Contrariamente, entre los profesores encargados de establecimientos existe un alto porcentaje que desempeña funciones dentro del aula (58,8%). Tal diferencia se vincularía con que corresponden a profesores que desempeñan funciones directivas en escuelas rurales, siendo la función directiva complementaria a su labor en el aula.

Tabla 17

*Distribución de cargos según función secundaria en el establecimiento entre directivos de escuelas municipales (%)*

	No cumple	Docente de aula	Otra función secundaria	Total	N
Planta técnico-pedagógica	81,3	5,1	13,6	8,8	545
Planta Directiva	72,1*	0,6*	27,3*	5,1	315
Director	69,7*	5,4	24,9*	31,0	1927
Jefe UTP	86,8*	3,7*	9,5*	18,8	1168
Inspector general	90,6*	1,6*	7,8*	16,7	1040
Orientador	89,7*	3,4*	6,9*	6,5	406
Subdirector	79,7*	0,0	20,3*	1,2	74
Profesor encargado	31,3	58,8*	9,9*	11,9	737
			Total	100	6212

**Nota.** Fuente: elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

#### ***b) Análisis a nivel de establecimientos***

Respecto a la distribución de los tipos de equipos directivos municipales según la ruralidad de los establecimientos, en la Tabla 18 es posible notar que las escuelas rurales corresponden al 51,7% del total de escuelas municipales básicas. Al mismo tiempo, entre las instituciones ubicadas en zonas rurales más del 70% de los equipos directivos corresponden a sólo directores, mientras que en las escuelas urbanas este porcentaje es un poco menor a un 10%. Se observa, además, una evidente diferencia entre las escuelas urbanas y rurales respecto a la proporción de equipos ampliados, los que alcanzan apenas el 1% en establecimientos rurales y un cuarto (24,9%) en las escuelas urbanas.

Tabla 18

*Distribución de tipos de equipos directivos según ruralidad del establecimiento (%)*

	Urbano (48,3%)	Rural (51,7%)	Total
Sólo director	9,6	71,8*	41,8
Equipo reducido	44,2	23,5*	33,5
Equipo básico	21,2	4,1*	12,4
Equipo ampliado	24,9	0,7*	12,4
<i>Observaciones (N)</i>	<i>1287</i>	<i>1377</i>	<i>2664</i>

\* Diferencias estadísticamente significativas con categoría "Urbano".

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015 y SIMCE 2014.

En la Tabla 19 se aprecia que, en los establecimientos pequeños, los equipos compuestos sólo por un director corresponden a más del 95% de los establecimientos, mientras que los equipos básicos y ampliados son casi inexistentes. Entre las escuelas de tamaño mediano y grande, los equipos reducidos alcanzan más del 40%, sin embargo, la proporción de establecimientos medianos que únicamente cuentan con un director es considerablemente más alta que entre los establecimientos grandes (40,3% en los medianos frente a un 3,6% en los grandes). Esta diferencia se invierte cuando se trata de equipos ampliados, los que alcanzan más del 30% de los establecimientos grandes y cerca de un 5% entre los medianos.

Tabla 19

*Distribución de tipos de equipos directivos según tamaño del establecimiento (%)*

	Pequeño	Mediano	Grande	Total
Sólo director	95,5	40,3*	3,6*	41,8
Equipo reducido	4,2	43,3*	41,6*	33,5
Equipo básico	0,3	11,3*	22,9*	12,4
Equipo ampliado	0,0	5,3	31,9*	12,4
Total	100	100	100	100.0

\* Diferencias estadísticamente significativas con categoría "Pequeño".

**Nota.** Fuente: elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015 y SIMCE 2014.

La distribución de los equipos directivos según el GSE de los establecimientos es presentada en la Tabla 20. Así, se advierte que la categoría "Sólo Director" es más común entre los GSE más bajos (43,7%), siendo 2 veces mayor la proporción de esta categoría en relación a los establecimientos de GSE más alto. Por otra parte, los equipos ampliados son más comunes entre establecimientos de GSE medio-alto (41,6%) y GSE alto (46,2%).

Tabla 20

*Distribución de tipos de equipos directivos según grupo socioeconómico del establecimiento (%)*

	Bajo y Medio-Bajo (92,3%)	Medio (7,2%)	Medio-Alto y Alto (0,5%)	Total
Sólo director	43,7	15,8*	23,1	41,6
Equipo reducido	33,8	31,1	23,1	33,6
Equipo básico	12,5	11,6	7,7	12,4
Equipo ampliado	10,0	41,6*	46,2*	12,5
Total	100	100	100	100,0
<i>Observaciones (N)</i>	<i>2447</i>	<i>190</i>	<i>13</i>	<i>2650</i>

*\* Diferencias estadísticamente significativas con categoría "Bajo y Medio bajo".*

**Nota.** Fuente: elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015 y SIMCE 2014

En síntesis, se observó que los cargos con mayor presencia dentro de los equipos directivos son los directores, jefes UTP e inspectores. Sin embargo, resulta interesante que, pese a que un mayor porcentaje de mujeres ocupa posiciones directivas, se presenta una distribución desigual de los cargos según género. Otro aspecto interesante de la caracterización realizada se encuentra en que la mayoría de los directivos se abocan exclusivamente a sus funciones principales, siendo muy reducida la proporción que desempeña funciones en el aula como función secundaria.

Respecto a los tipos de equipo directivos, se observa que presentan una menor complejidad en las escuelas rurales y a menor nivel socioeconómico. Pese a esto, cabe señalar que, en la generalidad de los establecimientos, los equipos están compuestos sólo por un director o corresponden a un equipo reducido. Respecto a las escuelas rurales, las marcadas diferencias que presentan en la conformación de equipos respecto a las escuelas urbanas se relacionarían con la menor complejidad administrativa que presentan debido al menor tamaño tanto de su alumnado como de su planta docente. En tanto, la diferencia de composición de los equipos según el nivel socioeconómico de las escuelas municipales manifiesta la relevancia del contexto social en que se insertan, adquiriendo mayor complejidad a mayor nivel socioeconómico.

Así también, podría señalarse que existe una asociación significativa entre el tipo de equipo directivo y el tamaño de las escuelas básicas municipales, observándose que se complejizarían los equipos directivos a medida que aumenta el tamaño de las escuelas. Pese a esta relación, es interesante notar que la mayoría de los establecimientos de tamaño grande contaban con un equipo

reducido. Esto es una consecuencia de la alta preponderancia que presentan las direcciones con sólo director o con un equipo reducido dentro de las escuelas básicas en Chile.

#### **IV.1.1.4. Descripción de los equipos directivos en escuelas básicas municipales de la región del Maule y de la Araucanía**

Como última instancia descriptiva, y nuevamente en función de las especificidades de la investigación, se presenta a continuación un panorama de los equipos directivos de las escuelas básicas municipales de las regiones del Maule y de la Araucanía. En este caso, la descripción se basa específicamente en la prevalencia de los tipos de equipo directivo según ruralidad, tamaño del establecimiento y grupo socioeconómico de las escuelas.

La Tabla 21 muestra la distribución de equipos directivos según región y ruralidad de los establecimientos. A rasgos generales, más de la mitad de las escuelas poseen solamente director (55,4% en la región del Maule y 58,2% en la región de la Araucanía), esta tendencia es más pronunciada que la mayor proporción que presenta la ausencia de equipos a nivel nacional.

Al focalizar la observación en las escuelas rurales se observa que una amplia mayoría cuenta sólo con director (71,0% y 85,5%, respectivamente), frente a la menor prevalencia de este tipo de equipos en las escuelas urbanas (15,1% y 18,0%, respectivamente). Sin embargo, las escuelas urbanas pese a presentar una mayor proporción de equipos básicos y ampliados que las rurales, tienen una mayor preponderancia de equipos reducidos (52,3% y 46,1%, respectivamente). Lo anterior, reafirma que los equipos directivos, en general, se caracterizan por un bajo nivel de complejidad en su composición, pese a que ésta difiere según la inserción de la escuela en contextos rurales o urbanos.

Tabla 21

*Distribución de tipos de equipos directivos según región y ruralidad en escuelas municipales básicas (%)*

	VII			IX			Nacional		
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total
Sólo director	15,1	71,0	55,4	18,0	85,5	58,2	9,6	71,8	41,8
Equipo reducido	52,3	24,9	32,6	46,1	12,2	25,9	44,2	23,5	33,5
Equipo básico	20,9	3,2	8,1	20,2	2,3	9,6	21,2	4,1	12,4
Equipo ampliado	11,6	0,9	3,9	15,7	0,0	6,4	24,9	0,7	12,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>Observaciones (N)</i>	<i>86</i>	<i>221</i>	<i>307</i>	<i>89</i>	<i>131</i>	<i>220</i>			<i>2664</i>

\* Asociaciones estadísticamente significativas (Chi-cuadrado Sig.<0,05).

**Nota.** Fuente: elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

En relación a la distribución de los tipos de equipos en cada región según tamaño de los establecimientos, la Tabla 22 muestra que, entre los establecimientos pequeños, la tendencia en ambas regiones es que exista sólo un director. Al mismo tiempo, los establecimientos de tamaño mediano muestran una distribución similar de los tipos de equipo directivo en ambas regiones, predominando la conducción del director (alrededor del 50% de los casos), con amplia presencia también de equipos reducidos (40,5% en la región del Maule, y 36,2% en la región de la Araucanía) y una proporción menor de equipos básicos (7,6% en la región del Maule, y 9,6% en la región de la Araucanía). La mayor diferencia entre las regiones del Maule y de la Araucanía se produce en la distribución de los tipos de equipo directivo dentro de establecimientos de gran tamaño, de modo que se observa una mayor presencia de equipos básicos y ampliados en la región de la Araucanía (53,4%) que en la región del Maule (33,9%). Finalmente, destaca que los establecimientos que sólo cuentan con director son más que los que poseen equipo ampliado en la región del Maule, lo que es contrario a la tendencia observada a nivel nacional.

Tabla 22

*Distribución de tipos de equipos directivos según región y tamaño del establecimiento en escuelas municipales básicas (%)*

	VII				IX				Nacional			
	Pequeño	Mediano	Grande	Total	Pequeño	Mediano	Grande	Total	Pequeño	Mediano	Grande	Total
Sólo director	95,2	50,0	16,9	55,4	95,1	52,1	4,4	58,2	95,5	40,3	3,6	41,8
Equipo reducido	4,8	40,5	49,2	32,6	4,9	36,2	42,2	25,9	4,2	43,3	41,6	33,5
Equipo básico	0,0	7,6	20,0	8,1	0,0	9,6	26,7	9,6	0,3	11,3	22,9	12,4
Equipo ampliado	0,0	1,9	13,9	3,9	0,0	2,1	26,7	6,4	0,0	5,3	31,9	12,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*\* Asociación estadísticamente significativa (Chi-cuadrado Sig. < 0.05).*

**Nota.** Fuente: elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

La Tabla 23 revela la distribución de equipos por región y GSE. Cabe mencionar que la cantidad de establecimientos municipales de GSE alto o medio-alto es muy reducida, existiendo 4 casos en la región de la Araucanía y ninguno en la región del Maule. Por esta razón, el segmento no será analizado exhaustivamente. Algo similar ocurre con los establecimientos de GSE medio en ambas regiones. Pese a esto, resulta interesante observar que existe una relación entre la mayor complejidad que adquieren los equipos directivos con el mayor nivel socioeconómico de las escuelas en que se desempeñan, repitiéndose el patrón observado a nivel nacional.

Al focalizarse en los resultados en establecimientos de GSE Bajo y Medio - Bajo, es posible reconocer una amplia presencia del director en solitario en ambas regiones (57,4% y 61,7%, respectivamente). Una prevalencia algo mayor de equipos reducidos en la VII región y una proporción superior de equipos ampliados en la IX región, mientras que los equipos básicos se presentan en similar medida en ambas regiones. Cabe señalar que la complejidad de los equipos directivos en escuelas de GSE Bajo y Medio-Bajo es incluso menor que a nivel nacional (43,7%), lo que evidenciaría que en estas regiones la relación entre GSE y tipo de equipo sería mayor.



Tabla 23

*Distribución de tipos de equipos directivos según GSE del establecimiento y región en escuelas municipales básicas (%)*

	VII			IX				Nacional			Total
	Bajo y Medio-Bajo	Medio	Total	Bajo y Medio-Bajo	Medio	Medio-Alto y Alto	Total	Bajo y Medio-Bajo	Medio	Medio-Alto y Alto	
Sólo director	57,4	27,3	55,2	61,7	30,0	25,0	58,2	43,7	15,8	23,1	41,6
Equipo reducido	31,3	50,0	32,7	24,5	35,0	50,0	25,9	33,8	31,1	23,1	33,6
Equipo básico	8,1	9,1	8,2	8,7	20,0	0,0	9,6	12,5	11,6	7,7	12,4
Equipo ampliado	3,2	13,6	3,9	5,1	15,0	25,0	6,4	10,0	41,6	46,2	12,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Observaciones (N)	284	22	306	196	20	4	220	2447	190	13	2650

*\* Asociación estadísticamente significativa (Chi-cuadrado Sig. < 0.05).*

**Nota.** Fuente: elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

En síntesis, se observó que las escuelas básicas municipales de la región del Maule y la región de la Araucanía presentan tendencias similares a las mencionadas anteriormente a nivel nacional. Destacan la existencia de equipos menos complejos en las escuelas rurales o el aumento en la complejidad de los equipos según el mayor tamaño de los establecimientos. Además, una amplia mayoría de las escuelas pertenecen al grupo socioeconómico bajo o medio-bajo, lo que repercute en que se acreciente la proporción de direcciones conformadas sólo por un director o por un equipo reducido.

#### **IV.1.2. Grado de apoyo técnico-pedagógico en las escuelas municipales.**

Posteriormente a haber realizado la caracterización de los equipos directivos, se procedió a ahondar en cómo dichas características influyen en el nivel de apoyo técnico-pedagógico que los docentes perciben respecto de sus directivos. Para esto, se efectuó una regresión lineal sobre el índice de apoyo técnico-pedagógico previamente creado, buscando responder al objetivo específico de investigación de identificar el grado de apoyo técnico-pedagógico que proporcionan los equipos directivos de las escuelas básicas del sector municipal a la labor docente.

Cabe recordar que el índice se generó a partir de nueve ítems que correspondían a acciones de apoyo técnico-pedagógico desarrolladas por el equipo directivo. Se evidenció la existencia de una

alta correlación entre dichos ítems, lo que implica que cada variable aporta información valiosa para describir una variable latente, siendo posible realizar una agrupación confirmatoria en un factor único. El factor generado fue re-escalado con valores entre 0 y 100, generando el índice de apoyo técnico-pedagógico.

El objetivo de realizar una correlación sobre el índice ha sido identificar la asociación que presenta el grado de apoyo técnico-pedagógico con características propias del equipo directivo (tipo de equipo, años de experiencia del director en la escuela) y con características de las escuelas (dependencia, GSE, tamaño de la planta docente), aplicándose cuatro modelos de regresión lineal.

Tabla 24

*Modelos de regresión lineal sobre el índice de apoyo técnico-pedagógico*

		Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Tipo de equipo (c.ref.: Solo director)	Equipo reducido	-3.784*** (0.634)		-3.069*** (0.649)	
	Equipo básico	-6.216*** (0.987)		-6.266*** (0.995)	
	Equipo ampliado	-7.340*** (0.950)		-7.133*** (0.978)	
Dependencia (c.ref.: Municipal)	Subvencionado			-5.084*** (1.047)	-5.855*** (1.050)
	Particular pagado			-3.773 (3.352)	-3.839 (3.364)
GSE Bajo o medio-bajo				-0.758 (0.883)	-1.106 (0.896)
Subvencionado*GSE Bajo o medio-bajo				3.029** (1.312)	3.438*** (1.313)
Años de experiencia en el establecimiento				0.0411* (0.0245)	0.0523** (0.0245)
Tamaño planta docente			-0.173*** (0.0231)		-0.183*** (0.0243)
Constante		56.68*** (0.454)	57.12*** (0.538)	57.61*** (0.953)	58.83*** (1.077)
Observaciones		3,906	3,906	3,906	3,906
R-cuadrado		0.022	0.014	0.031	0.026

Errores estándar entre paréntesis: \*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

**Nota.** Fuente: Elaboración propia a partir de Cuestionario a Docentes SIMCE 2014 y Encuesta Idoneidad Docente 2015.

El modelo 1 muestra que existe una asociación entre el índice de apoyo técnico-pedagógico y el tipo de equipo directivo, siendo los equipos compuestos sólo por un director aquellos que presentan

mayores valores en el índice. De esta forma, se observa que a medida que se complejiza la composición del equipo directivo, se presentan en promedio menores valores en el índice, disminuyendo desde 3,8 puntos promedio en los equipos reducidos a 7,3 puntos promedio en los equipos ampliados.

Por su parte, el modelo 2 muestra que existe asociación negativa entre el tamaño de la planta docente y el apoyo técnico-pedagógico que los profesores perciben por parte del equipo directivo del establecimiento. Es decir, mientras más numerosa sea la planta docente, menor es el apoyo técnico-pedagógico percibido.

Ambos modelos, que incorporan dos variables altamente relacionadas entre sí y referidas al tamaño de la dotación del personal de los establecimientos (directivos o docentes), dan a entender que, en un ambiente conformado por una dotación menor, el apoyo técnico-pedagógico que se percibe es mayor.

Como muestran los modelos 3 y 4, estas relaciones se mantienen al controlar por dependencia, GSE y años de experiencia del director en el establecimiento. Además, se observa que los establecimientos particulares subvencionados muestran un índice de apoyo significativamente menor a los municipales (5,0 y 5,9 puntos menos promedio en cada modelo, respectivamente), así como las escuelas de GSE bajo y medio-bajo tienen un índice menor que las de GSE más altos (7,6 y 11,1 puntos promedio menos, respectivamente).

Al realizar la interacción entre ambas variables, es posible notar que los establecimientos particulares subvencionados pertenecientes al GSE bajo o medio bajo, en comparación con el resto de los establecimientos, dan cuenta de un mayor índice de apoyo técnico-pedagógico de parte del equipo directivo (3,0 y 3,4 puntos promedio más, respectivamente). Además, a partir de los modelos 3 y 4 queda establecido que, mientras más años de experiencia en el establecimiento posea el director, los docentes perciben mayor apoyo técnico-pedagógico por parte del equipo directivo. En definitiva, a pesar de encontrarse asociaciones significativas, es posible señalar que el tipo de equipo directivo muestra un bajo poder predictivo de la capacidad de apoyo técnico-pedagógico presente en las escuelas, explicando sólo el 2.2% de la variabilidad de este índice cuando se incluye por sí sola y hasta el 3.1% de aquella cuando se controla por el resto de las variables.

## IV.2. Segunda Sección Empírica: Caso 1. Escuela Equipo Básico, Maule

Tabla 25

### *Características Escuela Equipo Básico, Maule*

---

Región:	Región del Maule
Contexto:	Urbano
Promedio SIMCE 4° Básico 2014:	Lenguaje: 230. Matemática: 230.
Promedio SIMCE 4° Básico 2015:	Lenguaje: 255. Matemática: 229.
Grupo socioeconómico:	Bajo o medio bajo
Índice de vulnerabilidad:	90,2%
Clasificación MINEDUC (SEP):	Emergente
Tipo de equipo directivo:	Básico
	Director
Composición (cargos):	Jefe UTP
	Inspector general
Ruralidad establecimiento:	Urbano
Tamaño establecimiento:	Matrícula de 383 estudiantes
Tamaño planta docente:	29 docentes
Años experiencia director(a) en el establecimiento:	2 años
Género director(a):	Masculino

---

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

### **Trayectoria y sello de la escuela**

La escuela, localizada en la Región del Maule, es un establecimiento municipal urbano que tiene una ubicación central dentro de su comuna, cercano a la plaza principal y con fácil acceso al transporte público. Este centro ofrece educación a 383 estudiantes que cursan entre NT1 y 8° año básico. Su matrícula ha experimentado un significativo incremento en los últimos años, aumentando en 114 alumnos desde el 2014 hasta el presente, hecho que destaca en “*un sistema que ha ido perdiendo cada vez más alumnado*”, expresa el director.

Desde la perspectiva de los entrevistados, el alza en la matrícula se relaciona con una comunidad que se ha ido dando cuenta que este establecimiento “*es un colegio distinto*” (Director, Equipo Básico, VII Región). Con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) centrado en entregar una formación integral al alumnado, un aspecto distintivo de la escuela es el énfasis en una enseñanza “*para el mañana, para el futuro*” (Director, Equipo Básico, VII Región), que abra caminos a los estudiantes para que éstos puedan conseguir y aprovechar oportunidades en su vida adulta. Así, la escuela persigue:

... que los niños salgan adelante y se inserten en la sociedad, encaminarlos tanto en el área deportiva como el área de conocimientos y el área tecnológica. La línea base es la comprensión lectora, que es la

base para cursar todo el conocimiento. Y se van acoplando todo lo que es lo cultural, lo deportivo, insertar todas las áreas que sea súper integral (Docente, Equipo Básico, VII Región).

Con el fin de ampliar los horizontes de los estudiantes, en la actualidad el establecimiento se encuentra en proceso de oficializar su sello tecnológico. Para ello, desde el año pasado los esfuerzos se han encaminado a profundizar en la enseñanza de la tecnología, a través de talleres de astronomía, robótica, informática y periodismo digital. Una parte del cuerpo docente se ha especializado en estas temáticas y, de manera transversal, el profesorado ha incorporado en sus clases el uso de tecnología, como notebooks, data, pizarras interactivas, laboratorio, entre otros.

Una responsabilidad clave que se propone esta escuela es motivar al alumnado con el estudio y la actividad escolar. Si bien los estudiantes provienen de hogares con alto grado de vulnerabilidad, muchos de ellos ubicados en sectores periféricos y rurales, para los entrevistados esto no constituye un impedimento para *“sacar a estos niños del círculo en el que están”* (Jefe UTP, Equipo Básico, VII Región). Según cuentan directivos y docentes, para motivar a los estudiantes intentan mejorar su autoestima, atender sus necesidades de apoyo, proporcionar incentivos mediante premiaciones o viajes pedagógicos, entre otros.

Lo anterior va asociado a un trabajo sistemático con los apoderados que, en opinión de los entrevistados, hoy está comenzando a dar sus frutos. Pese a que un grupo de ellos aún se encuentra alejado de la escuela, la mayoría *“son apoderados presentes y comprometidos”* (Inspector, Equipo Básico, VII Región), que muestran respeto por la labor del profesor y acuden al establecimiento cada vez que se les necesita. En palabras del profesorado, esta cercanía con las familias se debe a que *“siempre estamos en constante apoyo a los padres”*, ya sea integrándolos en las actividades del establecimiento o estimulando la preocupación por el estudio de sus hijos.

Más allá del rol clave de las familias, directivos y docentes asumen que *“toda la comunidad educativa es responsable con lo que pasa con tal o cual alumno”* (Director, Equipo Básico, VII Región). En este sentido, los docentes son conscientes de que el aprendizaje de los estudiantes es primeramente su responsabilidad, así manifiestan que:

No tenemos que poner a la familia, no podemos decir ‘este niño no aprende porque los papás no lo ayudan’, no. Somos nosotros los que tenemos que preocuparnos de eso. Y llegar a que los niños tengan esas ganas, esos deseos [de aprender] (Docente, Equipo Básico, VII Región).

El EDAATP afirma que el cuerpo docente de la escuela ha experimentado un considerable recambio en los últimos años. La mayoría de los profesores que se han ido incorporando son jóvenes y se caracterizan por su compromiso con los estudiantes, *“quieren a sus chiquillos,*

*quieren a sus apoderados*” (Jefe UTP, Equipo Básico, VII Región). Esta apreciación positiva del EDAATP se extiende para el resto del recurso humano que se desempeña en el establecimiento - profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), asistentes de la educación, auxiliares- quienes muestran buena disposición y sentido de responsabilidad frente a su trabajo. Un aspecto destacado por el director es que esta institución es *“una escuela un poco atípica: aquí hay sólo tres hombres y 43 mujeres”*, característica que ha constituido un aprendizaje para el ejercicio de su labor.

Los docentes coinciden en que el trabajo del EDAATP en la escuela es crucial, pues están preocupados de *“que el colegio siempre vaya para arriba”* (Docente, Equipo Básico, VII Región). Más precisamente, se afirma que los directivos buscan que la escuela *“mejore y aprenda, que siempre trate de hacerlo mejor, porque cambian los tiempos y los niños también”* (Docente, Equipo Básico, VII Región). Este foco en la mejora continua, según relata el profesorado, es posible gracias a que el EDAATP se muestra *“consolidado y fuerte sobre todo en la parte UTP”* (Docente, Equipo Básico, VII Región).

De acuerdo a lo referido por los entrevistados, la escuela presenta tres grandes desafíos a corto y mediano plazo. El primero de ellos se vincula a la necesidad de seguir capacitando a los docentes para que éstos puedan apropiarse del foco tecnológico que la escuela intenta potenciar, *“en el fondo, es avanzar y que nadie se quede atrás”* (Docente, Equipo Básico, VII Región). En visión del EDAATP, esto implica que los profesores adopten modalidades de enseñanza y evaluación menos tradicionales. La aspiración del director es aproximarse hacia la enseñanza en el aula a través de proyectos, lo que conlleva un *“cambio de mentalidad”* que no es fácil de lograr, según comenta.

El segundo desafío es *“subir los resultados académicos y trabajar más la transversalidad de los chicos”* (Jefe UTP, Equipo Básico, VII Región). Si bien los entrevistados no mencionan explícitamente el desempeño de la escuela en el SIMCE, se corrobora que en las últimas evaluaciones ésta ha obtenido resultados superiores al de establecimientos de similar nivel socioeconómico, mejorando en lectura entre los años 2014 y 2015, no así en matemáticas. Para enfrentar ambos desafíos, los directivos creen que han ido consolidando un cuerpo docente con buenos profesionales, *“que están abiertos a recibir sugerencias y tienen la necesidad de que alguien los guíe”* (Jefe UTP, Equipo Básico, VII Región).

Finalmente, el tercer desafío -de más largo aliento- es contar una infraestructura acorde a una “*escuela emprendedora que está creciendo en matrícula*” (Docente, Equipo Básico, VII Región). Pese a que las instalaciones se aprecian en buenas condiciones de mantención, los espacios son reducidos. Directivos y docentes indican que “*el colegio no nos da abasto*” (Docente, Equipo Básico, VII Región) y que, en ocasiones, se han visto en la necesidad de rechazar matrículas puesto que no existe más capacidad en los cursos. El director, por su parte, se encuentra gestionando una posible solución a este desafío, que en principio excede su marco de acción. A la espera de ella plantea:

Entonces vamos a sacar unos juegos que están al final, vamos a cortar unos árboles que tenemos ahí, que ese espacio nos permita aumentar a 400 la matrícula. El compromiso, obviamente, también de las autoridades. Porque a veces uno puede proponer, pero si no cuenta con el respaldo de las autoridades, es complejo poder llevar a cabo cualquier tipo de proyecto, más cuando pertenecemos al sector público, que dependemos de otra instancia que nos diga que sí (Director, Equipo Básico, VII Región).

### **Proceso de conformación del EDAATP**

Los directivos de la escuela conforman un equipo de tipo básico, integrado por el Director, la Jefa de UTP y la Inspectora General. Este equipo no ha sufrido cambios desde su constitución en el año 2014 y el director proyecta seguir trabajando junto a estas profesionales hasta que termine su período de cinco años.

El director asumió su cargo en marzo 2014, luego de resultar ganador del concurso por el sistema de Alta Dirección Pública. A su llegada al establecimiento, se encontró con la actual jefa de UTP, que en ese momento ejercía como directora subrogante. Dado que la conocía hace muchos años y sabía de sus capacidades e interés en el área técnico-pedagógica, el director le propuso continuar en la escuela desempeñándose en esta jefatura. Era la primera vez que trabajaban juntos.

Para el cargo de inspectoría, el director también desestimó la posibilidad de traer a un profesional externo, más bien prefirió:

...primero ir conociendo a quiénes estaban acá. En base a eso y consultas pertinentes a algunas personas que yo conocía, decidí que la profesora [nombre] asumiera de inspectora general (Director, Equipo Básico, VII Región).

La inspectora general resultó seleccionada debido al buen manejo que mostraba con los estudiantes, a la vez que “*tenía cierto grado de autoridad frente a los apoderados*” (Director, Equipo Básico, VII Región). Años atrás, esta profesional había trabajado con la actual jefa de UTP en otro establecimiento de la comuna, donde ésta última se había desempeñado como directora.

En paralelo al EDAATP, en la escuela funciona el Equipo Gestión. Este colectivo concentra múltiples cargos de responsabilidad intermedia, a los que se suman los tres directivos: Encargada de Convivencia Escolar, Coordinadora PIE, Coordinadora de Educación de Párvulo, Coordinadora Enlaces, Coordinadora de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), Coordinadora Transversalidad, Coordinadora del Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), Asesora Centro General de Padres y Apoderados, Asesora Centro de Estudiantes, Representante Primer Ciclo, Representante Segundo Ciclo y Representante Asistentes de la Educación. El equipo de gestión es percibido por sus integrantes como una instancia de representación y alineamiento, “*donde todos participamos y donde todos vamos para el mismo lado*” (Director, Equipo Básico, VII Región). De acuerdo a lo expresado por los entrevistados, las responsabilidades de todos los ámbitos de la vida escolar están distribuidas en el equipo de gestión, quienes las asumen con propiedad:

Todos tenemos nuestra labor bien establecida y, a la vez, estamos bien empoderados de lo que tenemos que hacer. Entonces, yo considero que el colegio funciona bien. Muy bien. Hay falencias, pero diría las mínimas, como en todo establecimiento (Inspector, Equipo Básico, VII Región).

Pese a la gran cantidad de cargos intermedios, cada persona en el establecimiento conoce quién está a cargo de qué, pues tanto EDAATP como de gestión comparten la información de manera abierta con la comunidad educativa.

El equipo de gestión se reúne una vez a la semana. Para el director el valor de estos encuentros es la oportunidad que todos tienen de participar y contribuir a los objetivos y acciones de la escuela, pues en estas reuniones:

Todos tenemos derecho a hablar. Todas las opiniones son válidas y todas las opiniones las tenemos que respetar. Aquí el director es uno más dentro de lo que es el equipo de gestión. Aquí las mejores ideas pueden salir de cualquier persona (Director, Equipo Básico, VII Región).

Además, un cargo responsabilidad intermedia -reconocido por los entrevistados, pero no formalizado en los documentos oficiales de la escuela- es el de docente asistente de la jefatura técnico-pedagógica. Según lo expresado por la jefa de UTP, este puesto surge con el fin de realizar una sucesión planificada de su función, por encontrarse ésta próxima a su etapa de jubilación. La profesora asistente de UTP ejerce al mismo tiempo como Asesora del Centro General de Padres y Apoderados, por tanto, es parte integrante del equipo de gestión.

Respecto a la experiencia directiva previa, el director posee una extensa trayectoria en cargos directivos. Antes de asumir la conducción de la escuela en el 2014, ejercía como director en un liceo de la comuna. No obstante, previo a ese último puesto, ya se había desempeñado por varios



años en otros establecimientos como director, jefe de UTP e inspector, tanto en la Región Metropolitana como en la Región del Maule. En este marco, hace dos décadas incluso lideró -junto a otros profesionales- un proyecto de colegios orientados a reinsertar desertores de la enseñanza básica en el sistema escolar regular. En la actual escuela, el director se define como *“tremendamente contento. Agotado sí porque hay que hacer muchas cosas, pero muy cómodo, amo lo que hago”*.

La jefa de UTP cuenta con más de tres décadas de servicio. En su trayectoria directiva comenzó ejerciendo cargos de responsabilidad intermedia, tales como coordinadora del programa ministerial enlaces y docente asistente de dirección escolar. Posteriormente, cumplió funciones como subdirectora y directora. En este último puesto, donde fue escogida por Alta Dirección Pública, permaneció 7 años, periodo en el alcanzó varios logros, según señala:

Hicimos muchas cosas. Trabajamos con el equipo de profesores, formamos equipo directivo, hicimos innovaciones, entre ellas, aulas temáticas con todo el grupo de profesores, fuimos la primera escuela [en la comuna] con laboratorio de inglés. Trabajamos con el PAC. Empezamos a subir los resultados académicos. Obtuvimos excelencia académica en dos períodos consecutivos. Ganamos la asignación de desempeño colectivo. Mi actitud siempre ha sido ir avanzando, ir a la vanguardia. Teníamos muy clarito lo que queríamos y los lineamientos a seguir (Jefe UTP, Equipo Básico, VII Región).

Una vez terminado este periodo, la jefa de UTP llegó a la actual escuela como directora interina y se mantuvo así por 6 meses antes de que asumiera el director. Esta profesional también había postulado a la dirección de este establecimiento, no resultando seleccionada.

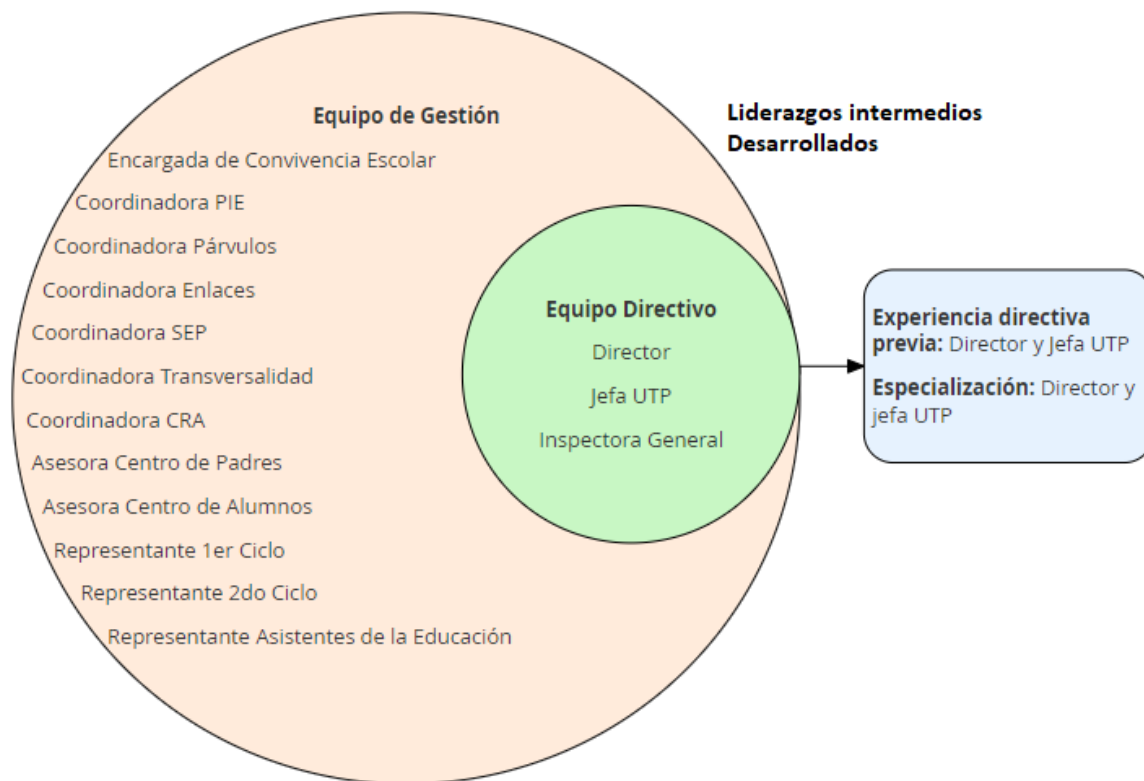
La inspectora general es una profesional joven, que comenzó a desempeñarse como docente de aula en el 2008, en otro establecimiento de la comuna. Allí, además asumió el rol de encargada del Centro General de Padres y Apoderados, cargo que la preparó para la inspectoría. Ya nombrada como la inspectora general de la actual escuela, en sus palabras indica que inmediatamente: *“me puse a informar, a leer el manual de convivencia, los reglamentos y todo eso”*.

Finalmente, al pensar en la preparación para asumir cargos directivos, los tres integrantes del equipo valoran el aprendizaje derivado del ejercicio directivo, en combinación con una formación práctica para el cargo. Durante su carrera profesional, tanto director como jefa de UTP han realizado perfeccionamientos en liderazgo y gestión escolar, y en otras materias, que respondían a sus anhelos de *“no quedar solamente en el aula”* (Jefe UTP, Equipo Básico, VII Región). Ninguno de ellos destaca algún programa formativo por sobre otro. La inspectora no cuenta con especialización específica para su cargo, más sí en otras áreas. En la actualidad, ella, junto al

director y dos colegas, se encuentran cursando un magíster en Diseño Curricular y Proyectos Educativos.

Figura 6

*Conformación Equipo Básico*



**Nota.** Fuente: elaboración propia.

**Organización del EDAATP**

Respecto a los mecanismos de asignación de tareas, en las instancias observadas, se aprecia que los asistentes se desenvuelven activamente, ya sea proponiendo ideas, requiriendo aclaración, solicitando apoyo de otros presentes, o bien, ofreciendo su asistencia. Una de las reuniones observadas lo evidencia con claridad:

19 de octubre de 2016. 16:30-17:30. Reunión del equipo de gestión.

No se observa una asignación de tareas propiamente tal, hay propuestas de todos y los aludidos asienten voluntariamente. Al asumirse las tareas voluntariamente no quedan asuntos pendientes. Las interacciones se dan de forma distendida, horizontal y con confianza. Se revela familiaridad con los temas tratados, los participantes se sienten libres de recordar al director cuando éste ha olvidado algunos de los puntos de la tabla

o falta precisión. Tanto director como jefe de UTP son uno más del grupo, con la excepción de que el primero asume un rol protagónico en el planteo de las temáticas, en el monitoreo de los avances y en el momento de las conclusiones.

Tanto director como jefa de UTP están dedicados completamente a sus cargos directivos, no así la inspectora general. Esta profesional comparte el cargo con su función de docente de aula, que concentra la mayor parte de su carga horaria. Al momento de asumir la inspectoría, ella contaba con 20 horas asociadas a esta función. Sin embargo, por razones administrativo-contractuales, sus horas como inspectora se redujeron a 5 el presente año. Según comenta, las labores de inspectoría las realiza en la tarde, después de finalizar sus clases.

En la cotidianeidad, la inspectora refiere relacionarse con mayor frecuencia con el director que con la jefa de UTP. Por su parte, la jefa de UTP también confirma tener más contacto diario con el director, añadiendo que entre ambos realizan un trabajo complementario, donde juntos *“tratamos de que no se nos vaya ningún área ni ámbito de la escuela”*, indica.

En cuanto a los ámbitos de responsabilidad, directivos y docentes reconocen que los asuntos técnico-pedagógicos de la escuela están en manos de la Jefa de UTP, situación que a esta profesional le acomoda, pues se declara *“bien técnica”*. Si bien ella consulta e informa al director sobre sus decisiones y acciones, éste le concede autonomía, ya que sabe que ella es experta y a él no le alcanza el tiempo para trabajar más activamente en estas materias. Así lo explica:

La parte administrativa es importante, pero más importante es la parte técnico-pedagógica porque de ahí salen todos los lineamientos para lo que queremos llevar a cabo y lo que queremos lograr como establecimiento... Yo gracias Dios tengo una excelente jefa técnica que fue directora también, se maneja muy bien en toda la parte pedagógica, todo lo relacionado con planes y programas, con el MBE. Entonces trabajamos en conjunto. Cada vez que hay algo, va y me lo presenta, me dice ‘mire cómo podemos ir trabajando esto, cómo podemos ir mejorándolo’ y después de eso se lo entrega a los profesores. Ella tiene toda la libertad porque es una tremenda profesional (Director, Equipo Básico, VII Región).

Indagando en las principales funciones y tareas del director, éste visualiza la organización y coordinación de la actuación de los agentes educativos como una función central de su labor, que involucra planificar la intervención no sólo de la comunidad educativa, sino también de las entidades externas intersectoriales que llegan a la escuela, con el fin de asegurar el cumplimiento de los objetivos y metas. A esto se suma, la gestión de recursos, ya sea con el Departamento de Educación Municipal, el Alcalde, la comunidad o empresarios. Estos aportes se destinan tanto al funcionamiento del establecimiento como al apoyo a los estudiantes, para que éstos satisfagan no

sólo sus necesidades académicas sino también extracurriculares y sociales, según explica el director. Potenciar las relaciones con los estudiantes y sus familias, es señalada por el director como otra de sus funciones primordiales. Como parte de ello, la atención de apoderados es una tarea que consume gran parte de su tiempo pero, como expresa, en ocasiones no se puede delegar:

Cuando un apoderado viene y dice ‘quiero conversar con el director’, es que quiere conversar con el director. No quiere conversar ni con la inspectora general, ni con la unidad técnica, por lo tanto, hay que atenderlo (Director, Equipo Básico, VII Región).

Así también, el director afirma que destina varias horas de la semana a resolver situaciones de disciplina. Pese a que ésta es una tarea propia de la inspectora, el director se ve en la necesidad de apoyar a la profesional, considerando el limitado tiempo con que ella cuenta para su labor directiva. En las observaciones se aprecia que director e inspectora trabajan mancomunadamente las problemáticas de disciplina, analizándolas y llegando a consenso. Con frecuencia se une a ellos la encargada de convivencia escolar.

Otra tarea que el director expresa realizar más comúnmente es la elaboración y revisión regular de los protocolos del establecimiento, en consulta con la jefa de UTP.

Los docentes visualizan que la labor del director se enfoca más hacia la gestión de proyectos y recursos que permitan satisfacer necesidades básicas y académicas de los estudiantes, las relaciones con el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) y la comunidad, y los asuntos administrativos.

Con respecto a las funciones principales de la jefa de UTP, se aprecia que éstas abarcan completamente la dimensión técnico-pedagógica. En primer lugar, la profesional destaca la revisión y la retroalimentación de las planificaciones y evaluaciones de aprendizaje que elabora el profesorado. En segundo lugar, la observación y retroalimentación del trabajo docente en el aula. En tercer lugar, el análisis de resultados y metas de aprendizaje de los estudiantes. En cuarto lugar, la organización de instancias de reflexión pedagógica, la gestión de capacitaciones docentes y la preparación de los consejos técnicos semanales. Frente al desempeño de la jefa de UTP, el profesorado revela una percepción positiva, en sus palabras expresan que ella “*es muy rigurosa, muy ordenada, es metódica para sus cosas, muy técnica*”, agregando enfáticamente que “*siempre ha sido una muy buena guía en cuanto a todo lo que se refiere al aprendizaje de los niños y también en el trabajo de nosotros*”.

En el ejercicio de sus funciones, la jefa de UTP comenta que además de trabajar directamente con el director, la inspectora, el cuerpo docente y su asistente, se relaciona en mayor medida con la coordinadora PIE, la coordinadora CRA y los asistentes de la educación.

Las funciones y tareas que resultan medulares en la labor de la inspectora general están relacionadas con la revisión de libros de clases, la atención de estudiantes y apoderados, y el manejo de la contingencia en materia de convivencia escolar y disciplina. Cumplir con estas obligaciones en el escaso tiempo que dispone para la función de inspectoría, así como compatibilizar el trabajo directivo con el ejercicio docente implica un gran esfuerzo para esta profesional, ella lo describe así:

Es harto trabajo para mis 5 horas, de hecho dedico el doble y a veces el triple de horas a esta función, pero nunca dejo de lado mis clases en lenguaje en 1 y 2° y aseguro que las tengo bien hechas (Inspector, Equipo Básico, VII Región).

Existe reconocimiento, por parte del profesorado, a la labor que ha desarrollado la inspectora en la escuela, sin embargo, éstos afirman que *“el año pasado se veía más en su función”*. Si bien la inspectora trabaja los asuntos de disciplina con el director y la encargada de convivencia, también se vincula directamente con los inspectores de patio y paradocentes, quienes están a su cargo.

Cuando se trata de describir las capacidades y habilidades de un EDAATP ideal, tanto director como jefa de UTP e inspectora, coinciden en que éste debe poseer, de un lado, las competencias técnicas necesarias: *“saber lo que estamos hablando, estar al día, informarse, estudiar, empoderarse, saber el rol”* (Jefe UTP, Equipo Básico, VII Región); y de otro, *“tener pasta para el cargo”* (Director UTP, Equipo básico, VII Región). Ello incluye: compromiso, búsqueda de la excelencia, empatía, lealtad, respeto, cohesión, no aprovecharse del otro, cumplir con lo que se dice, ser honesto y transparente, mostrar preocupación por las personas, tal como se deja ver en sus propios relatos:

Es el trato que debe tener cada integrante del equipo con respecto a los integrantes en sí, y al resto de los colegas o funcionarios que trabajan en el establecimiento. Gran parte de nuestra vida la pasamos acá. Por lo tanto, es fundamental nuestro trato con el otro, el compartir. Si hay algún tipo de problema, el solucionarlo aquí entre nosotros, el conversarlo. Y eso es muy importante dentro de un equipo. Lo otro, es la lealtad en el sentido de no dañar al otro. O sea si pasó alguna situación al interior del equipo, debiera quedar dentro del equipo... Si hay algún problema, lo solucionamos acá, lo conversamos (Director, Equipo Básico, VII Región).

Tienen que tener mucha empatía, tienen que ser leales, tienen que ser profesionales, en qué sentido, en que lo que hacen, lo hacen bien y nadie está aprovechándose del otro. Tiene que ser un equipo muy complementado, muy articulado, muy de respaldo. O sea, si a mí se me va algo, yo apoyo a la otra persona, muy serviciales. Tenemos que estar todos en la misma y capacitando el equipo, y caminando juntos, porque mientras más cohesión haya en el grupo, es mejor. Y ser consecuente con lo que se

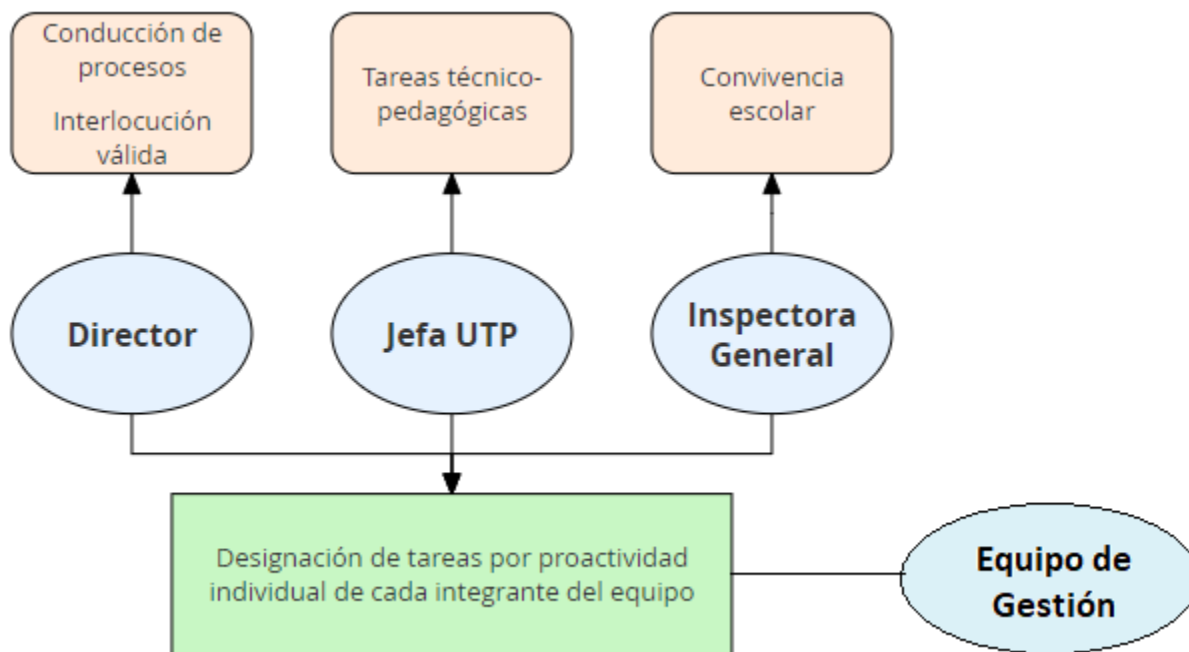
conversa, con lo que se dice, con lo que se planifica y con lo que se propone, ser consecuente. Y trabajar con la verdad. Siempre. Y yo creo que lo otro grande, grande, grande, es querer lo que uno hace (Jefe UTP, Equipo Básico, VII Región).

El compromiso, para mí, es lo principal. A lo mejor, puede llegar una jefa de UTP o puede llegar un director que no tiene el trayecto anteriormente hecho, pero si uno tiene los deseos de un trabajo en equipo... (Inspector, Equipo Básico, VII Región).

Los directivos confían en que su trabajo conjunto representa lo que debería ser un equipo. La inspectora lo visualiza de este modo: *“somos un rompecabezas, que si falta una pieza ya no funciona como debe, porque aquí es trabajo en equipo”*

Figura 7

### Organización del Equipo Básico



**Nota.** Fuente: elaboración propia

### Funcionamiento del EDAATP

Entre los integrantes del EDAATP se respira un clima laboral positivo. Pese a sus largas jornadas efectivas de trabajo y rigurosa disciplina profesional, mantienen una buena relación que se basa, según señalan, en la comunicación permanente, la confianza mutua y las altas expectativas que tienen del otro. Dada su extensa experiencia como directivos, el director y la jefa de UTP son quienes tienen la última palabra ante ciertas situaciones, respaldándose entre sí cuanto esto ocurre:

Y lo que dice él, yo lo secundo, y lo que digo yo, él lo secunda. O sea, eso lo tenemos como bien clarito, existe un compromiso y una cohesión (Jefe UTP, Equipo Básico, VII Región).

La inspectora da cuenta de una cercanía especial con la jefa de UTP, por quien siente profunda admiración profesional y considera una valiosa fuente de apoyo a su ejercicio directivo. Por esta razón, cada vez que termina su jornada laboral cuenta que:

Me voy al frente a conversar [con la jefa de UTP] todo lo que pasa en el día y conversamos, me da sus puntos de vista, lo que ella cree que sí debería hacer o que no debería hacer con el director, el encargado de convivencia escolar, la asistente social. No hay nada que yo haga que ella no lo sepa (Inspector, Equipo Básico, VII Región).

En las observaciones se aprecia que al interior del equipo los flujos de información -formales e informales- se movilizan en todas las direcciones. La comunicación entre los integrantes se ve favorecida por la cercanía de las oficinas y el hecho que casi siempre trabajan con las puertas abiertas. Es una comunicación franca y a la vez respetuosa, y con un tono de mayor formalidad de parte de la inspectora hacia el director y la jefa de UTP.

A través de la división del trabajo entre director, jefa de UTP e inspectora -con definición de funciones y tareas que todos conocen y respetan- el EDAATP organiza su labor. Los directivos señalan que esta separación de responsabilidades se acompaña de diversos protocolos y reglamentos que definen atribuciones y qué hacer en cada situación.

En concreto, la coordinación de tareas y actividades del EDAATP se realiza por medio de instancias formales de reunión entre los tres integrantes, que se complementan con numerosas conversaciones informales a diario. En estas instancias, los directivos establecen y consensuan un norte común. Igualmente, cada directivo sostiene reuniones individuales con el personal con quien tiene relación directa, a fin de transmitir la visión conjunta del equipo e implementar las acciones planificadas -a nivel de dirección- en sus respectivos ámbitos de responsabilidad.

Para definir, priorizar y llevar a cabo su quehacer, director y jefe de UTP se apoyan en el Marco de la Buena Dirección y Marco de la Buena Enseñanza, que consideran “*son nuestras guías*”; mientras la inspectora menciona la legislación, reglamentos y protocolos internos en materia de convivencia y disciplina como guías de su accionar.

La reunión semanal del equipo de gestión constituye una instancia formal de coordinación del trabajo de los directivos con aquellos profesionales que ejercen cargos de responsabilidad intermedia. Es el director quien dirige estas reuniones, pero cuenta con la activa intervención de los asistentes. Uno de los encuentros observados se orientó monitorear la programación e implementación de las actividades escolares del mes. En general, en estas instancias se abordan

todos los ámbitos involucrados en la gestión de la escuela, los temas a tratar son definidos previamente por el EDAATP.

Las interacciones del equipo de gestión se caracterizan por la confianza y el énfasis propositivo. Los integrantes del equipo proponen sus ideas y ofrecen o solicitan ayuda, lo que se ve favorecido por la horizontalidad que fue posible observar en dichas instancias.

10 de agosto de 2016. 16:40-17:30. Reunión del equipo de gestión.

El director introduce, informa y revisa los avances, preguntando a los coordinadores y encargados de actividades específicas. Pese a esto, todos participan, proponen ideas, se ofrecen o solicitan apoyo de otros presentes. El ambiente es distendido y casi todos los presentes intervienen. El clima es llano, distendido, horizontal, espontáneo, de confianza. Hay bromas entre los participantes, se observa que hay “buena onda”. Se revela familiaridad y confianza para decirse las cosas. La comunicación es abierta, por lo que todos están atentos y participando. La Jefa UTP, la Inspectora general y el Director son uno más. Salvo en el planteo de temas y conclusiones por parte del director, las relaciones son de igual a igual.

Las relaciones entre el EDAATP y el cuerpo docente son, primeramente, profesionales y tienen como contrapartida muy buenas relaciones personales. Éstas, en ocasiones se han gestado al interior del establecimiento, otras veces han emergido previas a la incorporación de directivos y profesores a la escuela, ya sea en un contexto profesional o personal de amistad. Refiriéndose al aspecto relacional, la jefa de UTP precisa que directivos y docentes *“tenemos una sola misión, que los chiquillos aprendan, en la medida en que tengamos eso en la cabeza todo se facilita”*. Destacando un atributo más afectivo de la interacción con los docentes, el director comenta: *“somos una familia. Acá los profesores que llegan, te cuentan sus problemas, uno trata de solucionarlos, de ayudarlos”*.

En concordancia con lo anterior, los docentes visualizan su interacción con el EDAATP centrada en el apoyo que éstos brindan, afirmando en sus palabras que:

Si uno necesita algo tiene respuesta. Siempre hay una respuesta positiva, es difícil que [los directivos] no vayan a querer hacer algo o apoyar en algo (Docente, Equipo Básico, VII Región).

Adicionalmente, el profesorado coincide en sentirse reconocido y escuchado por los integrantes del EDAATP, lo que se refleja en la toma de decisiones compartida y democrática:

Hay muchas decisiones que, a lo mejor, las podrían tomar ellos pero las llevan a consejo, y lo vemos entre todos. Por ejemplo, cuando vemos temas de los niños, lo vemos en consejo. Y se ve compartido, no solamente el equipo directivo, sino que ellos nos dan su opinión, y nosotros después comentamos también. Y luego, en base a lo que nosotros decimos, que somos los que estamos con los niños en sala, ellos deciden (Docente, Equipo Básico, VII Región).



Las decisiones son entre todos. Buscamos soluciones entre todos, si hay diferencias de opinión se llega a consenso, se decide por mayoría (Docente, Equipo Básico, VII Región).

De las entrevistas emergen al menos tres instancias formales de encuentro entre el EDAATP y el profesorado. Una de ellas es el consejo de profesores, conducido por el director y donde participa la totalidad del cuerpo docente. Su propósito es informar, organizar y monitorear las actividades del establecimiento, generalmente vinculadas a los hitos del año escolar, las celebraciones internas y las relaciones con el entorno, entre otras. Otra instancia de encuentro entre el EDAATP y docentes es la que se desarrolla entre el director, jefa de UTP e inspectora con representantes del profesorado que tienen algún puesto de responsabilidad intermedia, o bien que están a cargo de una actividad en particular. La finalidad de estas reuniones es planificar acciones y hacer seguimiento de ellas en las respectivas áreas o materias.

Una última instancia formal es el consejo técnico-pedagógico, dirigido por la jefa de UTP y que cuenta con la participación de todos los docentes. En cada consejo se aborda un tema distinto y de relevancia para la mejora de las metas de aprendizaje de los estudiantes. Algunas de las temáticas abordadas son los resultados de las evaluaciones de aula; los resultados académicos del establecimiento y de la comuna; la cobertura curricular; nuevas directrices de la política o del sostenedor; buenas prácticas pedagógicas; la articulación entre docentes, equipo PIE y asistentes de aula; entre otros.

20 de octubre de 2016. 17:00-18:30. Reunión del consejo técnico-pedagógico.

Durante la reunión, la jefa UTP presenta las temáticas, orienta y estimula la discusión. Igualmente, todos los docentes se involucran activamente y aportan a la reflexión. Posteriormente a una presentación general de la jefa UTP, un profesor asume la preparación y presentación de un tema específico, el que habría sido previamente acordado con la jefa UTP. Finalmente, los profesionales PIE también cuentan con un espacio para presentar sus tareas y avances. En general, se presenta un clima participativo, involucrándose activamente los profesores en la discusión respecto a distintas temáticas relativas al rendimiento escolar.

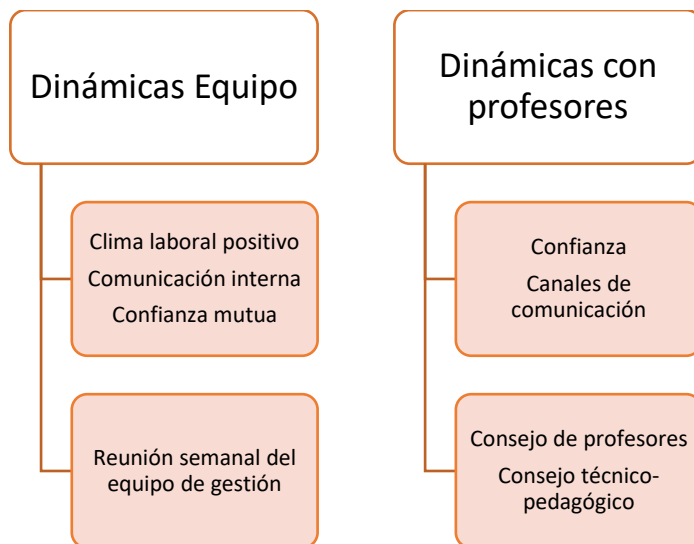
Más allá de las instancias formales, los docentes indican que se sienten con la libertad de recurrir espontáneamente a algún integrante del EDAATP en cualquier momento, tal como se ejemplifica a través del director:

A ver, cuando alguien tiene alguna inquietud, va a la oficina [del director] y le dice 'director, necesito hablar con usted', y conversan con él (Docente, Equipo Básico, VII Región).

Los profesores valoran positivamente que en cada encuentro con los directivos, éstos comparten información sobre la escuela de manera “abierta y transparente hacia todos”, sea algo “bueno o malo, nos cuentan, sabemos todo lo que pasa”, indican. Los docentes concuerdan en que la modalidad de trabajo del EDAATP consiste en “dirigir el buque hacia dónde quieren que uno vaya”, “dar posibilidades” y, en conjunto, “tomamos la resolución” (Docente, Equipo Básico, VII Región), estimulando en ellos la responsabilidad con la escuela, el compromiso con la excelencia y la actitud de superación.

Figura 8

*Funcionamiento del Equipo Básico*



**Nota.** Fuente: elaboración propia

**Apoyo a la labor docente**

El EDAATP y, en especial la jefa de UTP, dan cuenta de un profundo conocimiento de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el establecimiento. La jefa de UTP indica que tanto la revisión de las planificaciones docentes, la observación de aula, así como la revisión de los perfeccionamientos que ha cursado el cuerpo docente, le han permitido construirse un mapa de las “habilidades y competencias que tienen los profesores”. En base a esta información, la profesional también ha logrado identificar ciertas **debilidades** de desempeño y necesidades formativas del profesorado, que luego conversa con el director y la inspectora con el fin generar instancias que permitan ir superando estos desafíos. A su vez, según lo referido por los docentes, éstos también

sienten la confianza de acercarse a los directivos cuando detectan “*algunas falencias*” en su enseñanza y requieren algún tipo de apoyo específico.

Una de las problemáticas en el ámbito técnico-pedagógico que el EDAATP ha debido enfrentar es la rotación de docentes. Si bien ésta no es una situación permanente, en ciertos momentos se ha intensificado, afectando el funcionamiento de la tarea pedagógica. Al principio de su periodo, el director comenta que en la escuela existía un gran movimiento de profesores: “*llegaba un profesor, se iba, llegaba y se iba, porque los alumnos que teníamos eran tremendamente complicados en ese momento*”. Este hecho es confirmado por los docentes, quienes además agregan otra dificultad, la falta de educadores suplentes ante la inasistencia de profesores, sea ésta por una situación puntual o por licencias médicas de corta duración. Consciente de que el ausentismo docente trae consigo negativas consecuencias para el aprendizaje de los estudiantes, la jefa de UTP realizó lo que el profesorado considera “*una muy buena gestión*”. Se ha encargado constantemente de recopilar material pedagógico y preparar a los inspectores de patio en el uso de éste con los estudiantes. De esta manera, cada vez que se envía a un inspector de patio a reemplazar a un docente, “*no llega el inspector a cuidar a los alumnos, sino que llega a trabajar*” (Docente, Equipo Básico, VII Región).

Otra problemática en el ámbito técnico-pedagógico, que identifican transversalmente directivos y docentes, es el incumplimiento en la entrega de las planificaciones de aula de manera oportuna por parte de un pequeño grupo del profesorado. Pese a los esfuerzos de la jefa de UTP por instalar esta práctica, la profesional visualiza que el desafío aún persiste: “*todavía no he podido lograr que todos los profesores me las traigan*”. Es así como algunas veces la jefa de UTP “*se ha encontrado con sorpresas*”, vale decir, con clases no preparadas, comentan los docentes. En opinión de éstos, para evitar que se perpetúen situaciones de este tipo lo que falta es “*una mano un poquito más dura*”, especialmente haciendo referencia al director:

El director es buena persona, a lo mejor es demasiado corazón de abuelita. Él es una persona muy blanda y de repente hay personas que se aprovechan también de eso (Docente, Equipo Básico, VII Región).

También se identifican problemáticas respecto al nivel formativo de los estudiantes. Algunos cursos se enfrentan a estudiantes con un bajo nivel formativo, obteniendo malos resultados en las pruebas de diagnóstico realizadas por la escuela. Este problema se ve agudizado cuando se prefiere que los estudiantes avancen de curso y no repitan, pues si se trabajara con criterios más estrictos una parte considerable del curso se encontrarían en situación de repitencia. La labor de la escuela

se ve dificultada, sobre todo, porque es una problemática que refiere al contexto social de origen de los estudiantes y que requiere un arduo trabajo para ser revertida.

Y me llegó un curso, pero en ese curso habían muchos niños muy bajos contenidos, aprendizaje... muchos niños que no saben leer... ¡y están en tercero! Entonces un día hablamos en el consejo y le hicimos... hacen pruebas de esas para evaluarlos de diagnóstico. Súper mal estaban esos niños. Entonces ahí empezamos a analizar por qué estaban malos. Entonces, dijo la profesora que estaba antes dijo, “es que muchos de esos...”, y con la diferencial que había el año pasado que estaba a cargo de ese niño de segundo, dijo, “es que muchos de estos niños debieron haber quedado repitiendo (Docente, Equipo Básico, VII Región).

Finalmente, se identifican ciertos problemas conductuales de estudiantes que devienen en problemática técnico-pedagógicas toda vez que suponen una interrupción del curso normal de las clases. En particular, se señala que existen ciertos cursos en que los problemas disciplinarios se han agudizado, generando que la preocupación del docente se centre en mantener el orden y repercutiendo en una menor atención a los aprendizajes. Los profesores se comprenden superados por esta situación, razón por la que recurren al EDAATP.

Generalmente, son temas de alumno a alumno. Eso es lo que nos... y que ha ido repercutiendo también en relación a los aprendizajes. Cuando no te dejan trabajar, y estás más preocupado de la disciplina del curso, perdemos una hora y el resto para retomar... Entonces, hemos estado un poco viendo cuáles son las maneras y qué hacemos con aquellos alumnos (...) Y, obviamente, preocupados de que las actividades que están programadas o que se han programado, se lleven a cabo en lo posible con éxito total, que es lo que uno quiere frente al trabajo pedagógico (Director, Equipo Básico, VII Región).

En las entrevistas y observaciones, se aprecia que el EDAATP cuenta con una estrategia global de apoyo a la labor de los docentes. Esta estrategia tiene como norte que éstos puedan responder a las necesidades de aprendizaje diversas de los estudiantes. Para brindar apoyo, el EDAATP se dispone decididamente hacia el profesorado:

Tenemos que estar dispuestos hacia los profesores, hacia la comunidad. Tenemos que estar pavimentando el camino a los profesores, para que trabajen bien, dándoles las herramientas para facilitarles su labor. Como equipo tenemos que ir apoyando al grupo (Jefe UTP, Equipo básico, VII Región).

La forma de proporcionar soporte al cuerpo docente se caracteriza por “*ir adelante pero estando atrás, siempre apoyando y direccionando*” (Jefe UTP, Equipo Básico, VII Región). Según los directivos, bajo esta óptica, es fundamental partir desde los docentes con que se cuenta en la escuela, identificar sus fortalezas y construir sobre ellas; actuando con respeto, lealtad y responsabilidad; siendo transparente con la información, sin prometer cosas imposibles y cuidando la coherencia entre el decir y el hacer. Al momento de apoyar directamente la labor profesorado, se percibe un mayor protagonismo de la jefa de UTP, quien refiere un trabajo cercano y

colaborativo con el director, concentrándose este último en proveer -principalmente- un soporte de tipo indirecto. Menos relevado aparece el rol de la inspectora en el relato de los entrevistados. En concreto, directivos y docentes enuncian diversas **estrategias** que se traducen en apoyo, ya sea directo o indirecto, individual o colectivo.

Un primer apoyo de carácter directo, y a la vez colectivo, lo constituye la especialización de los profesores por nivel. Esta estrategia consiste en asignar a los docentes a un máximo de dos cursos, específicamente: pre-kínder y kínder, 1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6°, 7° y 8°. La jefa de UTP explica que se decidió terminar con la tradicional asignación del profesorado, de 1° a 4° y de 5° a 8°, con el fin de que los docentes se conviertan en *“especialistas en la edad cronológica, en las necesidades y en los contenidos curriculares de esas edades”*. Esto permite que los profesores concentren su esfuerzo, tiempo y capacidades, en lugar distribuirlos en más niveles. A vista de los entrevistados, la especialización además facilita la articulación de los docentes con el nivel inmediatamente superior. Esta medida, que ya había sido probada por la jefa de UTP en otro establecimiento, fue introducida en la escuela al poco tiempo de que el director asumiese su cargo, en razón de sus buenos resultados. En este establecimiento, la evaluación que han hecho los entrevistados de esta estrategia también ha sido positiva.

Un segundo apoyo directo y destinado a todos los profesores corresponde a las visitas regulares al aula. Las visitas se realizan cuatro veces al año y están a cargo de la jefa de UTP. La observación se acompaña de una pauta que es consensuada con los docentes en marzo -en la primera reunión de consejo técnico- y está basada en el Marco para la Buena Enseñanza y en una estructura de clases establecida internamente. Durante la observación, la jefa de UTP permanece en el aula por un periodo mínimo de 45 minutos, sin intervenir en el desarrollo de la clase. La retroalimentación es inmediata o durante el mismo día. El propósito de ésta es hacer ver a los docentes sus logros y desafíos, y conversar sobre los compromisos adquiridos y registrados en la observación anterior a fin de monitorear las mejoras. En esta conversación, la jefa de UTP utiliza una metodología de preguntas para facilitar la reflexión de los profesores. Frente a las visitas al aula, la respuesta de los docentes entrevistados es positiva, especialmente en cuanto a *“la manera constructiva”* que adopta la jefa de UTP para orientarlos a mejorar y reconocerles el buen desempeño cuando corresponde. De manera paralela a las visitas de aula, el director se encarga observar y evaluar a los profesores a contrata, pues señala que así lo exige la reglamentación ministerial.

Un tercer apoyo de tipo directo y colectivo es la retroalimentación de las planificaciones y evaluaciones de aprendizaje desarrolladas por el profesorado. Esta práctica es realizada sistemáticamente por la jefa de UTP, solicitando al cuerpo docente el envío digital de estos instrumentos. En esta revisión, sus orientaciones apuntan a la alineación de los elementos esenciales tanto de las planificaciones como de las evaluaciones, tales como objetivos, indicadores, entre otros. Una vez que los docentes han recibido la retroalimentación, éstos deben enviar a la jefa de UTP los ajustes correspondientes. Para evitar retrasos en la entrega de los instrumentos, los docentes son recordados por *email* de las fechas comprometidas.

Un cuarto apoyo, proporcionado de modo directo y al total del profesorado, es la contratación de capacitaciones docentes y/o asesorías externas. En base a insumos derivados de su trabajo de apoyo a los profesores y sugerencias efectuadas por éstos, la jefa de UTP -en conjunto con el director- define las temáticas que se abordan en talleres ejecutados por externos. Estas actividades son contratadas directamente por la escuela con recursos SEP. Los entrevistados precisan que también existen capacitaciones genéricas organizadas por el Departamento de Educación Municipal para todos los docentes de la comuna. Sin embargo, éstas no se consideran siempre útiles, ya sea por falta de pertinencia con la realidad del establecimiento o porque la escuela ya se había adelantado a abordar ciertas temáticas o satisfacer alguna necesidad.

Un quinto apoyo directo a la labor de todo el cuerpo docente, es el estímulo por parte del EDAATP a la colaboración entre el profesorado. Se percibe que este incentivo ha permeado la modalidad de trabajo en la escuela. Así, los docentes asumen los “*intercambios pedagógicos*” y la “*articulación*” -con colegas de distintas asignaturas y niveles, así como con el equipo PIE y los asistentes de aula- como una práctica natural y cotidiana. Detrás de ello, se encuentra un trabajo sostenido de los directivos, orientado a “*formar equipos*” y generar “*un cambio de paradigma*”, desde una labor docente centrada en la acción individual a “*un trabajo más colaborativo*”, indica la jefa de UTP. Esto se plasma en el valor asignado por los docentes al trabajo coordinado que realizan con los profesionales del equipo PIE y los asistentes de aula, donde en conjunto se orientan a la búsqueda de soluciones para los estudiantes que requieren mayor atención.

Muy en relación con lo anterior, se visualiza la práctica colaborativa de análisis de datos como un sexto apoyo de naturaleza directa y colectiva. No únicamente en los consejos técnico-pedagógicos, sino en la mayoría de los encuentros del EDAATP con los docentes y el personal de apoyo, conjuntamente “*vamos viendo los resultados y vamos monitoreando el aprendizaje de los chicos,*

*monitoreando el avance y resultado de los profesores que están en el aula, el trabajo colaborativo entre el especialista y entre el profesor”*, explica la jefa de UTP. Estos análisis se sistematizan a través de una guía de trabajo donde se registran todos los puntos de vista en cuanto a debilidades y posibilidades de mejora, *“ahí todos opinan, hasta los asistentes”* (Docente, Equipo Básico, VII Región).

Un último apoyo directo y colectivo es la provisión de recursos y materiales específicos que los docentes requieren para desarrollar bien su trabajo, dentro de la disponibilidad de la escuela:

Para empezar, por ejemplo, para mis clases a mí me compraron, sólo para mí, unas pizarras interactivas. Lo cual viene con libros, con CD para los niños, uno para cada niño. Me pasaron un computador, entonces toda la parte material, yo no tengo nada que decir (Docente, Equipo Básico, VII Región).

Por un lado, es el EDAATP quien está constantemente revisando qué recursos pedagógicos requiere cada profesor y monitoreando cuando se necesita reponerlos. Por otro, son los mismos docentes quienes solicitan algún tipo de material específico. Frente a estas demandas, el profesorado visualiza una actitud receptiva en los directivos: *“nosotros pedimos, sugerimos algo y lo anotan al tiro. Entonces, después, en algún momento, nos entregan lo que nosotros pedimos”*. A su vez, los directivos han ido asegurando paulatinamente en su periodo que los docentes cuenten en sus salas con una infraestructura tecnológica de base, que permita responder a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.

...de alguna forma, vimos que los chicos cuando se instalaban los data y la profesora pasaba los contenidos a través de la parte visual, los niños aprendían más. La mayoría fue así y optamos que en cada sala tiene que haber un data. Y empezamos a implementar. Al profesor le entregamos su notebook. Y fuimos viendo que los resultados han ido mejorando porque los mismos profesores se fueron dando cuenta de que la parte visual, que es la mayoría [de los estudiantes], es la que ha permitido que los aprendizajes sean mucho más efectivos, que sean mejores (Director, Equipo Básico, VII Región).

En términos del apoyo de carácter directo e individual, se puede mencionar el trabajo de puertas abiertas de la jefa de UTP y la orientación que brinda a los docentes cuando éstos le presentan sus inquietudes particulares, que tienden a estar vinculadas a consultas sobre metodologías de enseñanza, evaluaciones de aprendizaje, material didáctico, manejo de grupo, entre otros. A esto se suma el apoyo personalizado de esta profesional a los profesores que se someten a evaluación docente:

El año pasado para todas las profes que se filmaron para la Evaluación Docente, me pidieron que yo las fuera a ver, que las fuera a mirar y decir lo que les faltaba... también les revisé los portafolios. Yo estoy a un paso de jubilar y soy de la idea de que para qué me voy a llevar todas las cosas para la casa (Jefe UTP, Equipo Básico, VII Región).

En cuanto al apoyo indirecto a la labor docente y destinado al profesorado como colectivo, se menciona la puesta en marcha de una reglamentación interna que impide la interrupción de las clases durante su desarrollo. Acostumbrarse a esta política, instaurada hace un año, ha sido un proceso lento pero “*ya se está internalizando*”, indica la jefa de UTP. Para ello, los directivos tuvieron que inculcar en particular al personal administrativo y secretarial.

En términos generales, los profesores evalúan como efectivo el soporte proporcionado por el EDAATP:

Con el apoyo que tenemos de ellos [los directivos], nosotros vamos fortaleciendo todos nuestros métodos de enseñanza y en los mismos niños yo creo que eso se nota (Docente, Equipo básico, VII Región).

En la efectividad del apoyo, los docentes relevan de manera particular el sólido conocimiento técnico-pedagógico que posee la jefa de UTP y su generosidad a la hora de compartirlo.

Finalmente, el profesorado distingue como uno de los principales logros del EDAATP lo “*bien organizado*” y “*no improvisado*” (Docente, Equipo Básico, VII Región) que se encuentra el quehacer pedagógico en la escuela, otorgando claridad y dirección a su labor.

### **Influencia externa al establecimiento**

De las entrevistas se desprende que el Departamento de Educación Municipal mantiene constante contacto con la escuela, tanto a través del director y la jefa de UTP, así como de algunos profesionales que desempeñan cargos de responsabilidad intermedia -encargada de convivencia escolar, coordinadora PIE, entre otros- reflejando con ello una estructura organizativa en base a programas y políticas vigentes.

El director califica su relación con el sostenedor como “*buenísima*”, pese a que recalca que no comparten la misma tendencia política. Si bien en un principio el director se sintió cuestionado por este motivo, al mismo tiempo reconoce que ha tenido una buena recepción por parte de las autoridades, pues cree que ha “*demostrado con hechos concretos que el Alcalde no estaba equivocado*”. En gran medida, la positiva relación con el sostenedor, el director la atribuye a que éste es consciente de los logros que la escuela ha ido alcanzando durante su periodo. En razón de ello, piensa que el establecimiento se ha ganado un trato especial de las autoridades, que se traduce en una llegada directa a su jefatura:

Cuando yo necesito algo del DAEM, que no me lo pueden dar los otros estamentos directamente, yo llamo a la secretaria y agendamos una hora (Director, Equipo Básico, VII Región).



Además, el director considera que este trato especial de parte las autoridades, fundamentado en los avances de la escuela, se refleja en una mayor autonomía y poder de decisión en el plano técnico-pedagógico:

O sea, yo creo que la autonomía, desde el punto de vista pedagógico, nosotros la tenemos. Nosotros tenemos toda la libertad desde el punto de vista pedagógico. Y yo creo que hoy día, bueno, las libertades las va teniendo uno mientras que no se salga de estos marcos que nos van poniendo y que no atente, obviamente, con las políticas que están (Director, Equipo Básico, VII Región).

Las reuniones formales de los directores de la comuna con el sostenedor se realizan una vez al mes. En estos encuentros, por un lado, se informa de programas, proyectos y actividades en ejecución; por otro, se monitorean los resultados de cada escuela y su cumplimiento de metas. Otras instancias de reunión y relación del director con el Departamento de Educación Municipal son las supervisiones que se realizan permanentemente en temas administrativo-financieros.

La jefa de UTP tiene directa relación con la coordinadora técnica comunal y su equipo. Con ellos se reúne mensualmente, manteniendo un trato cercano y profesional, donde sus ideas y acciones son valoradas: *“consideran mucho mi opinión, lo que yo digo y lo que yo hago...no es pecar de vanidosa pero yo creo que la trayectoria mía es reconocida”*. A su vez, el director y la jefa de UTP señalan que el equipo técnico comunal está presente en la escuela cuando solicitan asistencia o se produce una situación particular que deben resolver conjuntamente. No obstante, ambos expresan que el soporte que éstos brindan es más bien de carácter informativo, en lugar de técnico-pedagógico propiamente tal.

De manera adicional a reuniones descritas, director y jefa de UTP participan en una red de directivos escolares de la comuna, liderada por el Departamento Provincial de Educación y que cuenta con la presencia del cuerpo técnico comunal. En esta instancia se intercambian experiencias, se entregan lineamientos en cuanto implementación de las políticas educativas, se proporciona asesoraría en relación a procedimientos y documentación, entre otros. Este encuentro se desarrolla una vez al mes. Al mismo tiempo, la jefa de UTP -junto a la coordinadora técnica comunal- participa en una micro red de escuelas rurales uni-docentes. Su rol es apoyar a estos establecimientos en materia técnico-pedagógica, a través de la reflexión sobre sus prácticas y caminos de mejora.

Cabe mencionar que la inspectora no tiene un vínculo regular o esporádico con las autoridades del Departamento de Educación Municipal. Según cree, ella es percibida por éstos como *“una funcionaria más”*. Tampoco mantiene contacto con el encargado de convivencia escolar a nivel

comunal. Éste último se relaciona directamente con la encargada de convivencia de la escuela. Es esta docente quien es citada a las reuniones mensuales y a las instancias de capacitación en esta materia. Si bien la inspectora declara que ella no queda ajena a los temas tratados en dichos encuentros, pues la encargada de convivencia le reporta lo acontecido, desearía que existiese de parte de las autoridades comunicación, presencia y orientación, que le permitieran fortalecer su rol.

A juicio de los directivos, una **restricción** que se origina a nivel del sostenedor y que incide directamente en el plano técnico-pedagógico de la escuela es la falta de autonomía del EDAATP para contratar docentes con el perfil que el establecimiento requiere y/o contar con profesores de reemplazo idóneos. El director lo explica así:

O sea, si yo necesito un profesor de Lenguaje, porque mi profesor de Lenguaje está con licencia, no pueden enviar un profesor de Matemática, porque es como se dice 'es lo que hay no más' en este momento (Director, Equipo Básico, VII Región).

Para el director, la responsabilidad de dirigir un establecimiento conlleva hacerse cargo de todos sus ámbitos y procesos, incluido el recurso docente:

Yo creo que cuando uno es responsable de un establecimiento, uno tiene que ser responsable de todo lo que ocurre en el establecimiento. Es decir, si yo cuento con profesores que yo los contrato, que yo los llamo, que yo los busco, y cumplen el perfil que yo quiero, yo tengo que asumir esa responsabilidad. Por lo tanto, si el profesor es bueno es porque uno tuvo buen ojo y buen criterio. Y si es malo, uno tiene que asumir también (Director, Equipo Básico, VII Región).

Los docentes entrevistados dan cuenta de una visión crítica respecto al trabajo que desarrolla el Departamento de Educación Municipal y de los equipos profesionales que allí se desempeñan. En su opinión, *"no tienen gente preparada"* y se enfocan principalmente en acciones que desvían la atención en el aprendizaje, *"sacando a los niños de la sala"*. A su vez, creen este nivel presiona al EDAATP en la implementación de un conjunto de medidas que *"no están dentro del PEI de la escuela"*, frente a las cuales el director no actúa necesariamente como mediador. Precisamente, una demanda sentida del profesorado es una mayor capacidad de negociación del director. Se espera que éste filtre las exigencias provienen de las autoridades en función de las necesidades y propósitos internos, resguardando con ello el trabajo pedagógico y tiempo de los docentes.

En cuanto a la influencia de la política educativa en el trabajo del EDAATP, el director destaca como un elemento positivo la selección de directores mediante el sistema de Alta Dirección Pública. El profesional define este proceso como altamente exigente y lo valora en la medida que *"permite hacer más cosas que cuando uno es designado, en el sentido que puede contar con su*

*propio equipo de trabajo” y “le da la tranquilidad a los profesores, a los padres y apoderados, que la personas que está a la cabeza es la persona, entre comillas, más idónea”.*

Haciendo alusión a un aspecto complejo de la política educativa que dificulta su trabajo como directiva, la inspectora menciona el efecto de la Ley de Inclusión en los apoderados. Como directivos se han propuesto mejorar la disciplina de los estudiantes, generando reglamentos internos y protocolos que han sido socializados con todos los estamentos. De un tiempo a esta parte, la profesional ha logrado visualizar avances significativos en materia de conducta, hecho que es confirmado por los entrevistados. Sin embargo, con la puesta en marcha de la Ley de Inclusión y la interpretación que realizan de ésta los apoderados, el trabajo de inspectoría se ha visto en riesgo. Frente a ello, la inspectora demanda mayor clarificación y guía de la entidad ministerial:

Yo, el año pasado tenía todo estructurado. Todo estructurado. Estaba todo clarito, me había costado echar a andar esto todo un semestre casi, y este año volvimos con la Ley de Inclusión. Entonces, a lo mejor, es dejar más claro lo que significa una Ley de Inclusión, cómo se lleva a cabo esto para los apoderados y para los alumnos, porque ‘¡ah, no! Mi hijo puede ir como quiera y no le pueden decir nada, y no lo pueden suspender, es que usted no puede aplicar reglamento’. Entonces, yo considero que es darle a entender a las personas cómo es realmente esto. O sea, cómo se pone en marcha realmente esto. Es como que lo publican, lo tiran a la luz pública, pero no hay una orientación clara (Inspector, Equipo Básico, VII Región).

Por último, pese a que los directivos reconocen que en los últimos años las políticas educativas - sin mencionar ninguna en particular- han ido flexibilizando su forma de llegar a la escuela, *“antiguamente imponían, hoy día están proponiendo”*, lo que sigue mandando es el SIMCE. Esto, en apreciación del director, invisibiliza el trabajo del EDAATP en otros aspectos que considera sustantivos, tales como *“la consolidación de los equipos”*, *“la permanencia de los alumnos en el establecimiento”*, *“el aumento de matrícula”*, entre otros.

### **Síntesis Caso Básico**

El caso 1, respecto a su **conformación**, presenta un equipo básico, integrado por un director, una jefa UTP y una inspectora. El director fue asignado mediante concurso, en tanto, la jefa UTP y la inspectora fueron designadas por el director. Los liderazgos intermedios se encuentran desarrollados, existiendo conflictos producto del desenvolvimiento cotidiano. Sólo el director y la Jefa UTP contaban con experiencia directiva previa y con estudios de especialización. En relación a su **organización**, la asignación de tareas se caracteriza por la proactividad individual de cada miembro del equipo y tanto el director como la jefa UTP tienen dedicación exclusiva.

Las tareas del director son conducir procesos y ser un interlocutor válido, las de la jefa UTP las tareas técnico-pedagógicas y la inspectora la convivencia escolar. En tanto, el **funcionamiento** del equipo destaca por la generación de un clima laboral positivo con comunicación interna y confianza mutua, repercutiendo en la existencia de confianza y canales de comunicación con los docentes. Las instancias del equipo directivo corresponden a una reunión semanal del equipo de gestión, a la vez se realizan consejo de profesores y consejo técnico-pedagógico como instancias con los docentes. Finalmente, la **influencia externa** es criticada por el enfoque administrativo del sostenedor que se asocia a la sobrecarga laboral, además de por las presiones derivadas del SIMCE y de su condición de escuela emergente. Así también, se valora la selección de directores mediante alta dirección pública y los recursos SEP. Las instancias con los sostenedores implican una reunión mensual con directores y reuniones con jefes UTP.

En relación a los **problemas** del ámbito técnico-pedagógico destacan las dificultades generadas por la diversidad del estudiantado, la sobrecarga laboral docente, el ausentismo y la alta rotación de los profesores. Por su parte, las **prácticas** para apoyar la labor docente desplegadas son variadas: acompañamiento en aula, retroalimentación de planificaciones y evaluaciones, conocimiento de situaciones personales de profesores, especialización de profesores por nivel, reglamentos que disminuyen la interrupción de las clases, estímulo a la colaboración docente, prácticas colaborativas de análisis y monitoreo de datos, capacitaciones o asesorías, flexibilización de rutinas, establecimiento de cargos intermedios y planificación de la sucesión en el liderazgo directivo.

### IV.3. Tercera Sección Empírica: Caso 2. Equipo Reducido, Araucanía

Tabla 26

#### *Características Escuela Equipo Reducido, Araucanía*

Región:	Araucanía
Contexto	Rural
Promedio SIMCE 4° Básico 2014:	Lenguaje: 250. Matemática 235.
Promedio SIMCE 4° Básico 2015:	Lenguaje: 279. Matemática 268.
Grupo socioeconómico:	Bajo o medio bajo
Índice de vulnerabilidad:	81,3%
Clasificación MINEDUC (SEP):	Autónoma
Tipo de equipo directivo:	Equipo Reducido
Composición equipo directivo (cargos):	Director Jefe de UTP
Ruralidad establecimiento:	Rural
Tamaño establecimiento:	Matrícula de 205 estudiantes
Tamaño planta docente:	20 docentes
Años experiencia director(a) en el establecimiento:	20 años
Género director:	Masculino

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

#### **Trayectoria y sello de la escuela**

La escuela corresponde a un centro educativo municipal rural, emplazado en territorio de una comunidad mapuche que se ubica en la zona central de la Región de la Araucanía, donde la actividad principal es la agricultura y la artesanía. Desde su creación en el año 1925, el establecimiento ha cumplido un rol educativo y social, recibiendo a estudiantes en condición de vulnerabilidad pertenecientes a comunidades indígenas de sectores aledaños. En la actualidad, la escuela cuenta con una matrícula de 201 estudiantes distribuidos desde NT1 a 8° año básico, todos ellos provenientes del sector rural y la mayoría de ascendencia mapuche.

Como resultado de su larga tradición, el director comenta que *“la escuela ha ido creando cierta identidad en el sector y en la comuna”*, llegando a ser considerada parte de la comunidad y un espacio donde se atienden problemas sociales de las familias de los estudiantes, por lo que hoy en día este profesional cree que *“el sector no se vería sin escuela”*. De acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional, el establecimiento se caracteriza por promover un sello *“academicista”* e *“intercultural”*. Directivos y docentes señalan que el foco en lo académico fue definido en acuerdo con toda la comunidad educativa y se ha ido fortaleciendo con los resultados obtenidos en la prueba SIMCE. Al mismo tiempo, estos actores precisan que la escuela no se declara oficialmente intercultural pese a la incorporación de la asignatura de mapuzugun y al uso de variados elementos

ornamentales propios del pueblo mapuche en el espacio escolar. Símbolos como la bandera y el kultrun, así como dibujos y afiches con palabras básicas en mapuzugun, son utilizados en el establecimiento para honrar el origen de la comunidad, especialmente en fechas de celebraciones y ceremonias mapuches.

La decisión de denominarse una escuela “*academicista*” y no reconocerse de manera oficial como “*intercultural*” ha sido motivada principalmente por los apoderados, bajo la creencia de que así se contribuirá al éxito de los estudiantes en su futuro tránsito hacia la educación media:

...nuestro sello esencialmente es un sello enfocado hacia los aprendizajes. Por supuesto que tiene elementos de interculturalidad esta escuela. Pero no somos una escuela intercultural. No. Porque en algún momento incluso se nos ofreció poder constituir una escuela intercultural, pero la verdad es que nosotros incluso hemos tenido conversaciones con los mismos apoderados y la verdad es que ellos prefieren que sea una escuela, entre comillas, normal, por decirlo de alguna manera, entendiendo que eso es lo que ayuda a sus hijos después en la continuidad de estudios (Jefe UTP, Equipo Reducido, IX Región).

En general, los apoderados se muestran comprometidos con el establecimiento, según expresan los entrevistados. No obstante, muchos trabajan fuera de la comuna, lo que les impide una participación más activa en las instancias de encuentro de la comunidad educativa. Esto se intensifica en los apoderados de segundo ciclo, nivel en que decae más la participación. Aparentemente, a la situación laboral se suma la falta de preparación de los apoderados para apoyar a los estudiantes en sus responsabilidades académicas. Pese a ello, directivos y docentes, creen que han “*logrado atraerlos a la escuela*” e involucrarlos en la educación de sus hijos (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Los entrevistados se manifiestan orgullosos de la positiva evolución que ha tenido la escuela desde de sus inicios hasta el presente y de las altas expectativas que han logrado instalar a través del tiempo en los estudiantes y apoderados. Hoy en día, con la formación que se les entrega, niños y niñas no sólo prosiguen sus estudios en la educación media -situación que era impensada hace un par de décadas- sino que algunos de ellos logran insertarse en liceos de excelencia de la región, destacarse por su buen rendimiento e incluso seguir en la educación superior. Transmitir este mensaje de altas expectativas, “*es una forma de ir rompiendo los círculos... siento que eso es nuestro rol aquí en la comunidad*” indica la Jefa de UTP.

En cuanto a los resultados SIMCE, el desempeño del centro educativo ha fluctuado en los últimos años, alcanzando en la mayoría de las mediciones un promedio similar o más alto a la media nacional de establecimientos de mismo GSE. Por ejemplo, en los años 2011 y 2012 los resultados de 4° básico superaron los 300 puntos, tanto en Lenguaje como en Matemática. Posteriormente, se

produjo una disminución, llegando en el año 2014 a los 250 y 235 puntos respectivamente, y un repunte en el año 2015 en más de 30 puntos promedio entre ambas pruebas.

En opinión de directivos y docentes, apoyar a los estudiantes no es tarea fácil, pues un grupo importante presenta necesidades educativas y psicosociales. No obstante, reconocen que esto es posible gracias que tienen “*la camiseta puesta*” (Docente, Equipo Reducido, IX Región) y son “*muy dedicados*” (Docente, Equipo Reducido, IX Región). Una de las formas en que se refleja este compromiso es la baja rotación del cuerpo docente:

Es tal así el compromiso, que cuando [los profesores] tienen la oportunidad de irse, no se quieren ir. Incluso ocurrió hace poco, semanas atrás, una profesora que tiene pocas horas y que le ofrecieron jornada completa [en otro establecimiento] y no quiso aceptar la jornada completa, se quiso quedar con las pocas horas que tenía acá (Director, Equipo Reducido, IX Región).

Junto con ello, los directivos destacan las capacidades profesionales del profesorado, que han quedado demostradas en los resultados de la evaluación docente, donde un par de ellos ha obtenido nivel destacado por 2 y 3 años consecutivos. Así también lo evidencia el encasillamiento de la carrera docente:

De hecho, ahora en el encasillamiento que hizo el Ministerio, yo tengo profesoras que están encasilladas en Experto 1 y en Experto 2, que a nivel nacional, Experto 2 no alcanza a ser el 1%. ¡Y yo tengo una profesora Experto 2 acá! (Director, Equipo Reducido, IX Región).

Por su parte, los docentes agregan que existe mucha solidaridad entre ellos en el ámbito laboral, manifestándose en un apoyo constante entre pares mediante el intercambio, ya sea de material o de estrategias metodológicas. A su vez, los profesores entrevistados refieren que el EDAATP muestra confianza en su labor y le brinda apoyo.

El principal desafío que enfrenta la escuela actualmente es mantener ciertos niveles de rendimiento que se reflejen en los resultados de la prueba SIMCE, manteniendo el “*equilibrio entre una escuela entretenida, pero que también logra aprendizajes*” (Director, Equipo Reducido, IX Región). La incorporación de la transversalidad educativa es vista como un eje para alcanzar este desafío. De esta manera, potenciar la formación integral de los estudiantes también constituye un fin para los entrevistados, ya que “*hemos comprendido que si no tenemos metas también en lo formativo, no es una educación que, por ejemplo, vaya orientada hacia la autonomía [del estudiante], a que el estudiante sea una persona que tenga ciertos valores, que él mismo tenga también metas y sueños...*” (Jefe UTP, Equipo Reducido, IX Región).

Para hacer realidad este desafío tanto directivos como docentes afirman que la escuela cuenta con un equipo profesional con conocimiento, experiencia y compromiso, que no incluye únicamente a

los docentes de aula sino también a un equipo psicosocial. Asimismo, se agrega como recurso interno la infraestructura del establecimiento (CRA y laboratorio de computación). La jefa de UTP, por su parte, señala que la convivencia escolar es otro recurso que permitiría alcanzar las metas, más la plantea como una acción futura, sin dejar claro si actualmente tiene alguna incidencia en la formación del alumnado.

### **Proceso de conformación del EDAATP**

La escuela cuenta con un EDAATP que corresponde a tipo reducido, integrado por el Director y la Jefa de UTP. Esta dupla directiva se conformó en el año 2009 y desde ese entonces se mantienen trabajando juntos.

El director, quien ha desempeñado su cargo en este establecimiento por 20 años, fue designado para asumir este rol por el Departamento de Educación de la comuna. Por más de una década, este profesional ejerció la conducción del establecimiento en solitario, pues no se consideraba necesario ampliar la estructura de dirección dada la acotada matrícula y planta docente.

La llegada de la jefa de UTP a este cargo directivo se gesta internamente hace 7 años, poco tiempo después de haber ingresado a esta institución como docente de aula. En ese periodo, la escuela recibió una invitación de una Universidad de la región para participar en una capacitación en liderazgo escolar financiada por el Ministerio de Educación y que estaba orientada a EDAATP. Al no contar con los puestos de Jefe de UTP e Inspector, el director decidió compartir este ofrecimiento a los profesores. La actual jefa de UTP y una colega fueron propuestas por sus pares para acompañar al director en el perfeccionamiento, asumiendo los respectivos roles directivos en el desarrollo de las actividades académicas. Una vez terminado el programa formativo, el centro educativo celebró el convenio SEP, que exigía un profesional con horas asignadas a la función técnico-pedagógica. Fue así que el director ofreció este cargo a las dos profesoras, asumiendo este puesto la actual jefa de UTP.

Además del EDAATP, se aprecia en el establecimiento la presencia de cargos de responsabilidad intermedia agrupados bajo el nombre de Equipo de Liderazgo o -en palabras del director- "*Equipo L*". Éste se encuentra conformado por el EDAATP y sus "*colaboradores*": Coordinadora del Programa de Integración (PIE), Coordinadora de Convivencia Escolar, más dos profesoras que fueron escogidas por el director -una por su formación en mentoría y la otra por su extensa experiencia- para realizar observación de aula a sus pares. El equipo de liderazgo se constituyó



con anterioridad a la conformación del EDAATP, al alero de un programa ministerial que promovía esta figura. Pese a que el programa fue discontinuado, en vista de la necesidad, el director decidió mantener estos cargos, según comenta esta decisión fue una forma de extender su presencia en el establecimiento, así lo expresa: *“yo no podría llegar a las distintas salas si no fuese por ellos”*. En la actualidad, el director valora positivamente la colaboración de este grupo de profesionales:

Ellos son mis brazos, son mis pulpos. Y fíjate que ha sido tremendamente significativo. Para mí ha sido una ayuda. Porque yo llevo 23 años haciendo esto y comparo cuando yo empecé a ser director, yo lo hacía como creía (Director, Equipo Reducido, IX Región).

Distinguiendo entre el rol del EDAATP y del equipo de liderazgo, el director precisa que el primero se encarga de diseñar, impulsar, coordinar y hacer seguimiento de las acciones que se realizan al interior del establecimiento; mientras que el segundo se responsabiliza de la puesta en marcha de dichas acciones:

...el equipo directivo es la ingeniería, digamos, son los que echan a funcionar y piensan con respecto...yo lidero, como director, y mi jefa UTP, lideramos los procesos, coordinamos, monitoreamos los procesos, y gestionamos los procesos, pero los realizadores, de alguna manera, son nuestros integrantes [del equipo de liderazgo], quienes se acercan más al área chica, más al aula, son nuestros coordinadores (Director, Equipo Reducido, IX Región).

Los docentes entrevistados visualizan esta distinción con claridad. Para ellos, el EDAATP es quien lidera la escuela, además de ser visto como autoridad. En este rol de liderazgo, los profesores relevan especialmente la figura del director: *“él es el que nos guía en todo”* (Docente, Equipo Reducido, IX Región). Aparentemente, el profesorado no percibe al resto de los integrantes del equipo de liderazgo como una autoridad intermedia, sino más bien como pares con una función distinta.

Respecto a la experiencia directiva previa, el director ha ejercido 23 años en este cargo, 20 en el mismo establecimiento y 3 en otro centro rural de la región. En concordancia con el paso del tiempo y el crecimiento que ha tenido la escuela, este profesional reconoce que ha visto la necesidad de ir adaptando su estrategia de conducción: *“aquellas cosas que no me han resultado he tenido que ir las modificando para beneficio de la organización”*. Una parte del profesorado que ha desarrollado prácticamente toda su carrera en la escuela expresa su admiración por la labor del director: *“Yo he visto pasar muchos directores y puedo decir, lo puedo evaluar como el mejor de todos los tiempos”*.

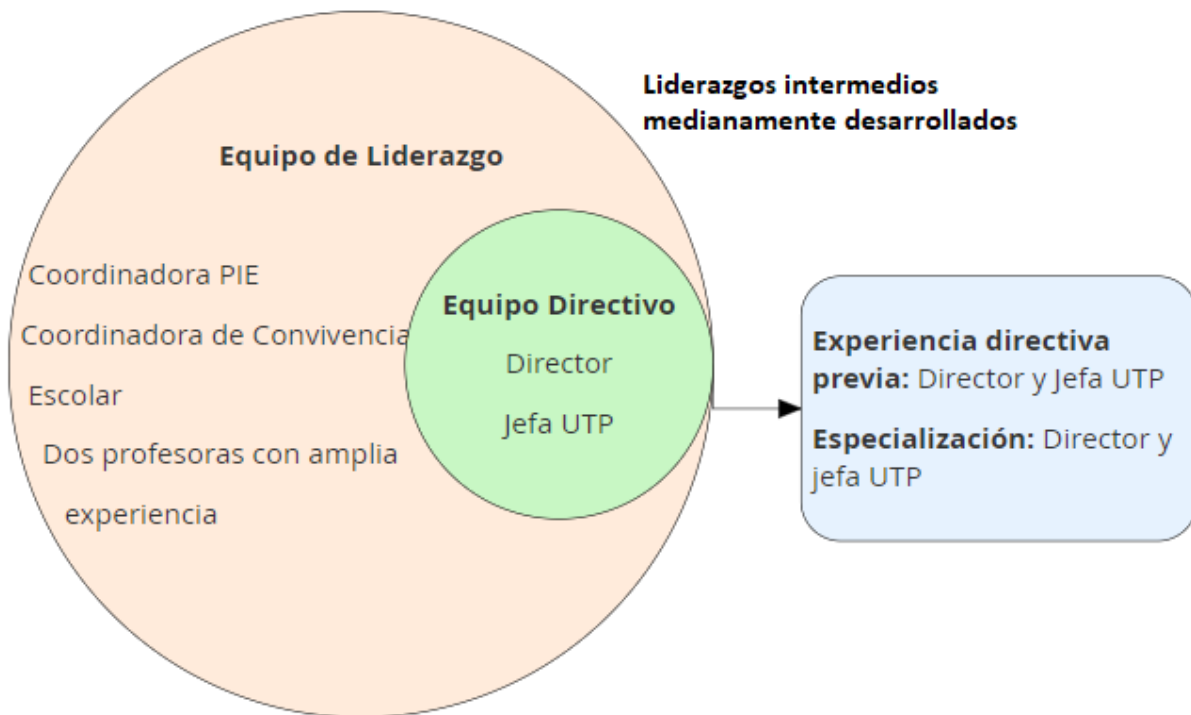
En tanto, la jefa de UTP antes de asumir este cargo directivo en el establecimiento, colaboró como Coordinadora PIE, en paralelo a su labor como docente de aula. Su experiencia de 7 años en la jefatura técnico-pedagógica la califica como con *“pros y contras”*, se ha encantado con su labor pero a la vez la considera muy agotadora. Frente a esto señala: *“Una de las cosas que me ayuda mucho es tener el jefe que tengo. La verdad es que si no, sería muy complicado”*.

En términos de la formación para el cargo, ambos integrantes del EDAATP cuentan con capacitación en temáticas de liderazgo escolar. En el caso del director, posee un Magíster en Liderazgo y Gestión, una Especialización en Administración y Liderazgo Escolar, y un Diplomado en Liderazgo. Este último programa, que utilizaba la metodología de coaching, le entregó sus *“mayores herramientas de aprendizaje respecto al trabajo en equipo”*. Algunos de los conocimientos prácticos que adquirió fueron: distribución de tareas, trabajo colaborativo, liderazgo de equipos y herramientas de administración, entre otros. Todas estas instancias de perfeccionamiento han sido gestionadas y cursadas después de asumir el cargo de director, en su opinión, motivadas por un interés propio.

Al igual que el director, la jefa de UTP posee una Especialización en Administración y Liderazgo Escolar, a la que asistieron juntos antes de que la profesional asumiera su cargo. Actualmente, participa de un perfeccionamiento en Liderazgo y Convivencia Escolar. En general, la profesional considera que estos programas formativos han sido enriquecedores para su labor. En particular valora la primera capacitación, que incluía entre sus estrategias metodológicas las visitas inter-escuelas, una instancia que le permitió conocer otras experiencias educativas y establecer redes con otros directivos. La jefa de UTP no cuenta con formación específica en los ámbitos curricular y pedagógico.

Figura 9

*Conformación Equipo Reducido*



**Nota.** Fuente: elaboración propia

**Organización del EDAATP**

Respecto a los mecanismos de asignación de tareas, al observar una de las reuniones del equipo de liderazgo, se percibe que el director asume un rol protagónico en la conducción de ésta. Pese a que cada temática tratada tiene un responsable, el director interviene constantemente y conduce la reunión. La jefa UTP participa en menor medida y ocasionalmente se genera un diálogo bilateral con el director. El resto de los integrantes asume una actitud pasiva, siendo el director quien asigna tareas, pese a promover la participación.

18 de agosto de 2016. 09-13:00. Reunión del equipo de liderazgo.

El director dirige, conceptualiza, analiza, monitorea, sintetiza los temas y delega tareas a cada integrante. La jefa de UTP interviene en menor medida, aportando antecedentes o profundizando en ciertos puntos. En ocasiones, su intervención se transforma en una conversación bilateral con el director. El resto de los integrantes del equipo de liderazgo asume principalmente una postura pasiva y, en ocasiones, reactiva cuando el director asigna tareas o intenta llegar a acuerdos. Esto ocurre aun cuando el director promueve continuamente la participación, ya sea abriendo espacios para la opinión o consultando directamente,

generándose así muy pocas intervenciones. En general, los vínculos en esta reunión se inclinan hacia la verticalidad, en el marco de un trato amable y respetuoso.

Directivos y docentes señalan que el equipo de liderazgo se reúne una vez al mes. Sin embargo, si surgen situaciones imprevistas, dependiendo del tema el director o jefa de UTP se reúnen con los colaboradores que corresponda.

En cuanto a las funciones que cumplen ambos directivos, se observa que éstos comparten responsabilidades tanto en el ámbito técnico-pedagógico como administrativo. El director da cuenta del desarrollo de numerosas funciones y tareas como parte de su cargo. En primer lugar, este profesional comenta que su función principal es liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de los profesores. En segundo lugar, indica que su trabajo se concentra en liderar los procesos organizativos de la escuela y la implementación de programas e instrumentos propuestos por la política educativa (PIE, Plan de Mejoramiento, entre otros), con el fin de resguardar que las acciones que se llevan a cabo estén en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional y fortalezcan el sello “*academicista*” de la escuela. En tercer lugar, el director explica que, en ausencia de un inspector general, él cumple este rol, de tal forma que diariamente realiza labores como: abrir y cerrar la escuela, supervisar los libros de clases, cumplir turnos durante el horario de recreo y almuerzo, etc.

A juicio del director, las tareas que más tiempo le demandan son, en primer orden, las de coordinación y reuniones, tanto con la Jefa de UTP como con el resto de los miembros del equipo de liderazgo, en varios temas, pero especialmente aquellos vinculados al rendimiento escolar de los estudiantes. En segundo orden, parte importante de su tiempo lo consume la atención a profesores, quienes acuden a él para plantear necesidades o asuntos de índole personal o profesional. Y, en tercer orden, los turnos durante recreo, almuerzo y otros. En relación con esta última labor, el director cree que “*es tiempo bien utilizado*”, pues le permite estar en contacto con los estudiantes y que éstos “*sientan que en el colegio hay gente que está para ayudarlos*”.

De forma complementaria a su cargo, este año el director se encuentra realizando 4 horas de docencia de aula en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Se percibe que la razón fuerza que determinó que asumiera esta responsabilidad es la necesidad de someterse a la evaluación docente, situación que no había sido posible por su continua labor de dirección, y así evitar quedar encasillado en los tramos inicial o temprano de la carrera docente. Si bien esta función secundaria le permite “*mayor acercamiento con el trabajo [docente] y mayor empatía*

*también*”, el director revela que tiene dificultades para compatibilizar las clases con su quehacer directivo, pues constantemente debe atender asuntos emergentes, que en ocasiones lo obligan a delegar sus horas de docencia.

La jefa de UTP expresa que sus funciones se desarrollan principalmente en el plano técnico-pedagógico, abarcando variados frentes. No obstante, también le corresponde desarrollar labores administrativas que se derivan de su rol. En algún momento contó con una persona que le prestaba asistencia con esto último pero, por decisión del Departamento de Educación Municipal, ésta debió trasladarse a otra escuela de la comuna. Según comenta, una de sus funciones centrales es acompañar los procesos de planificación de los equipos de aula<sup>9</sup> y apoyarlos pedagógicamente. Como parte de esto, se encarga de gestionar capacitaciones docentes y solicitar recursos didácticos. A su vez, se encarga de orientar el trabajo que realiza el equipo PIE. Adicionalmente, la jefa de UTP señala que es la principal encargada de la elaboración y cumplimiento del PME. Esta función le demanda gran cantidad de tiempo, pues no sólo coordina la definición, implementación y alineamiento de las acciones con el Proyecto Educativo Institucional; sino también tiene que documentar mediante portafolios el desarrollo de cada iniciativa. Esto último conlleva la producción y recolección de evidencias, tarea que le produce cierto pesar por restarle tiempo a la labor pedagógica:

Debería ser al revés, debiera dedicarle mayor tiempo a la parte pedagógica, poder estar más en la sala, pero la verdad es que en realidad es más la parte administrativa (Jefe UTP, Equipo Reducido, IX Región).

En las instancias observadas se aprecia que el director muestra amplio conocimiento y manejo de la situación técnico-pedagógica del establecimiento (rendimiento de estudiantes, necesidades y desempeño de docentes, acciones de mejora en curso), que permite inferir un trabajo conjunto de la dupla directiva en este ámbito.

Tanto las funciones del director como de la jefa de UTP son supervisadas por el Departamento de Educación Municipal. La escuela es visitada constantemente por distintos supervisores -PIE, SEP, Gestión Administrativa- y ambos están en permanente contacto con las respectivas autoridades, Jefe DAEM y Jefe Técnico. El director enfatiza la supervisión que realiza el DAEM de la gestión

---

<sup>9</sup> Conformado por el profesor titular del curso y un educador (también profesor), cuya función es apoyar de manera focalizada a estudiantes que lo requieren.

administrativa en el marco de los convenios con el Ministerio de Educación, especialmente en cuanto a la recolección de evidencias:

Tienen una persona exclusivamente para supervisar eso. Entonces vienen a revisar las evidencias. A mí se me juntan tres archivadores para tener las evidencias. Pero claramente son acciones que tienen que ver con el quehacer de la escuela en general, en esa tarea estamos permanentemente... (Director, Equipo Reducido, IX Región).

Al pensar en las capacidades que debe poseer un EDAATP ideal, los entrevistados coinciden en que las habilidades sociales son un recurso esencial, asignándoles incluso más peso que a las competencias técnicas. El director, por ejemplo, menciona la habilidad de escuchar, de ser empático y de renunciar a tener siempre la razón. En opinión de este profesional, son precisamente estas habilidades las que:

...ayudan al equipo a mantener y a fortalecer el clima organizacional... a descongestionar la situación cuando se produce un conflicto y no colocar más presión (Director, Equipo Reducido, IX Región).

La jefa de UTP, por su parte, asigna importancia a la cohesión, lealtad y confianza entre los integrantes del equipo. A su vez, al igual que el director, esta profesional destaca que este colectivo debe ser capaz de escuchar al otro y ponerse en su lugar, junto con mantener relaciones basadas en el respeto mutuo y trato igualitario.

Ambos profesionales expresan con fuerza que lo que no puede estar ausente en un EDAATP es la capacidad de sostener una visión centrada en los estudiantes y mantener un compromiso con su aprendizaje:

Este equipo debe tener esta visión de sentir que su fin principal son los estudiantes por sobre todas las cosas, y que todo lo que yo haga tiene que ser en función de ellos (Jefe UTP, Equipo Reducido, IX Región).

Un equipo directivo que esté comprometido con acciones para que los estudiantes aprendan... un equipo que esté centrado en eso, que ese sea su norte (Director, Equipo Reducido, IX Región).

El cuerpo docente entrevistado afirma que la dupla director-jefa de UTP representa en varios sentidos lo que podría considerarse un equipo ideal:

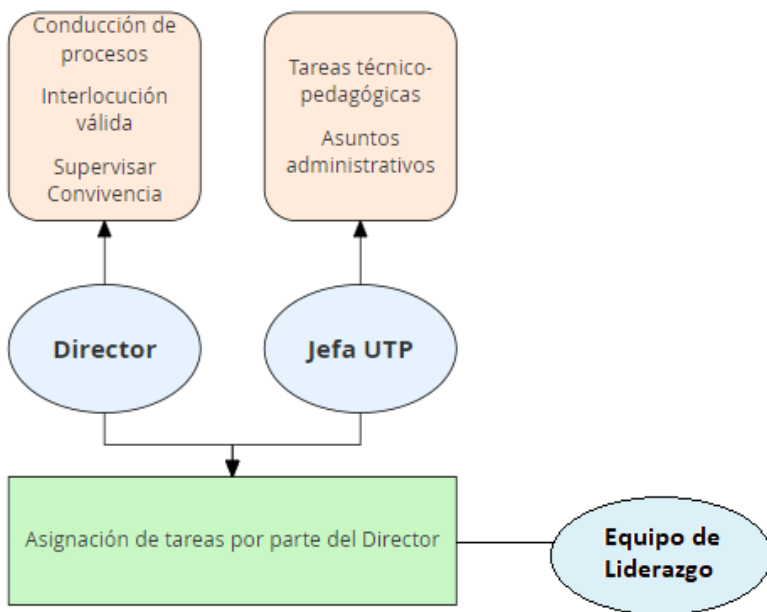
Son muy amables, tienen un buen trato con todas las personas, sin excepción, incluso con los niños, escuchan, se puede dialogar con confianza con ellos, y asumen un buen liderazgo, su responsabilidad cabalmente (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

No obstante lo anterior, surge también la necesidad sentida del profesorado, especialmente de aquellos docentes que se han desempeñado por varias décadas en el establecimiento, de que el EDAATP desarrolle la capacidad de enfrentar y filtrar las presiones externas:

Si yo fuera directora, yo ya me habría parado a toda esta gente que viene aquí y les habría dicho... por ejemplo, nosotros somos escuela autónoma [clasificación SEP], somos escuela de excelencia y no tenemos ninguna diferencia con el resto, y eso no puede ser (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Figura 10

### Organización del Equipo Reducido



**Nota.** Fuente: elaboración propia

### Funcionamiento del EDAATP

El director describe su relación con la jefa de UTP como “*muy buena, excelente*”. Esta valoración positiva se fundamenta principalmente en la lealtad y compromiso que muestra esta profesional hacia su persona, quien -según señala- constantemente lo apoya, respalda y colabora en todas las actividades que se desarrollan en la escuela. El director siente que el compromiso y responsabilidad de la jefa de UTP incluso traspasa el ámbito profesional:

Siento que muchas de las cosas que hace, las hace por mí. Seguramente la hace por la organización, pero yo estoy sintiendo que la hace para que yo quede bien parado. Uno observa que si va a haber una supervisión, ella se deshace para que las cosas estén. Trabaja desde su casa, te fijas, entonces hay un gran esfuerzo. Y, finalmente, como uno es el que es la cara visible, uno siente que están trabajando para uno, entonces, no, yo estoy agradecido de eso. No podría desconocer eso (Director, Equipo Reducido, IX Región).

La jefa de UTP confirma la buena relación que mantiene con el director, argumentando que ésta se basa en la escucha y el apoyo mutuo. Desde su punto de vista, esta interacción se facilita con la apertura al diálogo y a la toma de decisiones compartidas que muestra el director.

En las instancias observadas se aprecia que el EDAATP tiene una relación cordial y cercana. Así también, se percibe que existe confianza entre ambos para tratar temas de diversa índole y plantear sus respectivos puntos de vista. Si bien las interacciones entre ambos directivos son distendidas, se observa formalidad en el trato y respeto a la jerarquía. Esta formalidad se percibe con mayor fuerza desde la Jefa de UTP hacia el director.

A mirada de los profesores, el EDAATP trabaja de manera conjunta, coordinada y con coherencia entre ellos. Los docentes desconocen si los directivos internamente tienen diferencias, ya que *“en los consejos se ve algo mancomunado”*. Es preciso mencionar que en las reuniones observadas se aprecia que el director es quién domina la situación y las intervenciones de los profesores, aun cuando sean temas técnico-pedagógicos, se dirigen a él la mayor parte del tiempo.

Para planificar su trabajo, el EDAATP se comunica diariamente de forma personal, de preferencia a primera hora de la mañana. Además, se reúnen informalmente cada vez que emerge alguna contingencia. El plan de mejora es su principal carta de navegación. No obstante, también incorporan a la agenda los hitos y actividades que emanan del Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad y el Departamento de Educación Municipal. Para tener mayor claridad de las instrucciones y orientaciones -comunales, regionales o nacionales- cuando es posible, concurren ambos a las reuniones.

Una instancia formal de coordinación del trabajo es el encuentro mensual con el equipo de liderazgo. Los integrantes de este colectivo son quienes apoyan al EDAATP en la implementación de las acciones que previamente el director y la jefa de UTP han planificado. Esta reunión es convocada por el director, quién propone la agenda y dirige la sesión, dando paso a los encargados de los diferentes temas e interviniendo según considera necesario. Los temas que se abordan tienen relación con: convivencia escolar, rendimiento y progreso académico de los estudiantes, situación psicosocial de estudiantes, desempeño docente, estrategias de apoyo a docentes, entre otros.

En las reuniones del equipo de liderazgo observadas, se aprecia que la coordinación de acciones no es consensuada, sino que es asignada respetuosamente por el director. Pese a que se promueve la participación, se observa una falta de empoderamiento en sus roles de los integrantes del equipo. El director ocupa un papel central, inclusive en las temáticas técnico-pedagógicas, que no son manejadas en su totalidad por la jefa UTP.



13 de octubre de 2016. 09:00-11:30. Reunión del equipo de liderazgo.

La coordinación de acciones en las reuniones del equipo de liderazgo no es consensuada sino asignada por el director, siempre en un tono amable, suave y abierto a incorporar sugerencias. A su vez, se aprecia que el director espera que las personas se hagan cargo proactivamente de ciertas tareas o asuntos. Sin embargo, prevalece una actitud de pasividad, que aparentemente refleja en las coordinadoras y docentes con responsabilidad intermedia una falta de empoderamiento de sus roles. Se aprecia que no todas las temáticas que forman parte de la agenda han sido previamente revisadas por la jefa de UTP, esto ocurre igualmente cuando se trata de asuntos técnico-pedagógicos. Esto se refleja en la presentación realizada por una profesora sobre el rendimiento de sus estudiantes en comprensión lectora, evidenciándose un trabajo de reflexión anterior entre el director y la docente, y cuyo contenido era desconocido por la jefa de UTP.

Otra modalidad de coordinación del trabajo son las reuniones que los integrantes del EDAATP sostienen individualmente con una o más profesionales del equipo de liderazgo, ya sea para organizar la ejecución de la planificación o resolver alguna contingencia.

Adicionalmente, el director señala que la planificación de ciertas acciones surge de la iniciativa entre docentes con responsabilidad intermedia y docentes de aula, sin proporcionar otros detalles.

Al evaluar su relación con el EDAATP en el plano personal, el cuerpo docente coincide en que tanto director como UTP son acogedores y empáticos, que tienen un buen trato con todos los integrantes de la comunidad educativa y se puede dialogar con ellos en un clima de confianza. A su vez, éstos valoran la preocupación que muestra el equipo por la persona:

Siempre están preocupados de cómo estás, si te ven agobiada, te ven cansada, se preocupan de ti, le buscan solución. Si te ven enferma, también (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Sin embargo, las opiniones del profesorado se dividen cuando se refieren a la relación con el EDAATP en el plano profesional. Un grupo de docentes advierte que si bien director y jefa de UTP son cercanos y receptivos, frente a situaciones problemáticas que involucran a profesores, la tendencia del EDAATP es a escuchar y bajar el perfil a lo acontecido, en lugar de darle solución. Generalmente, estas situaciones difíciles involucran la reacción negativa de los profesores ante las exigencias y demandas del sistema que redundan en una sobrecarga laboral:

Por ejemplo, acá les hemos dicho hasta el cansancio [al equipo directivo], por qué las planificaciones... el Ministerio de Educación envía un texto en el cual uno perfectamente podría prepararlo y decir 'ya, yo voy a pasar este contenido', o por último hacer un paralelo, pero no, que tienes que tener la planificación anual, que la diaria, qué sé yo, cuando trabajaste con los niños PIE o necesidades especiales, qué sé yo... Entonces no es necesario. Nosotros no necesitamos eso (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Otro grupo de docentes dice comprender la presión que ejerce el EDAATP en ciertos asuntos, que al igual que ellos debe cumplir con lo que la autoridad demanda y justifican su actuar:

No todos pensamos que a uno le piden los papeles o las planificaciones o tal cosa porque me están jodiendo, sino que porque a ella [jefa de UTP] también se lo han pedido y es algo que se debe hacer. O sea, no es algo que te vayan a pedir de más o de menos (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Según expresa el director, el estilo que emplean con la jefa de UTP para enfrentar los conflictos con docentes es una estrategia intencionada, cuyo propósito es cuidar que no se deteriore el buen clima de trabajo que han mantenido hasta ahora.

Pese a la existencia de eventos como el relatado anteriormente, en las observaciones se percibe que estas diferencias entre EDAATP y docentes no llegan a producir un quiebre en la relación.

Aparentemente, en ambos estamentos prima el respeto y el buen trato:

[El equipo directivo] Nunca nos ponen cara, que es importante. Nunca uno puede decir 'pucha, voy a llegar de mala forma, cómo me van a recibir'. No. Siempre es con una sonrisa que nos reciben. Así que se trabaja con hartó agrado... sí. Hay un buen ambiente (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

La jefa de UTP y el director perciben que los docentes confían en la labor que realizan como EDAATP. Al mismo tiempo, la profesional precisa que ambos están preocupados de realizar acciones que faciliten el trabajo a los educadores y tienen flexibilidad de ajustar los procesos o estrategias cuando éstos no están dando los resultados esperados, ya que finalmente:

Necesitamos un profesor que en la sala esté contento, esté con energías, con ganas de trabajar y no sienta que se pasa el tiempo haciendo papeles, haciendo papeles, haciendo papeles... eso es desmotivante. Y finalmente, el más perjudicado es el alumno (Jefe UTP, Equipo reducido, IX Región).

Las instancias de encuentro formal entre profesores y EDAATP se circunscriben principalmente al consejo técnico-pedagógico, que se realiza semanalmente los días lunes, una vez terminada la jornada escolar, con la presencia de la totalidad del cuerpo docente. En base a lo observado, en estas reuniones se abordan temáticas de orden pedagógico, como el rendimiento académico de los estudiantes, metodologías de enseñanza, situaciones de convivencia escolar.

14 de octubre de 2016. 18:00-19:30. Consejo técnico-pedagógico.

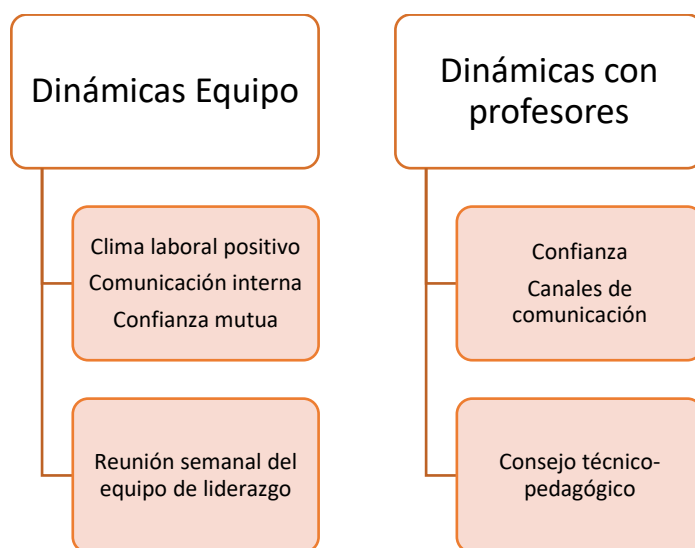
Se percibe una preocupación especial del director por los estudiantes, por comprender sus situaciones académicas y personales, y buscar alternativas efectivas de solución. Pese a la formalidad que caracteriza la reunión, se percibe un clima propicio para intervenir, expresar opiniones o discutir; sin embargo, los participantes en general no lo hacen. Las intervenciones de los miembros del equipo tienen distintos propósitos: entregar contexto, preguntar o indagar sobre casos o situaciones específicas vinculadas a los temas expuestos, analizar o reflexionar sobre motivos o causas de ciertas dificultades, proponer estrategias de solución, asignar tareas, acordar plazos y compromisos, felicitar y reconocer

También en un plano formal, el EDAATP acude a la sala de profesores, en horarios en que todos están congregados, cuando existe información urgente que compartir a los docentes.

Pese a esto, Los espacios de encuentro entre directivos y docentes no se limitan a las instancias formales. Los profesores también acuden libremente a conversar con el director y la jefa de UTP cuando así lo requieren, pues según relatan *“el equipo directivo no es de los que hay que pedirle hora. No, en cualquier momento, incluso en el pasillo”*. Los motivos de estas visitas espontáneas son diversos, desde solicitud de apoyo técnico hasta conversación sobre algún tema personal que los afecte.

Figura 11

### Funcionamiento del Equipo Reducido



**Nota.** Fuente: elaboración propia

### Apoyo a la labor docente

Las prácticas pedagógicas que los profesores desarrollan en la escuela son ampliamente conocidas por el EDAATP, según afirma el cuerpo docente entrevistado. Director y jefa de UTP *“todo lo conocen, cómo funciona cada profesor, cómo se desenvuelve en la sala de clases, cómo trabajan estando ellos o no estando”* (Docente, Equipo Reducido, IX Región). Desde la perspectiva del profesorado, este conocimiento se sustenta en la constante presencia del director y de la jefa de UTP en el aula, ya sea en el marco del acompañamiento formal como en visitas no planificadas a

la sala de clases; además este conocimiento se fundamenta en los años que la dupla directiva lleva a cargo de esta escuela.

En su trabajo con los profesores en el ámbito técnico-pedagógico, el EDAATP reconoce que se ve enfrentado a ciertas problemáticas. Una primera dificultad es lidiar con el malestar que expresan los docentes en relación a la exigencia de planificaciones, que aparentemente en el último tiempo se ha exacerbado por la solicitud de planificaciones diarias. De manera transversal, el profesorado argumenta que esto *“es un motivo para levantar la voz porque siempre hemos tenido problemas con eso”*. El principal descontento es la falta de tiempo para cumplir con esta tarea, que muchas veces demanda a los educadores trabajar en sus horas libres, restándole tiempo a su vida familiar:

No tenemos tiempo para planificar. Porque si uno planifica, a qué hora prepara... y eso es de siempre, no es de ahora nomás (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Hay muchas, muchas actividades que tenemos que hacerlas en la casa. Quedarnos hasta las once, doce de la noche trabajando para una guía, trabajando para preparar una clase, preparando materiales (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

En esta misma línea, en algunos profesores surge la idea de la planificación diaria como una burocratización del trabajo docente, que atenta contra la concepción de éste como profesional:

Eso es una de las cosas que nos molesta mucho, el hecho de que hay que planificar día a día todo lo que una tiene que hablar, hasta lo que uno tiene que respirar, también es molesto. Yo estoy de acuerdo con un punteo. Un profesor no requiere más que eso. Somos profesionales. Cómo vamos a hacer todo un trámite así, donde tiene que colocar uno todo, todo, todo: inicio, el desarrollo de la clase, el cierre de la clase... y al lado, qué tipo de evaluación realicé, retroalimenté, hice preguntas significativas... y muchos detalles que en este rato ya se me fueron (Docente, Equipo reducido, IX Región).

A este grupo de educadores les gustaría que el EDAATP fuese capaz de flexibilizar esta demanda, al mismo tiempo que desearían que director y jefa de UTP se involucraran activamente en un trabajo conjunto con el profesorado, orientándolos en la tarea de planificar más que en solicitar estos instrumentos.

El EDAATP comenta que han intentado contextualizar estas demandas en los desafíos que enfrenta el sistema escolar en general y así darles un sentido. No obstante, la jefa de UTP reconoce que es un cometido difícil, pues la sobrecarga laboral de los profesores es un problema real *“y eso uno lo entiende”*. Pese a que el cuerpo docente muestra abiertamente su insatisfacción en esta materia, la jefa de UTP percibe que finalmente *“ellos responden de buena manera”*.

Una segunda problemática del trabajo del EDAATP con los profesores en el ámbito técnico-pedagógico es mediar la falta de colaboración de algunos docentes con el equipo PIE. Según relatan transversalmente los entrevistados, la incorporación hace algunos años del equipo PIE al establecimiento y su trabajo en el aula, inicialmente trajo como consecuencia confusión en cuanto

al rol que debía asumir cada profesional dentro de la sala de clases. Esta falta de claridad aún permanece en un grupo de docentes con mayor antigüedad en la escuela:

Entonces, de repente los profesores se apoyaron demasiado, pensando que el PIE iba a hacer todo, y no es así. Ellos hacen su labor, ellos [docentes más antiguos en la escuela] aún no han logrado entender que la labor del PIE es una y la de ellos es otra (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

A lo anterior, se suma la insatisfacción que siente el mismo grupo de profesores en relación con el modo de trabajo de los profesionales PIE y su efectividad:

El [profesional] PIE, primero que todo, te pide que le entregues una planificación para él adecuarla. En mi opinión el PIE debería decir ‘profesora, necesito su programa de estudio, voy a analizar los objetivos de aprendizaje y le voy a proponer un plan, que qué le parece a usted si hago esto con mis alumnos’. Porque si él me va a copiar lo que yo hago, no hay resultados, y eso es lo que están haciendo (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Producto de lo relatado previamente, la jefa de UTP comenta que algunos docentes se han mostrado, en cierta medida, reticentes a compartir su planificación y materiales con el equipo PIE. Frente a situaciones de este tipo, la profesional señala que ella, junto con el director, han actuado como “*los mediadores, los intermediarios*”, sosteniendo conversaciones con los afectados para resolver roces y centrando la discusión en los estudiantes a fin de sensibilizarlos y buscar alternativas de colaboración. No obstante, ambos integrantes del EDAATP reconocen que, en el plano técnico-pedagógico, la articulación entre profesional PIE y docente de aula es una tarea pendiente.

Una tercera problemática que surge para el EDAATP en el ámbito técnico-pedagógico es manejar la resistencia de algunos profesores a la observación de aula. Esta resistencia se concentra en aquellos profesionales que cuentan con una larga trayectoria en el establecimiento y cuyo buen desempeño ha sido recocado:

... imagínese, 30, 35 años de trayectoria y que nos vengan, a esta altura, a hacer observaciones de aula, cómo trabajamos, cuando ya nosotros hasta con los ojos vendados podemos impartir una clase... es molesto. Para nadie es agradable (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Son los propios docentes entrevistados los que admiten esta resistencia. La visión del director es que los profesores se han ido acostumbrando a las vistas al aula y hoy en día “*ya se ve con más normalidad*”. A su vez, la jefa de UTP cree que la mayoría de los educadores “*no ven como algo negativo que uno vaya a su sala*”. Cabe mencionar que, la apreciación del EDAATP coincide con la opinión del profesorado más joven, que valora positivamente la observación, manifestando buena disposición a ésta.

Otra problemática refiere a la existencia de distintos niveles de aprendizaje entre los estudiantes, lo que requiere que el EDAATP esté atento al redireccionamiento de los apoyos. Los profesores valoran la integración de estudiantes que presentan mayores dificultades en su aprendizaje, pero también señalan que las múltiples demandas que enfrentan muchas veces los superan, por lo que requieren un apoyo más permanente que se pueda hacer cargo más personalmente de su proceso formativo.

Eso de que la “igualdad para todos”, pucha, si bien es igualdad para todos, está bien, pero pienso que deberían... niños, por ejemplo, con Síndrome de Down o con otras afecciones, debería haber un profesor aparte, que los sacara, o una buena parte de la clase, que los sacara y pudiera trabajar permanentemente con ellos. Y claro, por ratos insertarlo, pero no estar todo el rato en la sala de clases. Porque en realidad, el profesor también se vuelve pulpo porque si bien hay especialistas y equipo PIE, ellos no están todas las horas en la sala de clases (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Finalmente, se hace referencia a que la falta de ciertas condiciones materiales también tendría repercusiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esto, la mejora en las condiciones materiales y el acceso a nuevas tecnologías o herramientas de enseñanza se constituiría en una de las demandas del cuerpo docente.

Cosas que tienen que ver con falta de materiales, algunas necesidades como que los profesores manifiestan que... mayor disponibilidad de equipos computacionales para proyectar, ese tipo de cosas (Director, Equipo Reducido, IX Región).

Pese a la presencia de estas problemáticas en la escuela, la percepción general de los docentes entrevistados es que el EDAATP es cercano, está presente y “*escuchan todas las opiniones, todas, hasta la más diversa*” (Docente, Equipo reducido, IX Región). Por su parte, la dupla directiva señala que los profesores, en su mayoría, son receptivos a sus comentarios y recomendaciones. Así lo relata la Jefa de UTP, “*por ejemplo, cuando nosotros hacemos propuestas, ellos responden de buena manera a eso. Uno, por ejemplo, si les hace alguna sugerencia respecto de algo, ellos la consideran*”.

A la hora de apoyar la labor docente, los entrevistados dan cuenta de diversas estrategias que el EDAATP pone en marcha con este propósito. Se aprecia que dichas acciones se traducen tanto en apoyo directo e indirecto, así como individual y colectivo.

Un primer apoyo directo al trabajo docente y que está dirigido a la totalidad del profesorado es la contratación de una plataforma digital de planificaciones. Este sistema además incluye recursos didácticos, guías de apoyo, evaluaciones de aprendizaje, reportes de resultados de los estudiantes, entre otros. El director manifiesta que con la implementación de esta estrategia espera responder a la sentida demanda del cuerpo docente en relación al escaso tiempo con que cuentan para

desarrollar tareas de este tipo. Este profesional se enteró de la plataforma mediante publicidad recibida en su correo electrónico, buscó referencias al respecto, constatando los beneficios que reportaban otras escuelas conocidas por él. Junto a la jefa de UTP presentaron el sistema a los docentes en consejo técnico-pedagógico, puesto que les *“interesaba contratarlo siempre que los profesores quisieran tenerlo y lo quisieron usar”* (Director, Equipo Reducido, IX Región). Según relata la dupla directiva, la reacción favorable del profesorado fue inmediata. Así también lo confirman los educadores entrevistados, quienes creen que este sistema *“va a ser beneficioso para alivianar el trabajo del profesor”*. La jefa de UTP visualiza, además, otras bondades en la plataforma como son el aseguramiento de la cobertura curricular y la facilitación de reflexiones pedagógicas. En este último punto, la profesional siente que se va a producir un cambio importante, proyectando que la reflexión tomará otro sentido: *“nuestras conversaciones van a ser en función de ‘por qué elegiste ese material’, o ‘cómo resultó este material que utilizaste’, por ejemplo”* (Jefe UTP, Equipo Reducido, IX Región). A su vez, ella confía en que serán capaces de sacar el máximo provecho a esta plataforma, ya que, conociendo el trabajo y compromiso de los docentes de su escuela, tiene seguridad de que éstos no se quedarán con las planificaciones dadas, sino que buscarán enriquecerlas. Al momento de visitar el establecimiento, la plataforma aún se encontraba en proceso de contratación. Según expresa el director, este trámite se ha dilatado mucho más de lo esperado. Si bien el Departamento de Educación Municipal aprobó hace tiempo la compra del sistema, la jefa de UTP comenta que esta demora es propia de la burocracia municipal, en este sector *“los procesos son lentos, que hay que hacer aquí, que hay que hacer allá”*, indica.

Un segundo tipo de apoyo directo y dirigido al conjunto del profesorado es el acompañamiento en el aula. Este proceso, que consiste en la observación de clases y la posterior retroalimentación a los docentes, comenzó a funcionar en el establecimiento hace 6 años en el contexto de la Ley SEP. El director señala que, desde la instalación del acompañamiento, como EDAATP se han encargado de transmitir a la comunidad educativa que esta acción no corresponde a una *“supervisión”*, pese a que piensa que algunos docentes *“lo siguen viendo así”*. El acompañamiento es realizado por la dupla directiva, más dos docentes de aula que forman parte del equipo de liderazgo, a quienes se les seleccionó para cumplir esta función debido a su expertise. Estas docentes señalan que constantemente están recibiendo orientaciones de los directivos para desarrollar mejor esta labor. A su vez, ellas también son observadas por la dupla directiva en su ejercicio docente. La frecuencia de las visitas al aula es variable, de acuerdo a lo señalado por el profesorado, generalmente ocurren

una vez al mes, con y sin aviso previo. Para realizar la observación, se cuenta con una pauta diseñada originalmente por el EDAATP que, en consejo técnico-pedagógico, se ha ido ajustando en colaboración con los docentes. Estos ajustes se han realizado conforme a la evolución del sistema de acompañamiento en la escuela. Hoy en día las observaciones son más acotadas y precisas. Los docentes observados cuentan con la misma pauta, a fin de autoevaluar su desempeño. La retroalimentación corresponde a una conversación con el docente observado, donde se coteja la heteroevaluación con la auto-evaluación. En palabras de la jefa de UTP, este diálogo se centra en tres puntos, *“aspectos que evidenciamos como positivos de forma común, lo que hay que mejorar y los compromisos”*. En opinión del director, *“las mejores conversaciones con los docentes se dan en la retroalimentación”*, aludiendo a la confianza que se crea en este encuentro. La jefa de UTP añade que, como responsables de esta instancia, dos factores son fundamentales de cautelar, el tiempo y el clima de la reunión, así lo expresa: *“es muy importante contar con ese tiempo porque tiene que ser un espacio donde el profesor sienta la confianza de que uno lo está escuchando, que no está pendiente de otras cosas”*. En cuanto a la efectividad del acompañamiento, existen pareceres divididos. Como se señaló anteriormente, mientras algunos docentes con extensa trayectoria en la escuela se muestran en desacuerdo con la observación y, asimismo, cuestionan la utilidad de la retroalimentación para la mejora de sus prácticas pedagógicas; otro grupo de profesores, con menos años de experiencia, rescata aprendizajes concretos derivados del acompañamiento, tal como se revela a continuación:

El año pasado el director me abrió una ventana y me dijo: ‘sabes qué, yo veo que tus niños no saben en qué momento de la clase están’. Claro, y yo decía ‘son chiquititos, para qué van a saber en qué momento de la clase están’. Pero él me dice ‘sabes qué, si ellos saben que están en el inicio, se van a preparar para estar en el inicio de la clase. Si están en el desarrollo, también, porque ellos van a saber que van a trabajar lo que aprendieron en el inicio’. Y claro. Yo antes no lo veía así pero él me abrió los ojos y me dijo ‘sabes qué, tú podrías hacer un semáforo’. Yo dije ‘un semáforo, para qué’. Claro... y yo hice el semáforo y los niños ahora saben que en el color rojo estamos comenzando la clase, que ahí ellos van a saber lo que nosotros vamos a aprender hoy día, y cómo lo vamos a hacer y cómo vamos a ir de paso en paso. Y después colocamos el otro color, estamos en el desarrollo y tenemos que trabajar en eso para poder alcanzar el cierre. Así que me sirvió mucho eso y ahora los niños saben. Uno les pregunta en qué momento están y ellos saben (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Un tercer apoyo a los docentes, de carácter directo y colectivo, es la generación de instancias de transferencia de estrategias pedagógicas, las que se realizan dos veces por semestre aproximadamente. Según relata el cuerpo docente, en ocasiones la dupla directiva introduce una nueva estrategia de enseñanza en los consejos técnicos-pedagógicos y discute su aplicación con el profesorado. Otras veces, el EDAATP solicita a algún profesor que se haga cargo de presentar una



práctica pedagógica innovadora en esta misma instancia. Cuando surge alguna dificultad vinculada a situaciones de disciplina o aprendizaje de los estudiantes, el EDAATP se ha encargado de organizar talleres, que generalmente son liderados por el equipo psicosocial, con el fin de brindar herramientas a los docentes en el manejo de estas problemáticas. Director y jefe de UTP intencionan la participación activa del profesorado en estas instancias. Esto es interpretado por los docentes como una invitación a *“que nos sintamos partícipes y poder expresar las experiencias que nosotros pudiéramos estar teniendo, que puedan ser significativas”*.

Un cuarto apoyo directo a los profesores, pero de carácter personalizado, es la incorporación de educadores en algunos cursos o ciertas asignaturas, con el fin de ampliar las capacidades del docente de aula para atender al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales. De acuerdo a lo relatado por el director, la falta de apoyo en el trabajo con este tipo de estudiantes ha sido *“una de las quejas que los profesores han tenido”* sistemáticamente. Esta estrategia comenzó hace casi una década. En un inicio se contrataron profesoras jubiladas del mismo establecimiento para realizar labores de reforzamiento a los estudiantes. Si bien esta iniciativa fue considerada enriquecedora para la escuela debido a la experiencia de las profesoras y su amplio conocimiento de la comunidad educativa, ésta debió terminarse producto de la nueva regulación, que impidió la contratación de educadoras que ya se encontraban fuera del sistema. Posteriormente, se incorporaron al trabajo del aula profesionales del equipo PIE y educadores contratados por la Ley SEP. Durante el periodo que estos profesionales llevan insertos en las salas de clases, el EDAATP reconoce que se ha visto en la necesidad de realizar varias modificaciones a sus funciones a fin de asegurar que su presencia constituya efectivamente un apoyo técnico-pedagógico para el profesor de aula y no se transformen únicamente en ayudantes administrativos. En la provisión de este tipo soporte a los docentes, el EDAATP se ha encargado de direccionar y focalizar este recurso profesional, resguardando la presencia de los educadores de apoyo en cursos con mayor necesidad, así como en las asignaturas consideradas clave:

...entonces de repente empecé a darme cuenta de que en la misma sala habían tres o a veces cuatro profesores. Por ejemplo, cuando se hace lengua indígena, está el profesor mentor, más el educador tradicional y a veces había PIE. Entonces, por lo tanto dijimos ‘no, aquí tenemos que aprovechar recursos, porque aquí hay cursos que en estos momentos no están teniendo ayuda’. Y lo otro que focalizar aquellos cursos donde hay mayor necesidad, tener claridad de eso. Por ejemplo, ahora tenemos claridad en la escuela que el cuarto es un curso que tiene muchas necesidades educativas especiales (Jefe UTP, Equipo Reducido, IX Región).

...destinamos que esa persona esté un tiempo, por ejemplo, para aquellas asignaturas donde se requiere estar, como Lenguaje y Matemática, pero después cuando ese niño está en Arte, está en Educación Física, que esa profesora esté con otro niño, que necesite en otro curso. Entonces aprovechamos el recurso humano para que esté en tres o cuatro cursos durante la semana (Director, Equipo Reducido, IX Región).

Los docentes entrevistados coinciden en que los educadores SEP han logrado acoplarse mejor que los profesionales PIE al trabajo en el aula, transformándose en un verdadero apoyo en la sala de clases. En especial, el profesorado reconoce el manejo que muestran los educadores SEP en el trabajo con los estudiantes que requieren más atención, a la vez que aprecia su proactividad y buena disposición. A su vez, los profesores destacan como apoyo a su labor el acompañamiento de la jefa de UTP en los procesos de planificación del equipo de aula. Así, refieren que entre los tres -jefa de UTP, educador SEP y profesor- se reúnen para examinar los objetivos y organizar las actividades pedagógicas que se desarrollarán con el grupo de estudiantes que requiere mayor atención. Junto con ello, esta profesional gestiona y facilita material didáctico, además de revisar y retroalimentar las evaluaciones de aprendizaje diseñadas por el equipo de aula.

En cuanto a los apoyos indirectos a la labor docente de parte del EDAATP, los entrevistados dan cuenta de soportes individuales tanto como colectivos. En relación al primer tipo, emerge con fuerza el apoyo que se proporciona al profesorado que participa en la evaluación docente. La jefa de UTP visualiza que este proceso suele ser experimentado por el profesorado como *“una presión, muy desgastante”*. Consciente de ello, el EDAATP procura tener cierta flexibilidad en las rutinas de trabajo, eximiendo a los profesores de algunas actividades para que éstos cuenten con mayor tiempo de preparación:

Quando el profesor tiene la Evaluación Docente, se le da, por ejemplo, mayor tiempo para que pueda hacer su trabajo. Se le libera de repente algunas horitas. Pero no siempre. Por ejemplo, una horita de clases semanal para que pueda realizar su trabajo (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Nosotros tenemos consejo todos los lunes, por ejemplo. Entonces ahí al profesor que está haciendo su portafolio, se le dice ‘colega, no se preocupe, usted puede disponer de este tiempo si tiene que hacer algo, preparar su sala para la filmación (Jefe UTP, Equipo Reducido, IX Región).

En el marco de la evaluación docente, el profesorado también reconoce que el EDAATP ofrece espacios para la colaboración entre pares, donde éstos pueden reflexionar en torno a este proceso e intercambiar sus conocimientos y experiencias. Adicionalmente, la jefa de UTP comenta que colabora con su mirada externa, cuando se le solicita:

Me ha pasado, por ejemplo, que un colega me dice ‘sabe qué, voy a hacer algo parecido a mi clase filmada, ¿me puede ir a mirar a la sala?’... Ya, yo voy y en ese sentido yo agradezco igual esas confianzas. Yo agradezco porque siento que ahí uno también tiene que ser un aporte (Jefe UTP, Equipo Reducido, IX Región).

Finalmente, un apoyo al trabajo docente, de tipo indirecto y colectivo, es el esfuerzo de la dupla directiva por alivianar a los profesores de carga administrativa, en cosas que estén a su alcance:

Una vez me acuerdo que tuvimos que tabular unos datos, entonces las colegas decían ‘uy, y hay que escribir niño por niño... las listas de todos los niños y después para el lado ir...’, entonces yo les dije ‘ya, entonces lo que vamos a hacer es que vamos a bajar los listados del SIGE, todos los listados, y los niñitos van a ir todos con los nombres. Entonces tú tienes solamente que ticar y después sacar un porcentaje’. Entonces eso ya es una ayuda porque incluso después yo le decía, eso mismo les puede servir para tabular otros datos, en fin... El mismo tema, por ejemplo, cuando había el tema del fotocopiado... ‘ya, vamos a comprar una fotocopiadora, la más moderna, la más rápida que exista, para que así poco menos que vuele para facilitar este tema’. Entonces que el profesor sienta que va a la fotocopiadora y poco menos que la miró y ya la fotocopiadora empezó a darle las copias (Jefe UTP, Equipo Reducido, IX Región).

Pareciera ser que, en general, el apoyo que brinda el EDAATP a los docentes es valorado y percibido como efectivo por éstos. No sólo existe acuerdo en que director y jefa de UTP proporcionan soportes concretos y útiles, sino que además los profesores coinciden en que ambos directivos *“siempre están preocupados de lo que nos pueda estar sucediendo, de lo que nos falta, de lo que pueden ayudar ellos o darnos ideas de cómo hacer tal cosa”* (Docente, Equipo Reducido, IX Región). En esta misma línea, el profesorado entrevistado destaca el compromiso de los directivos con los docentes, reflejándose -según sus palabras- en la cercanía que éstos muestran *“tanto en las felicitaciones como en las cosas que no se cumplieron”* (Docente, Equipo Reducido, IX Región). Al mismo tiempo que los profesores reconocen la labor de apoyo del EDAATP, manifiestan ser conscientes de que al cumplir con los mandatos de las autoridades éstos ven restringido su marco de acción, limitando así también el soporte que pueden brindar al cuerpo docente.

En las observaciones realizadas, se aprecia que uno de los logros del EDAATP en el ámbito técnico pedagógico ha sido la instalación de prácticas de análisis de datos en el cuerpo docente. Es así como en las reuniones se visualiza que los profesores reflexionan sobre la situación de sus estudiantes con base en la evidencia -cobertura curricular, resultados de aprendizaje, tasas de reprobación de asignaturas, entre otros- y representan e interpretan datos estadísticos.

### **Influencia externa al establecimiento**

El DAEM cuenta con un equipo organizado en torno a las políticas y programas que se implementan en los establecimientos de la comuna (PME, PIE, Convivencia Escolar, Lengua Indígena, Idioma Inglés, entre otros). En base a esta aparente mirada parcial o segmentada de cada

institución educativa, su rol principal consiste en entregar orientaciones a los establecimientos para la ejecución de las iniciativas y supervisar su cumplimiento mediante la recolección de evidencias. En términos de la relación con las autoridades comunales, si bien tanto director como jefa de UTP refieren tener contacto sistemático con el DAEM, es el primero quien tiene mayor vinculación con debido a su cargo. Últimamente, el director y el jefe DAEM se encuentran trabajando centrados en el ámbito administrativo, en temáticas como: la estructuración de la planta docente del establecimiento, considerando los profesores que están ad portas de jubilar; el análisis de presupuesto, subvenciones; el cálculo de horas lectivas y no lectivas en el marco de la legislación vigente, entre otros. El director señala que estas reuniones se realizan una vez al mes y participan todos los directores de la comuna. No obstante, este profesional también visita y se comunica con el Departamento de Educación Municipal cada vez que las autoridades lo requieren.

Así también, la dupla directiva afirma que el DAEM cuenta con una Unidad Técnica encargada de orientar y apoyar a los establecimientos en este ámbito. La jefa de UTP es quien se reúne mensualmente con la jefatura técnica y sus pares de otras escuelas. Cuando se amerita, también se reúne bilateralmente con los respectivos coordinadores de políticas y programas. Su apreciación del DAEM es que *“su trabajo está bastante bien enfocado”*. El apoyo proporcionado por el nivel intermedio se traduce principalmente en orientaciones, solución de inquietudes, respuesta a necesidades específicas y provisión de capacitación a docentes. Ella desearía que el departamento además se involucrara más activamente en el desarrollo profesional de los jefes de UTP de los centros educativos de la comuna, atendiendo -de forma sistemática- las necesidades particulares del cargo y de quienes lo ejercen.

De igual forma, la percepción de ciertos docentes es que efectivamente la escuela recibe apoyo desde el DAEM, el que es canalizado primordialmente hacia el equipo PIE, a través de la provisión de recurso profesional y materiales didácticos. Sin embargo, no lo evalúan como efectivo debido a debilidades de diseño del programa, que acentúan un foco administrativo:

Tal vez el programa es el malo. A lo mejor los docentes no son, son personas que también pudieran desenvolverse muy bien, pero el programa no le permite porque se llenan de papeles. Muchos papeles. Están todo marzo, abril, por qué no salen todavía los PIE... no, porque están haciendo evaluaciones. En octubre ya se desaparecen... por qué no siguen los PIE... no, porque tienen que evaluar cómo fue el año. Puros papeles. Y cuál es el objetivo, en general, de la educación. Es que el profesor trabaje en la sala de clases haciendo la clase y educando a los niños. Y ese es un trabajo fructífero, pero no haciendo papeles (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

Estos docentes, tampoco consideran que en el DAEM existan las capacidades profesionales para guiar con propósito el programa PIE:

Un niño joven que está acá en la Municipalidad [coordina el programa PIE], de estos jovencitos, recién egresado, con poquitos años de experiencia, que viene con un escritorio, y donde lo ven todo maravilloso, porque los llenan de papeles, planificaciones, evaluaciones, todo lo que quieran... pero a la hora de los quiubo (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

En cuanto a la política educativa, su influencia en la labor del EDAATP se presenta como positiva y negativa a la vez. En primer lugar, la política educativa es vista por el director como una oportunidad para orientar su ejercicio en el cargo. Por ejemplo, en los inicios de su trayectoria no existían instrumentos que estableciesen un marco de desempeño profesional. Por esta razón, valora el Marco para la Buena Dirección como una guía efectiva de su práctica directiva que, al mismo tiempo, ha favorecido en el mejor funcionamiento de la escuela:

Y yo dije ‘¡No, aquí está mi salvación!... aquí está la cosa, como tengo que irlo haciendo’... Yo lo estaba haciendo como yo creía...pero cuando llegó eso, dije, ‘no, aquí está la receta. Tengo que ir viendo nomás’... Me sirvió mucho. [...]me he apropiado del tema y me ha servido muchísimo porque abarca todas las áreas: liderazgo, Proyecto Educativo Institucional, convivencia escolar, trabajo de aula, trabajo con los apoderados... Entonces, todos los estamentos de la escuela están involucrados en esos indicadores, por lo tanto es una tremenda ayuda para que la escuela funcione mejor (Director, Equipo Reducido, IX Región).

En esta misma línea, el director manifiesta que, en base al Marco para la Buena Dirección, el DAEM elaboró una batería de 65 indicadores de desempeño directivo y las respectivas evidencias, que le han sido muy útil para encauzar su labor de acuerdo a estos elementos clave, según comenta “*me sirve de ayuda memoria*”. Esta batería es utilizada por el DAEM para evaluar a los directores y la gestión de sus escuelas. Para cada indicador, el EDAATP además añadió el impacto deseado y las evidencias asociadas. Según expresan, esto les permite asegurar aspectos relativos a la implementación y adelantarse a la documentación que el DAEM requerirá al término del año escolar.

A su vez, la firma del convenio SEP es evaluada por el director y la jefa de UTP como un elemento que contribuye significativamente a fortalecer los equipos internos. Es así como, además de incentivarlos a conformar un EDAATP y delegar funciones, permite a la escuela contar con mayores recursos económicos y humanos para potenciar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, de manera más focalizada.

Siguiendo con los aspectos positivos, la jefa de UTP atribuye al Plan de Apoyo Compartido (PAC) la capacidad de estructurar y, al mismo tiempo, descongestionar el trabajo docente. Si bien en un principio la implementación de esta política (no vigente en la escuela) generó roces y disgusto en los profesores por encontrar que limitaba su autonomía docente, pronto fueron reconociendo sus ventajas. Para la labor de la jefa de UTP, el PAC también constituyó un aporte en la medida que

contribuía con una base de planificaciones sobre la cual trabajar con los docentes, aseguraba la cobertura curricular y generaba reportes que facilitaba su análisis de los datos obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones de aprendizaje. Junto con ello, el PAC entregaba una respuesta concreta a las demandas de los profesores referidas a la falta de tiempo para planificar.

Aludiendo a aspectos **obstaculizadores** de la política educativa, el director afirma que la Ley 20.501, que faculta al director a remover hasta un 5% de los profesores con bajo desempeño (entre otros) no opera en la práctica, por lo menos no en su caso: *“no me toca porque el 5% de mis profesores, sería medio profesor, y no lo puedo partir por la mitad”*<sup>10</sup>. Por lo tanto, esta atribución que no aplica en su establecimiento se constituye como una barrera para reorganizar la dotación docente.

Por último, como se ha esbozado anteriormente, un grupo de docentes percibe que las presiones de la política externa, principalmente en cuanto tramitación y numerosos documentos exigidos, limitan el actuar del EDAATP en el ámbito técnico-pedagógico, donde consideran que éste se encuentra *“bastante bien planteado”* pero *“no tienen grandes atribuciones”* para ajustar las demandas y exigencias, debiendo concentrarse en cumplir tareas administrativas que, finalmente, se transfieren a los docentes y desvían la atención del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Es que el problema del equipo directivo, yo te digo, está lleno de papeles... porque yo por lo menos se los he dicho hasta el cansancio a él, al DAEM, a todos, que si el profesor no tiene tiempo para preparar sus cosas, sus clases, es imposible que uno pueda rendir un 100% (Docente, Equipo Reducido, IX Región).

### **Síntesis Caso Reducido**

El caso 2, respecto a su **conformación**, presenta un equipo reducido, integrado por un director, y una jefa UTP. El director fue designado por la corporación, en tanto, la jefa UTP fue designada por el director. Los liderazgos intermedios se encuentran medianamente desarrollados, existiendo conflictos producto del desenvolvimiento cotidiano. El director y la Jefa UTP contaban con experiencia directiva previa y con estudios de especialización. En relación a su **organización**, la asignación de tareas es realizada por el director y tanto el director como la jefa UTP tienen dedicación exclusiva. Las tareas del director son conducir procesos y ser un interlocutor válido, las de la jefa UTP las tareas técnico-pedagógicas y los asuntos administrativos. En tanto, el **funcionamiento** del equipo destaca por la generación de un clima

<sup>10</sup> El establecimiento cuenta con 20 docentes, 12 de planta y 8 contratados por la Ley SEP.

laboral positivo con comunicación interna y confianza mutua, repercutiendo en la existencia de confianza y canales de comunicación con los docentes. Las instancias del equipo directivo corresponden a una reunión semanal del equipo de liderazgo, a la vez se realiza un consejo técnico-pedagógico como instancia con los docentes. Finalmente, la **influencia externa** es criticada por el enfoque administrativo del sostenedor que se asocia a la sobrecarga laboral, además de por las presiones derivadas de la aplicación de la ley 20.501 y de su condición de escuela autónoma. Así también, se valora el Marco para la Buena Dirección y los recursos SEP. Las instancias con los sostenedores implican una reunión mensual con directores y reuniones con jefes UTP.

En relación a los **problemas** del ámbito técnico-pedagógico destacan las dificultades generadas por la diversidad del estudiantado, las condiciones materiales insuficientes, la sobrecarga laboral docente y la resistencia de algunos profesores a la evaluación docente. Por su parte, las **prácticas** para apoyar la labor docente desplegadas son variadas: acompañamiento en aula, autoevaluación docente, retroalimentación de planificaciones y evaluaciones, realizar materiales pedagógicos diferenciados, conocer situaciones personales de docentes, alivianar la carga administrativa, realizar acompañamientos constructivos, capacitaciones o asesorías y flexibilización de rutinas.

#### IV.4. Cuarta Sección Empírica: Caso 3. Equipo Ampliado, Araucanía

Tabla 27

##### *Características Escuela Equipo Ampliado, Araucanía*

	Región	Araucanía
Contexto		Urbano
Promedio SIMCE 4° Básico 2014		278 Comprensión de Lectura / 275 Matemática
Promedio SIMCE 4° Básico 2015		278 Comprensión de Lectura / 275 Matemática
Grupo socioeconómico establecimiento		Bajo o medio bajo
Índice de vulnerabilidad		92%
Clasificación MINEDUC (SEP)		Autónomo
Tipo de equipo directivo		Equipo ampliado
Composición equipo directivo (cargos)		Directora Subdirectora Jefa UTP Inspectora general
Ruralidad establecimiento		Urbano
Tamaño establecimiento		Grande (509 estudiantes)
Tamaño planta docente		42 docentes
Años experiencia director(a) en el cargo		4 años
Género director(a)		Mujer

**Nota.** Fuente: elaboración propia

#### **Trayectoria y sello de la escuela**

Esta escuela básica municipal se encuentra ubicada en la IX región, en un sector que combina la vida urbana con la rural. Cuenta con una larga trayectoria, educando a estudiantes provenientes de las comunidades aledañas desde su fundación en 1956. Actualmente, la escuela atiende a 509 estudiantes, distribuidos desde pre-kínder hasta 8° básico y posee una planta docente compuesta por 42 profesores.

Respecto a la historia reciente de la escuela, en el año 1999 se produce un hito importante, pues se logró revertir un pasado caracterizado por el bajo rendimiento escolar. Ese año el establecimiento destacó, no sólo a nivel regional sino también a nivel nacional, por su alto puntaje SIMCE. Este resultado llevó a la institución, durante el año siguiente, a recibir el reconocimiento de excelencia académica, condición que mantiene hasta la actualidad, distinguiéndolo del resto de establecimientos de la comuna. Además, durante el mismo año 2000 se produjo otro cambio importante en la escuela, correspondiente a su paso a Jornada Escolar Completa (JEC), que trajo consigo la construcción de un nuevo edificio, el que es ocupado hasta la actualidad.



Yo describiría la escuela como con una cultura, una cultura de excelencia. No importa en las condiciones en que trabaje, cómo trabaje, siempre el cuerpo docente es muy comprometido, ha sido demasiado comprometido. Y a la vista está que tenemos la excelencia educativa desde el año 2000. En esas condiciones, cuando trabajábamos en el gimnasio, ganamos nuestra primera excelencia, y la hemos conservado hasta el día de hoy. Entonces, para poder mantenernos 16 años de excelencia, cuesta (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

Sobre el contexto en que se ubica la escuela, cabe señalar que la población estudiantil concentra un alto índice de vulnerabilidad escolar (92%). Este contexto de vulnerabilidad se ha visto acompañado por otras problemáticas psicosociales que generan que el establecimiento cargue con cierto estigma. Tales problemáticas se generan, principalmente, debido al entorno familiar de los estudiantes, en que la mayoría se encuentra solamente a cargo de sus madres. Ellas, producto de su inserción en el mundo laboral no pueden encontrarse tan fuertemente presentes en la cotidianidad de sus hijos. Además, la escuela ha integrado a 120 estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que está impulsando cierta reconfiguración en las orientaciones de la escuela.

Son muy pocos niños aquí que tienen mamá y papá... la figura de familia. No, aquí más que nada viven con la mamá y la mamá tiene que trabajar, y llegan a la casa ellos solos (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

Bueno, primero que somos una escuela nosotros muy vulnerable. Nosotros recibimos acá chicos que, yo siempre digo, ¡es cruel decirlo!, pero es como los alumnos que el resto no quiere (Jefa de UTP, Equipo Ampliado, IX Región).

Respecto al enfoque de la escuela, el conjunto de las entrevistadas considera que su sello corresponde a la excelencia académica. La excelencia es descrita como un orgullo, haciendo referencia a las complejidades del contexto en el que se insertan. El logro de una cultura de excelencia se encontraría fuertemente vinculado con el liderazgo directivo que ha conducido al colegio durante los últimos años.

En particular, se destaca la presencia de una directora que durante dos periodos a partir del año 2000 instaló un foco directivo en la gestión pedagógica y curricular y en el perfeccionamiento docente. Tal foco ha constituido una de las orientaciones principales de los siguientes equipos directivos, considerando central la mantención de su estatus de excelencia académica.

Queremos seguir con esa clasificación de ser una escuela autónoma, con excelencia pedagógica, inclusiva o integradora, en este minuto, porque en este minuto, en realidad, tenemos 120 niños con necesidades educativas especiales integrados al establecimiento, pero esperamos ser una escuela inclusiva a corto plazo (Subdirectora, Equipo Ampliado, IX Región).

Otro sello de la escuela sería, a juicio de la directora, la disciplina que se ha logrado en sus estudiantes. El logro de un ambiente de respeto y disciplina se ha considerado central para el aprendizaje de los estudiantes. Además, se sostiene que una de las principales formas de mantener

la cultura de excelencia y la disciplina entre los estudiantes es la manifestación de las altas expectativas que tiene la escuela respecto a ellos. En particular, el transmitir la necesidad de que todos puedan acceder y terminar la enseñanza media y que el acceso a la universidad es una posibilidad concreta han sido las principales preocupaciones del EDAATP.

... lo primero, primero es formar personas. Antes que lo pedagógico, formar personas. Yo siempre le digo a los chicos que ellos pueden ser médicos, porque aquí no tienen muchas expectativas, entonces eso. (...) entonces primero: altas expectativas en los chiquillos. Alta expectativa y que ellos crean en ellos. Yo les digo siempre que ellos le tienen que ganar a la vida. (...) después que logren un aprendizaje relevante, que se mantenga a través del tiempo, y que ellos puedan seguir todos, todos, todos, estudios, enseñanza media, y yo les digo siempre que la universidad está al alcance de ellos (Jefa de UTP, Equipo Ampliado IX Región).

Pese a este enfoque en la excelencia, durante los últimos tres años se ha evidenciado que la tendencia al alza en los resultados del SIMCE se ha visto interrumpida. En particular, se ha registrado una baja en el rendimiento en matemáticas. Desde el EDAATP se sostiene la dificultad que implica la mantención de los resultados positivos en la escuela, lo que ha obligado a la generación de nuevas estrategias y cursos de acción.

Respecto al papel de los apoderados en la escuela existen posiciones disímiles. Parte del profesorado destaca que son ausentes y se encuentran poco comprometidos con el aprendizaje de los niños, descansando en las tareas de cuidados y formativas que se realizan en la escuela. Sin embargo, desde el EDAATP, se argumenta que existiría actualmente un mejor vínculo con los apoderados, logrando superar las dificultades propias del contexto social en que se desenvuelve la escuela. La directora, por su parte, caracteriza a los apoderados como comprometidos y exigentes, igual que los estudiantes.

¿Cuál es el único problema que nos traba a nosotros con respecto a los contenidos y al aprendizaje de los niños? Son los padres. Ese es el problema que nosotros tenemos. No digo todos, yo hablo por mi curso que ya yo los traigo cuatro años. Yo qué no he hecho para las reuniones de apoderados para que asistan. A mí me llega la mitad. Siempre los mismos (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

El conjunto de actores entrevistado considera que uno de los principales recursos que posee la escuela para lograr sus objetivos son los docentes y su compromiso. Este compromiso docente con la labor educativa y la excelencia académica se ha mantenido pese al cambio de gestiones directivas en la escuela. Uno de los principales procesos que está viviendo la escuela durante el último tiempo es la salida sistemática de docentes debido a su jubilación, por lo que han llegado nuevos profesores, algunos con poca experiencia en el aula, planteándose un desafío a su funcionamiento.

Le ponemos hartito empuje para que la escuela funcione, todo en general, de repente podemos tener, yo hablo de los profesores, que le quede claro, yo hablo de los profesores, de repente se pueden tener pequeñas

discusiones, pero a la hora de que la escuela tiene que surgir, tiene que hacer un trabajo, trabajar en algún proyecto en común, todos están ahí, todos trabajan (Inspectora General, Equipo Ampliado, IX Región).

Respecto a los desafíos de la escuela, las entrevistadas destacan que esperan que la escuela continúe siendo de excelencia, lo que se evidenciaría, por ejemplo, en mantener su calificación como escuela autónoma. Otros objetivos que destacan en este ámbito es seguir aumentando la matrícula, lograr que los estudiantes terminen la educación secundaria y logren acceder a la educación superior, disminuir la tasa de reprobación, mejorar los resultados en la prueba SIMCE de matemáticas, contribuir al desarrollo profesional docente para que entreguen mejores herramientas a los estudiantes y mejorar la infraestructura de la escuela para fomentar el aprendizaje.

La infraestructura, tenemos un gran desafío ahí. En cuanto a la infraestructura de la escuela... nos falta el gimnasio. Y en eso se está trabajando. Como desafío, tener a profesores todos destacados. Todos eran competentes y dos destacados. ¿Desafío? Que todos sean destacados... para enseñar bien, para entregar las herramientas a los niños para la vida, no tan sólo contenidos, para la vida se educa acá. Eso es uno de los dos desafíos acá (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

Sin embargo, también se señala que se debe trabajar para que sea posible compatibilizar el objetivo de la excelencia con la consecución de una escuela inclusiva. Esto se vincula con la necesidad de que la escuela no sólo sea reconocida por su rendimiento, sino también por su formación integral, reforzando los aspectos valóricos de la enseñanza. Contribuir a levantar la baja autoestima que, en general, poseen los estudiantes de la escuela respecto a su futuro académico o laboral producto del contexto en que se insertan, es una de las principales preocupaciones respecto a la formación valórica de los estudiantes.

Son niños que tienen autoestima muy baja y eso es lo que más hay que trabajar, en lo que tienen que trabajar en general los profesores, nosotros también, levantarles la autoestima, porque es la única forma de salir adelante, de salir a flote, de ser alguien en la vida, de que la vida se les haga más, se les facilite a ustedes chiquillos, todos los trabajos son honrados y son buenos, pero si tuviesen más educación, sería más liviano el trabajo de las mamás (Inspectora General, Equipo Ampliado, IX Región).

Además, se considera que se cuenta con diversos recursos internos para cumplir con las metas propuestas. Se destaca la existencia de apoyo técnico-pedagógico por parte de los directivos, el compromiso con el colegio de los docentes y las altas expectativas que depositan en la escuela los estudiantes. Además, se señala que el trabajo realizado por la escuela se basa en la conformación de equipos, siendo planificado, coordinado y colaborativo. En este trabajo en equipo resulta fundamental la experticia que poseen los docentes para trabajar en contextos vulnerables.

El equipo humano que me encontré acá también es muy cálido, no hay competición como ocurría en la parte que yo estaba. (...) acá se trabaja en equipo, se apoya mucho... por ejemplo, nosotros, el equipo técnico, apoyamos mucho a los profesores porque lo que nos interesa, en el fondo, al menos a mí, es que los alumnos

aprendan. O sea, los resultados, pero que para llegar a ese resultado haya aprendizaje, o sea, no luchar por un resultado, un resultado y al final como a los chicos adiestrarlos, sino que haya un aprendizaje (Jefa de UTP, Equipo Ampliado, IX Región).

Otro factor que ha contribuido al logro de metas son los efectos de la SEP en la escuela, contribuyendo a mejorar la infraestructura de la escuela, que antes era muy pobre, pequeña y se encontraba en mal estado. Pese a este pasado marcado por una mayor precariedad, se afirma que el compromiso de los docentes ha traspasado las distintas etapas que ha atravesado la escuela.

### **Proceso de conformación del EDAATP**

El EDAATP se encuentra compuesto por cuatro cargos: directora, subdirectora, jefa de UTP e inspectora general; por lo que corresponde a un equipo ampliado. Respecto a la presencia de liderazgos intermedios, es posible identificar a los encargados de ciclo, con quienes se mantienen reuniones mensuales (en caso de ser necesario) para levantar inquietudes propias de los distintos niveles. También la coordinadora de PIE ocuparía una posición de liderazgo intermedio al trabajar muy cercanamente con la directora, coordinando actividades, organizando reuniones y preparando el material para éstas. Otros liderazgos intermedios reconocidos desde la dirección son la dupla psicosocial (psicóloga, asistente social) y la jefa de integración, pese a no existir instancias formales en que establezcan vínculos con el EDAATP.

De quinto a octavo hay como un Coordinador de Ciclo, que es una profesora de Lenguaje. Después, de primero a cuarto hay otra Coordinadora de Ciclo. Y después, en parvularia, también hay una Coordinadora de Párvulo. Entonces, en los talleres de repente ellas lideran algún taller, o mantenemos el contacto con ellas para ciertas decisiones que tenemos que tomar entre todos y que hay que comunicarlas. (...) Con ellos nos reunimos como una vez al mes (Jefa de UTP, Equipo Ampliado, IX Región).

Respecto a la historia del EDAATP, la directora fue asignada hace 4 años a este establecimiento luego de participar en un concurso público. Pese a haber concursado para dirigir otra escuela, el DAEM definió que se hiciera cargo de esta escuela, lo que finalmente aceptó. Luego de asumir sus funciones, la directora conformó su EDAATP, manteniéndose hasta la actualidad en funciones. La Jefa UTP se desempeñaba en el cargo desde la dirección anterior y la inspectora general era una profesora de matemáticas con una larga experiencia en la escuela. En tanto, la subdirectora se había desempeñado como jefa técnica del DAEM en la municipalidad sostenedora de la escuela por varios años y había participado en el concurso público para dirigir la escuela, no quedando seleccionada.

Todas las integrantes del EDAATP fueron convocadas por la directora, haciendo uso de su facultad para elegir a su EDAATP. Según la directora ellas fueron invitadas por ser profesionales componentes, por su experiencia en la escuela y por ser personas de su confianza. Puntos conflictivos en el nombramiento del EDAATP fueron el nombramiento de la inspectora y la asignación de la directora a la escuela. Respecto a la inspectora, ella misma considera que prefería seguir desempeñando funciones de aula y que nunca había estudiado para ser inspectora. Tal opinión es sostenida por otra integrante del equipo, quien señala que se perdió una excelente docente en la enseñanza de matemáticas.

Quando llegó esta directora me pidió que fuera la inspectora general de la escuela, no quería, porque estudié para ser profesora, no para ser Inspectora y si usted me pregunta en este minuto yo estoy para jubilar, estoy esperando que no, o sea a lo mejor este mes o el otro, porque se supone que a la Municipalidad ya llegaron los dineros para el bono de retiro voluntario. Si usted me pregunta que es lo peor que he hecho en mi vida profesional, ha sido aceptar este cargo de Inspectora (Inspectora, Equipo Ampliado, IX Región).

Y yo estaba postulando a la otra escuela. También quedé en buen promedio ahí, pero sucedió que murió el Alcalde en esos días y quedó una persona reemplazando, por tres, cuatro días, y ahí él nombró de esa manera. Bueno, yo no pensaba nunca volver a esta escuela, jamás, si ya me había ido, pero igual se acepta el desafío, y bien (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

En tanto, existiría cierto cuestionamiento de parte de los docentes debido a que la directora fue asignada a la escuela, pese a no haber postulado para dirigirla. Se señala que se percibía como problemático que se encargara de conducir la escuela luego de haber sido par del cuerpo docente al haberse desempeñado como profesora con anterioridad. Además, se cuestiona que demorase en aceptar la oferta de trabajar como directora, lo que se interpreta como que hubiera querido negarse a ejercer las funciones que le fueron asignadas.

Antes de la actual dirección, el EDAATP estaba conformado solo por la directora y la Jefa de UTP, quienes se encargaban de todos los aspectos dentro de la escuela. Luego de esto, la ley estableció que debía existir un encargado de convivencia en todos los establecimientos, a partir de lo cual se incorporó la figura del Inspector General al EDAATP. Adicionalmente, la directora consideró necesario contar con una segunda persona al mando de la escuela, que se dedicara a reemplazarla en su ausencia y a apoyarla en labores administrativas. Esta transformación, desde un equipo reducido a uno ampliado, a juicio de la Jefa de UTP, no era necesaria, pues si bien ahora hay una mayor claridad respecto a la distribución de roles y tareas, antes existía mejor comunicación dentro del EDAATP.

[Con un equipo directivo más reducido] hay como una mayor comunicación, una comunicación más directa. Como que son dos personas, y tomamos la decisión y nos comunicamos al tiro. (...) Entonces, de repente, la

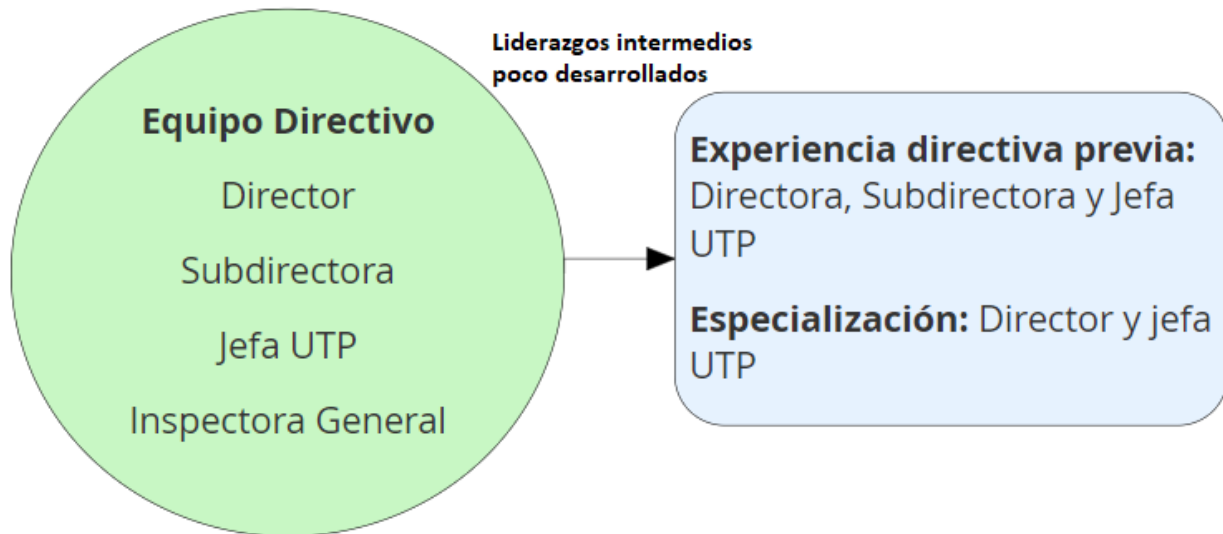
comunicación no llega a las cuatro al mismo tiempo. Podría ser una desventaja. Pero a la vez, yo encuentro que la figura de la inspección general ha mejorado, pero indudablemente la disciplina porque antes, hay que reconocer, que la disciplina no era muy buena (Jefa de UTP, Equipo Ampliado, IX Región).

Anteriormente al desempeño de sus cargos actuales, las directivas realizaron distintas actividades relacionadas con el sistema educativo. La directora anteriormente había sido jefa UTP en otro establecimiento, junto a haberse desempeñado como profesora en la escuela durante casi 20 años. La subdirectora se había desempeñado como profesora en la escuela durante alrededor de 10 años, especializándose en el trato de los estudiantes con necesidades educativas especiales, para posteriormente encargarse de la coordinación de integración y del área técnico-pedagógica del DAEM de la comuna por cerca de 4 años. La jefa de UTP se había desempeñado con anterioridad en el mismo cargo, pero en un establecimiento particular subvencionado, donde además ejerció como profesora de matemáticas por 27 años. Finalmente, la inspectora había sido profesora de matemáticas en el establecimiento por 28 años, obteniendo muy buenos resultados.

Respecto a la formación que poseen para el ejercicio del cargo directivo, la inspectora no posee mayor formación, habiéndose dedicado durante el conjunto de su trayectoria en la escuela a labores de aula. La jefa UTP realizó un diplomado en administrador de unidades técnico-pedagógicas, un magíster en administración de establecimientos educacionales con mención en gestión y un diplomado en liderazgo pedagógico. La subdirectora realizó un perfeccionamiento, junto al resto del equipo, en liderazgo transformacional, pudiendo aportar mediante su conocimiento a la escuela; además cursó un diplomado sobre liderazgo en contextos vulnerables. Finalmente, la directora realizó un diplomado en liderazgo escolar, pese a esto señala que los aprendizajes más importantes los obtuvo de su experiencia como jefa UTP en otro establecimiento, en el que le correspondió desempeñar algunas funciones directivas.

Figura 12

*Conformación del Equipo Reducido*



**Organización del EDAAT**

Respecto a las principales funciones y tareas de las integrantes del EDAATP se observa que existe una clara delimitación de sus marcos de acción. La directora se encarga, principalmente, de conducir y supervisar el cumplimiento de los procesos administrativos y pedagógicos que debe desarrollar la escuela. Además, comprende que cumple un importante rol como “imagen” del establecimiento, siendo la persona de referencia tanto de los distintos actores de la comunidad escolar, como de los representantes de la corporación municipal.

En tanto, la subdirectora tiene tareas más específicas respecto a la administración de la escuela. En particular, es la encargada de las compras vía Ley SEP y es la encargada del Plan de Mejoramiento de la escuela. Además, reemplaza a la directora cuando ésta se encuentra ocupada por otras responsabilidades (como asistencia a reuniones) o cuando está con licencia médica. La subdirectora valora que las tareas que desempeña no son las que debiese realizar su cargo, considerándolas como “atípicas”.

Por su parte, la jefa UTP es la encargada de apoyar directamente a los docentes en el ámbito técnico-pedagógico, encargándose de actualizar a los docentes en las normativas del MINEDUC,

realizar la planificación académica, evaluar la cobertura curricular, preocuparse del desarrollo de habilidades en los estudiantes y encargarse del reemplazo de profesores.

Finalmente, la inspectora general está encargada de la convivencia y la disciplina dentro del establecimiento. Para cumplir dicho objetivo, se encuentra a cargo de las asistentes de sala de 1° a 4° y de tres inspectoras que se encargan de cubrir desde 5° hasta 8°. Además, debe preocuparse de supervisar el ornato y el correcto mantenimiento de las instalaciones de la escuela, por lo que está a cargo de los auxiliares.

Los roles están muy bien definidos y rara vez se acoplan entre sí, teniendo cada una su campo de acción muy claro. Estos roles fueron entendidos así desde un inicio, sin reconocer a alguna de las directivas como responsable de asignarlos. Sin embargo, para las tareas cotidianas, acordes a la contingencia de la escuela, la directora asigna distintas tareas específicas, que a veces se escapan de lo previamente definido.

¿Sabes lo que pasa? Que tenemos muy claros los roles. Tenemos súper claras las funciones. Y son muy sinceras ellas, entonces... Si algo le molesta a una, dice “oye, ¿sabes? Esto no está bien. Este es tu lugar, no me molestes, yo estoy aquí en el otro, ¿ya?”, entonces nadie... cada cual funciona en sus partes sin molestar, ¿ya? Pero, a su vez, nosotros tenemos todos los lunes el Consejo Directivo y ahí nos ponemos de acuerdo, consensuamos cómo lo vamos a hacer, a quién le va a tocar (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

En particular, la jefa UTP señala que es “celosa” con su trabajo, sin permitir que nadie más intervenga en su quehacer diario. En estas afirmaciones es posible observar cierto grado de desconfianza hacia las demás directivas, valorándose a sí misma como la única que puede llevar a cabo este tipo de tareas. Esta desconfianza es ratificada explícitamente por la inspectora general, quien señala que, dentro del equipo, nadie confía en nadie.

Y aquí el trabajo que hacemos, como les digo, los roles como están definidos, cada uno hace su trabajo, pero sí soy celosa de repente de que algo que me atañe a mí se tome una decisión, aunque sea del equipo directivo. En eso a lo mejor tengo que superar esa parte, a lo mejor tengo que ser más abierta, a lo mejor es un defecto mío, pero en eso soy como quisquillosa, quisquillosa (Jefa UTP, Equipo Ampliado, IX Región).

Como contrapartida, la subdirectora señala que cada integrante del EDAATP es autónomo en asignar y monitorear sus tareas, existiendo confianza profesional en que las otras directivas ejercerán sus cargos con un alto estándar. Esto lo identifica como parte de la cultura organizacional del EDAATP, pese a señalar que finalmente es la directora quien evalúa la labor de su desempeño. Esta evaluación es realizada, según la directora, considerando las metas e indicadores del plan de mejoramiento como un instrumento que permite valorar sus desempeños en la escuela, además de procurar el logro de las metas que establece el DAEM. Como es posible evidenciar, la evaluación



del funcionamiento del equipo se realiza principalmente a partir de indicadores generales de la política educativa que permiten orientar a la directora en su labor de supervisión.

Nosotros tenemos nuestros propios indicadores, tenemos nuestras pautas para ver si estamos bien o no, y por lo demás tenemos también el plan de mejoramiento, que hay metas que cumplir. Igual el mío, yo tengo mi plan. Todo tiene que cumplirse... con fechas y con personas que tienen que cumplir. También tengo acá yo a nuestro jefe, que es el jefe DAEM, al cual hay que cumplir (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

En las instancias observadas, fue posible evidenciar que la asignación de responsabilidades está principalmente a cargo de la directora. Pese a esto, otorga relevancia a la opinión del resto del equipo y existe cierta proactividad por parte de la Jefa UTP y la Subdirectora para asumir tareas.

1 de agosto de 2016. 10:20-11:00. Reunión del equipo directivo.

El director dirige, conceptualiza, analiza, monitorea, sintetiza los temas y delega tareas a cada integrante. Se aprecia que conocen las temáticas de la reunión y que algunos de ellos ya habían sido conversados con anterioridad. Al parecer no existe problema en expresar su opinión, incluso cuando ésta difiere del resto, a excepción de la inspectora que se mantiene en silencio toda la reunión. La directora toma las decisiones pero consulta al resto. La directora considera la opinión del resto que surge de manera espontánea y, a veces, cambia su decisión en función de los argumentos del resto. La última palabra es la de la directora. La mayoría de las tareas son asignadas por la directora y en otras se ofrecen voluntariamente la Jefa UTP y Subdirectora.

Por parte de los docentes existe claridad sobre los roles y atribuciones de cada integrante del EDAATP, sabiendo a quién deben acudir ante cualquier problemática, solicitud o duda. Pese a que perciben que existe una marcada diferenciación entre los roles de las distintas directivas, los docentes señalan que el EDAATP es capaz de desarrollar un trabajo integrando, atendiendo correctamente las necesidades de la escuela.

Por supuesto... en sus reuniones, cuando están ahí dos horas, tres horas, tratando de solucionar problemas de la escuela, las cuatro. No sé qué problema, ¿ya?, no sé, pero yo sé que están solucionando de repente un problema grave que habrá pasado en la escuela... y están las cuatro. O sea, pero cada una en su rol lo hace perfectamente bien, pero si hay que solucionar problemas de la escuela, están las cuatro (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

Además, ninguna de las integrantes del EDAATP tiene asignada formalmente horas de docencia, teniendo dedicación exclusiva a su cargo. Pese a esto, la jefa UTP realiza clases como parte de su apoyo a los docentes. Estas clases son realizadas cuando algunos docentes solicitan ayuda en algún contenido que les resulta particularmente complicado impartir. En tanto, la directora realiza un taller de matemáticas a los docentes, buscando contribuir a que mejoren su desempeño en el SIMCE.

Sobre el tiempo que dedican a sus funciones, tanto la directora como la subdirectora señalan que dedica gran parte de su jornada a “dar vueltas” por el establecimiento, monitoreando el

funcionamiento de la escuela y presentándose como cercana a los distintos actores de la comunidad escolar. En tanto, el tiempo restante lo dedica a reuniones y a atender asuntos administrativos.

Eso te estoy diciendo, en una semana típica de trabajo tú me verías poco aquí, poco en la oficina, porque estaría viendo el inicio de clases, que estén todos los profesores, que estén ahí, si hay algún curso que esté con problemas disciplinarios, tal vez iría a ver, y comentar qué es lo que está pasando... después que ya está todo organizado bajo, veo la correspondencia, qué hay que responder (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

Por su parte, la inspectora señala que es la primera que llega a la escuela para cerciorarse que todo funcione correctamente para dar inicio a las clases. Posteriormente, pasa gran parte de su jornada en los patios, supervisando el desempeño de asistentes y auxiliares, además de atender a estudiantes que presentan problemáticas conductuales o a apoderados que desean resolver asuntos de sus hijos.

En tanto, la jefa UTP se encuentra constantemente atenta a las solicitudes de material de los profesores y supervisa el ejercicio de los docentes en las clases, recorriendo las salas para asegurarse de que se está desarrollando un buen clima de aprendizaje y posteriormente conversando con los profesores sobre las potencialidades y limitaciones de su desempeño.

Respecto a las relaciones profesionales que establecen las integrantes del EDAATP en la escuela, la inspectora señala que trabaja apoyada constantemente por las asistentes de aula, no mencionando a nadie del equipo y afirmando que sólo recurre a la directora cuando se enfrenta a un problema que no puede solucionar por sí misma. Por su parte, la jefa UTP señala trabajar más cercanamente con los profesores y con los encargados de ciclo, por lo que tampoco menciona a nadie del EDAATP como quienes trabajan más cercanamente a ella. Pese a esto, si identifica que la directora y la subdirectora trabajan más juntas que las otras integrantes del EDAATP.

Bueno, con la directora cuando es alguna cosa más, que yo no la he podido solucionar, recorro a ella, (...). La verdad que poco, trato de solucionar todos los problemas estos que sean de apoderados, de disciplina, de esas cosas, los soluciono yo, pero yo les pongo más las reglas, mejor dicho yo les doy oportunidades, pero llega un momento en que ya no y hay algunos apoderados que prefieren irse a donde la directora porque ella es más "light" (Inspectora General, Equipo Ampliado, IX Región).

La subdirectora señala trabajar más cercanamente con la directora y la jefa UTP. Con la directora lidera los proyectos que tiene la escuela actualmente y ordena el trabajo del consejo escolar. A la jefa UTP la apoya en la gestión curricular, visitando el aula, elaborando ensayos SIMCE y desarrollando un seguimiento curricular.

En relación a las capacidades de un equipo ideal se sostiene que debe ser capaz de trabajar con todos los profesores y lograr instaurar un propósito común en la escuela. Además, se destaca que

se debe contar con experiencia para el cargo y con experiencia como docente de aula, conocimiento y bagaje cultural, además de preparación formal. Otros aspectos que se destacan son la posesión de habilidades blandas como la empatía y la humildad para llegar a los docentes, además de la estabilidad emocional para trabajar con otros integrantes del EDAATP. Además, se destaca el desarrollo del trabajo cooperativo, compartiendo espacios de acción en su desempeño profesional.

Yo creo que la característica más importante de una directora es trabajar con todos los profesores. Que vea las habilidades más que los defectos, porque resulta que de repente vemos solamente los defectos, las habilidades pasan a segundo plano. Entonces, así como tú trabajas con tus alumnos, que todos aprenden de diferentes formas, los profesores también trabajamos de diferentes formas, pero que todos lleguemos a un fin común (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

Sobre la presencia de estas capacidades y habilidades en el EDAATP, los principales cuestionamientos provienen de una docente que considera que no existe por parte de la directora la capacidad de trabajar con todos, vinculándose con un grupo reducido de docentes. Esta posición, sin embargo, es contradicha por otra integrante del cuerpo docente, que destacan que las integrantes del EDAATP buscan apoyar al conjunto de los profesores en sus funciones, incluyendo incluso a quienes manifiestan cierta actitud más reactiva frente a sus proposiciones.

En la medida que yo le he conversado todo anteriormente, no se da, porque la directora trabaja con un grupo de personas solamente o le reconoce algunas cosas a las personas (Docente, Equipo Ampliado, IX Región)

Ha habido un cambio sustancial. Desde el aseo hasta el trato de los directivos hacia nosotras... ha habido un cambio tremendo, o sea, se nota mayor familiaridad entre los colegas, no tanta competencia, todos remamos para el mismo lado. Si hay un objetivo, todos para allá... Bueno, no falta una... (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

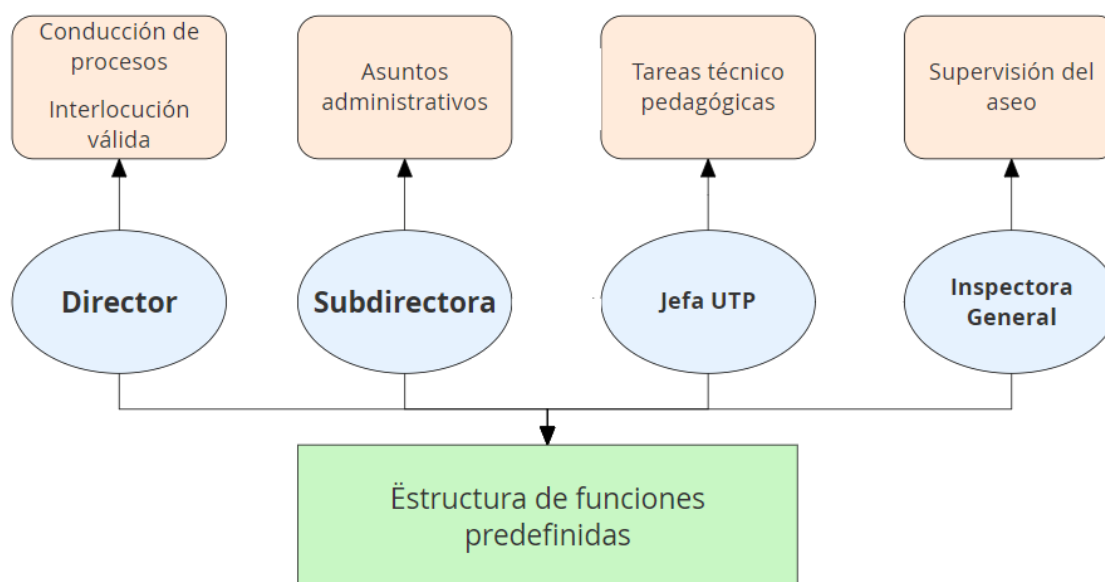
Pese a esto, existe una amplia evaluación positiva del EDAATP sobre sus capacidades y habilidades formativas para el desempeño de sus funciones, apoyando estrechamente la tarea de los docentes y permitiendo un correcto funcionamiento de la escuela. Este correcto funcionamiento ha permitido que la escuela logre sus principales metas y objetivos. Sin embargo, desde el propio EDAATP, se señala que inicialmente faltaba unidad y un discurso común ante los docentes, lo que ha podido sobreponerse gracias a la capacidad de tolerancia mutua. Se reconoce que pese a existir colaboración y confianza en el equipo, aún falta mayor comunicación entre sus integrantes, trabajando correctamente, pero de forma generalmente aislada.

Sí hay colaboración, (...) sí hay confianza, pero yo creo que lo que nos falta es la comunicación. Nos falta más comunicación, porque de repente... si lo ideal es que nos reuniéramos una vez por semana (...). Entonces falta más comunicación y quizás un poco más de creer en la otra persona y de creer que la otra persona está haciendo las cosas no porque te está atacando, sino porque te está dando una opinión, porque cree que eso es lo mejor. Entonces, esa opinión considérala, estúdiala, piénsala, ¿ya?, pero no la deseches porque pienses que es un ataque personal. Eso es lo que pienso yo que falta aquí, y que a lo mejor en los equipos directivos sería lo ideal: saberse escuchar, tener la confianza (Jefa UTP, Equipo Ampliado IX Región).

Es que ese es el problema que somos todos como islitas, no somos una cosa única, cada una se preocupa de su centro. (...) Yo me preocupo de lo que es la disciplina, que la escuela funcione, que funcionen las asistentes, mayormente que la escuela esté funcionando, que los profesores estén en la sala, que se cumplan los horarios, conversar con los apoderados, mantener buenas relaciones con los apoderados igual, y funcionar con los asistentes, que entre más gente, más difícil. La jefa de UTP se preocupa de la parte de ella, se lo lleva sacando datos, gráficos de los resultados anteriores, haciéndole las planificaciones a los colegas, ella se lo lleva encerrada en su oficina, ustedes la van a ver. La subdirectora se encarga de todo lo que es las compras SEP, de los polerones, de todo lo que es compra ella se preocupa de eso (Inspectora General, Equipo Ampliado IX Región).

Figura 13

*Organización del Equipo Ampliado*



**Nota.** Fuente: elaboración propia.

**Funcionamiento del EDAATP**

En primer lugar, respecto al clima de trabajo y las relaciones entre las integrantes del EDAATP, la directora afirma que es un equipo muy afiatado, en que las situaciones complicadas o los problemas son conversados con sinceridad, siendo capaces de expresar si existe algo que les molestó. Por su parte, la subdirectora señala que las relaciones entre las directivas serían excelentes y de mucho respeto, habiendo acordado como regla no desacreditarse ante los profesores y buscando mantenerse unidas. Además, señala que se apoyan, pero no interfieren en el trabajo de las otras.

En tanto, la jefa UTP indica que no mantiene relaciones personales con nadie del establecimiento, reduciéndose el vínculo a lo estrictamente laboral. Respecto a tal relación profesional afirma que

generalmente funcionan bien, pues nadie se entromete en el trabajo de la otra, pues cuando eso sucede se generan conflictos. En dicho sentido, señala que ha tenido ciertos problemas con la directora cuando ha buscado interrumpir su trabajo con actividades extra-curriculares que no se relacionan con sus funciones. Finalmente, la inspectora sostiene que no tiene una buena relación personal con la directora, sin embargo, afirma que el equipo trabaja bien, aunque la directora entorpecería tal buen funcionamiento más que facilitarlo.

Yo soy muy celosa de la parte pedagógica, entonces si yo tengo programada una evaluación o sé que el colega tiene una evaluación, yo no voy a dejar que venga una persona e interrumpa porque va a pedir una colecta. Lo encuentro que es una falta de respeto para el profesor. Yo ayer estaba con usted en la entrevista (...) Y arriba había otra... pero podría usted haber ido en cualquier momento, pero si yo estaba ocupada. Yo estaba ocupada... entonces no, "hay que ir, hay que ir, hay que ir" ... esas son las cosas que se dan en la cotidianidad. Eso es como el común (Jefa UTP, Equipo Ampliado, IX Región).

En segundo lugar, respecto a la organización del EDAATP, se observa que en las relaciones de jerarquía quien lidera es la directora. Sin embargo, la jerarquía dentro de la escuela resulta difusa, ya que cada una de las integrantes del EDAATP se desempeña en un marco de acción estrictamente delimitado, poseyendo autoridad en base al conocimiento que tienen de sus funciones. Por tanto, el liderazgo de la directora radica en que, pese a que escucha y considera las opiniones de las demás integrantes del equipo, es quien tiene la última palabra en la toma de decisiones respecto al funcionamiento general de la escuela,

El EDAATP se reúne una vez a la semana en la sala de reuniones ubicada fuera de la oficina de la directora, con el fin de coordinar las actividades semanales y monitorear el trabajo de cada una. En esta instancia se acuerdan los temas que se comunicarán a los docentes en el consejo de profesores. En las reuniones observadas, los temas tratados fueron predominantemente administrativos, es decir, aquellos de mayor interés de la directora y subdirectora. El clima de estas instancias es distendido, pero se observa una alianza predominante entre la directora y subdirectora, la cual probablemente está dada por la semejanza en las tareas que éstas cumplen. Son ellas quienes más intervienen durante la reunión de EDAATP y durante las reuniones con docentes a las que se asistió posteriormente. Cabe señalar, que cuando es necesario, por alguna temática contingente, las integrantes del equipo también se reúnen en otras ocasiones durante la semana.

1 de agosto de 2016. 10:20-11:00. Reunión del equipo directivo.

El clima es distendido, horizontal, se muestra atención y entusiasmo con los temas abordados. La comunicación es abierta, pero desorganizada en cuanto a las ideas. En ocasiones hablan unas por sobre otras, dejan los temas abruptamente, los que se retoman con posterioridad. En varias ocasiones se arma un diálogo

sólo entre la directora y la subdirectora. Directora y subdirectora son las que más participan, con intervenciones que guían la reunión. Jefe UTP interviene en menor medida y la inspectora guarda silencio toda la reunión. La directora se para varias veces de su asiento y va a su oficina a buscar papeles, la subdirectora también. La directora a medida que van abordando los temas va consultando por los respectivos avances.

Se evidencian algunas potenciales situaciones de conflicto. Un ejemplo de ello es que en la reunión del EDAATP observada, se presentó un proyecto para postular a un fondo público, en el cual no iba incluida la inspectora general. Ante esta situación, fue notoria la molestia de esta directiva, manteniendo el silencio a lo largo de toda la reunión. Posteriormente, en la entrevista realizada, ella señaló que, efectivamente, se encontraba molesta con esta situación, existiendo una sensación de ser ignorada o dejada de lado por las demás directivas.

Adicionalmente, esta misma directiva señala no apoyar el estilo de liderazgo de la directora del establecimiento, ya que se enfoca mucho a la imagen y lo administrativo del colegio, en lugar de lo pedagógico y la disciplina. Además, lideraría solo para el grupo de profesores que están de acuerdo con su gestión y no lograría encauzar de forma adecuada los desacuerdos.

Por otro lado, durante la entrevista con la Jefa de UTP, la directora interrumpió golpeando la puerta energicamente, gritando el nombre de esta directiva. Ante esta situación, la Jefa de UTP manifestó su molestia, señalando que ese tipo de cosas pasaban todo el tiempo y entorpecían su labor dentro de la escuela. Señaló que, además, al manifestar su molestia ante la directora en ocasiones anteriores, fue rechazada y tildada como alguien que ya no era de su confianza, lo cual le provocó gran angustia y deterioro en el clima laboral.

O sea tú tienes que decirle al director a todo que sí, a todo que sí, aunque tú sabes en el fondo que a veces hay cosas que no están bien... porque si le dices que no están bien, siente que estás pasando a llevar su autoridad y lleva, como me dijo en algún momento, ya no soy de su confianza. Porque le dije que algo no estaba bien, entonces por esas cosas encuentro que... pero como te digo, yo, al final yo no soy rencorosa, aquí yo sigo trabajando igual, hago mi pega igual, a mí ya eso se me olvidó (Jefa UTP, Equipo Ampliado, IX Región).

En tercer lugar, respecto a la división del trabajo y las dinámicas de organización, la directora afirma que cuando alguna de las directivas tiene alguna obligación o propone alguna idea, debe hacerse cargo de su realización, encargándose el resto del equipo de apoyarla desde su ámbito de acción. En general, cada una tiene claro su rol en el establecimiento, trabajando por su cuenta y sin interrumpir a las demás. Por esto, el espacio para ponerse al tanto de sus respectivos trabajos, además de coordinar y planificar las actividades que las convocan conjuntamente, es su reunión semanal.

Primero, nos ponemos de acuerdo nosotros y después lo hacemos llegar a los profesores. O sea, la idea es que el profesor jamás, porque somos cuatro, entonces podrían decir: “oye, una da una orden, otra da otra...”, y queda la crema al tiro. Entonces no, nosotros tratamos de ponernos nosotros de acuerdo, las cuatro, ¿ya? Nosotros establecer los acuerdos primero, consensuar bien nosotros. Después lo hacemos llegar a los docentes, y ahí consensuamos con ellos también (Subdirectora, Equipo Ampliado, IX Región).

En cuarto lugar, ya que cada directiva es líder en su marco de acción específico no se diferencian solamente en los temas que abordan, sino también en el estilo que tienen para ejercer su liderazgo. La directora se presenta como cercana y con un trato amable, pese a imponer claramente su jerarquía al tomar decisiones y al posicionarse ante los docentes. La subdirectora, al ser la mano derecha de la directora, no ejerce un liderazgo tan directo, sino más instrumental. Por esto, los profesores y otras directivas sólo acuden a ella principalmente para tratar asuntos de compra de material.

En tanto, la jefa UTP, pese a ser más distante que la directora, tiene un trato cálido y logra inspirar confianza en los docentes. Esto genera que los profesores se sientan libres para acudir a ella cuando necesitan apoyo. Finalmente, la inspectora supervisa la disciplina del establecimiento, ejerciendo su liderazgo principalmente sobre los asistentes de aula. Al tener más antigüedad en la escuela, se nota cercana con aquellos docentes de trayectoria similar a la suya.

En relación a la valoración de sus estilos de liderazgo, la subdirectora refiere al respeto con que el EDAATP trata a los docentes, intentando que confíen en el trabajo que realizan. La subdirectora califica al equipo como cercano a los docentes, intentando apoyarlos en sus funciones antes que imponer su autoridad. Además, señala que es un EDAATP de puertas abiertas que valora y cuida a los docentes, considerándolos su “capital humano” que trabaja comprometidamente y con vocación.

Entonces, nosotros con la convicción como equipo directivo, primero, con la convicción de que los docentes son nuestro capital humano, son lo más importante... bueno, los alumnos son lo más importante, pero para que nosotros podamos llegar a nuestros alumnos, son los docentes... lo cuidamos. Lo cuidamos y tratamos de acompañarlo, tratamos de darle todo lo que necesite en cuanto a recursos (Subdirectora, Equipo Ampliado, IX Región).

La directora afirma que la jefa UTP en ocasiones tiene un trato duro y lejano con los docentes, contrario a su opinión de que requieren un trato más cercano y cariñoso. Pese a esto, considera que ha ido cambiando su estilo “alemán”, atribuyéndolo a su experiencia previa en establecimientos subvencionados. Por el contrario, ella se considera cercana y empática a los docentes, debido a su larga experiencia como profesora en la escuela.

El único detalle que para mí... es que ella viene de una escuela particular-subvencionada con alto rendimiento. Entonces, es otra la mirada. Es muy exigente. Es... es muy... cómo se llama... alemana, tal vez.

Y el sistema municipal es más... más amor, más cariño. El profesor funciona más con estímulo que con decirle “¡Oye, vienes 5 minutos atrasado!” ... no funciona, porque está la parte humana (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

Pese a esto, una profesora afirma que la relación de los docentes con la directora es distinta a la relación que se tiene con el resto del EDAATP. Pese a que el equipo se muestra cercano y con excelente disposición para apoyar a los profesores en sus respectivos ámbitos de acción, la directora sería más distante y tendría favoritismos con algunos docentes. Además, afirma que actualmente no existiría una buena convivencia entre los profesores. Antes, el cuerpo docente trabajaba colaborativamente, hoy lo haría de manera aislada y existe falta de confianza entre ellos. Desde su percepción, este clima ha sido generado a partir de la llegada de la directora pues no permitiría que los docentes expresen su opinión libremente o disientan. Como docente ha sido tildada como “negativa” por expresar sus ideas o cuestionar las ideas de la directora. La división entre el cuerpo docente sería entre quienes apoyan y quienes no apoyan a la directora, este último grupo está conformado por docentes antiguos, que llevan bastante tiempo en la escuela y que se mantienen unidos.

Eso te lo dice en mensajes subliminales, no sé si en el Consejo se dio cuenta de los mensajitos que “hay que tirar para adelante, que no para atrás”, entonces eso va siempre... siempre es para las personas que nos catalogan de negativas porque nosotras nos atrevemos a preguntar y a decir, por ejemplo, que hay cosas que... que no están para todos los alumnos, sino que hay un grupito como privilegiado. Siempre son los mismos, y no para todos (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

Respecto a esta afinidad particular con los docentes, la directora, la subdirectora y la inspectora general afirman que se relacionan más con algunos profesores que con otros en el plano personal. En tanto, la jefa UTP reafirma que no posee ningún vínculo personal con quienes trabajan en la escuela. Pese a que la subdirectora afirma una relación cercana del equipo con los docentes, tratándose informalmente como pares, mediante la observación se evidenció que el trato desde los docentes es más bien formal.

El EDAATP se reúne con los docentes en dos grandes instancias formales: el consejo administrativo (el cual es guiado por la directora y donde asiste toda la planta docente y el EDAATP) y el consejo técnico (el cual es guiado por la Jefa de UTP y está dividido en dos: uno para el primer ciclo y otro para el segundo ciclo). La directora también menciona la visita al aula (programada o no) como una instancia de encuentro del EDAATP con los docentes. Según la subdirectora en las reuniones internas del equipo se decide qué temas se comunican a los docentes y cómo se comunican. Mostrar visión conjunta es importante junto a no invalidar lo manifestado



por otra integrante del equipo. Además, se señala que se cuidan de no imponer decisiones a los docentes, sino de consensuarlas.

En los consejos administrativos observados, fue posible percatarse que las temáticas de las reuniones refieren, principalmente, a la participación de la escuela en distintas actividades y a la revisión de la correspondencia recibida por la directora. Así también, no existe mucho espacio para los compromisos y los acuerdos, sino que corresponde más bien a una instancia informativa, siendo reducida la participación de los docentes. Las decisiones son tomadas principalmente por la directora, quien constantemente va consultando con la subdirectora. El resto del equipo directivo no participa tan activamente.

1 de agosto de 2016. 18:30-20:30. Consejo administrativo de profesores.

Se observa un clima distendido, a ratos se hacen broma, tanto de parte de la directora como de los docentes. Se escucha atentamente a la directora. En ocasiones algunos profesores conversan silenciosamente entre ellos. Se nota el cansancio de los docentes. La directora va constantemente confirmando lo que habla con la subdirectora, se deja entrever que se apoya en ella en la mayoría de sus responsabilidades y desarrollo de ideas. Se usa un lenguaje informal, cercano y -en ocasiones- adulador por parte de la directora. La directora a ratos felicita a los docentes por participación en actividades. La participación se concentra en la directora, el resto del equipo directivo participa muy poco, excepto la subdirectora que interviene para explicar, clarificar o agregar información a lo expresado por la directora. Los docentes intervienen para consultar y resolver dudas. No más de 5 docentes participan. Un par se dedica a llenar el libro de clases. La jefa UTP interviene al final de la reunión para hablar sobre un tema técnico-pedagógico, sólo se le asignan 10 minutos.

En los consejos técnicos observados, las temáticas abordadas responden al monitoreo de metas, la revisión de resultados de pruebas y el análisis de estrategias docentes que han influido en los resultados. Así mismo, la jefa UTP al realizar su presentación enfatiza en la importancia del SIMCE y recuerda frecuentemente el contexto y las características de los estudiantes. Los docentes, por su parte, comparten su visión y análisis sobre las razones de los resultados presentados.

2 de agosto de 2016. 16:45-18:30. Consejo técnico de profesores.

La Jefa UTP escucha atenta, se presenta un clima enfocado al trabajo y de respeto profesional. También existe el espacio para que los docentes hagan bromas. Se percibe un clima de confianza. Existe alta participación pero no todos intervienen. La participación en ocasiones es espontánea y a veces gatillada por la jefa UTP, mediante preguntas de reflexión pedagógica. Con posterioridad a los comentarios de los docentes, la jefa UTP interviene, ya sea reflexionando sobre algún punto comentado por el docente o entregando fundamentos o sugerencias de estrategias (ej.: aprendizaje en espiral). La jefa UTP transmite explícitamente a los docentes el foco y presión ante el SIMCE. También demuestra el foco en el SIMCE mediante sus preguntas de reflexión.

Además de esto, existen talleres para los profesores, dictados por la directora, donde se abordan diversos temas: desde la didáctica de la matemática para el primer ciclo, hasta el liderazgo en aula para todos los docentes. El taller de matemática surgió debido a una necesidad planteada por los docentes, debido a que los resultados SIMCE en dicha asignatura venían descendiendo desde hace un tiempo.

En cuanto a las instancias informales, los docentes y el EDAATP señalan que existe el clima de confianza suficiente para que exista comunicación fluida entre ellos, pudiendo los profesores recurrir espontáneamente al EDAATP cada vez que sea necesario. Mayoritariamente, los docentes acuden a la jefa UTP pues existe la confianza para solicitar ayuda o resolver dudas en el plano técnico-pedagógico. Según la inspectora, los docentes también acuden por problemas de disciplinas con sus estudiantes, pero no se restringe a esto. La directora agrega que acuden a la subdirectora cuando necesitan que les compren algún material y a ella cuando requieren permiso o necesitan faltar. También los docentes se acercan para solicitarle una visita al aula y mostrar su clase o sus avances. Finalmente, la directora refiere como un encuentro informal el saludo a los profesores que realiza todos los días durante el desayuno.

La comunicación con los docentes se da de manera constante en el establecimiento, tanto en las instancias formales como en las informales. Las temáticas abordadas difieren según la directiva a quien estén acudiendo, reflejándose una interiorización de los roles de cada integrante del EDAATP en todos los docentes. En otras palabras, cada profesor sabe exactamente a quién acudir dependiendo de a qué área pertenezca la inquietud que tiene.

Entonces, ¿qué sucede?, que después cuando se juntan “pasa esto, pasa esto, pasa esto. Solucionémoslo”. “Está pasando esto en esta parte, solucionémoslo”. Son muy proactivas. Las cuatro son proactivas 100% (...) Cada cual tiene un rol y cumple su rol, entonces... y como equipo directivo, ¡feliz po!, yo este es el primer año que estoy tan feliz en mi vida trabajando... de verdad (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

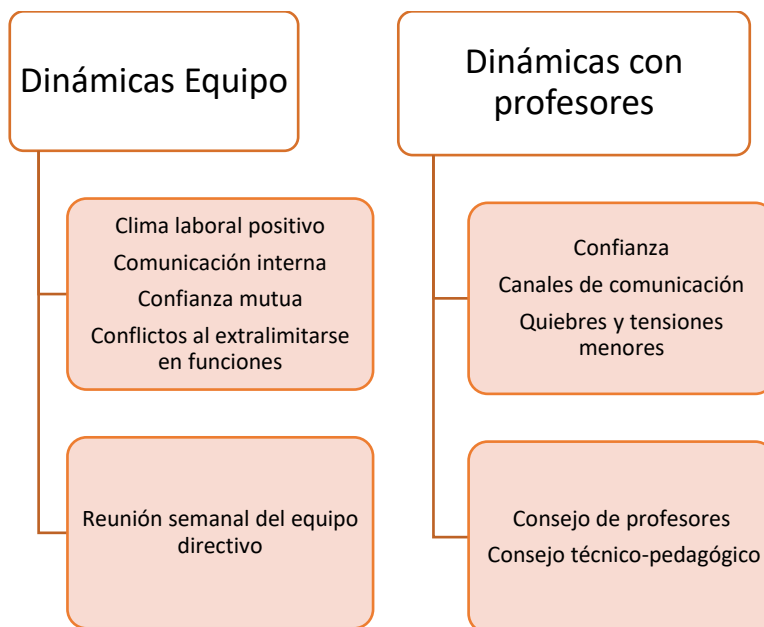
Respecto a las expectativas entre EDAATP y docentes, se afirma que el EDAATP demanda la obtención de buenos resultados en el SIMCE, además de esperar que los profesores saquen a todos los estudiantes adelante, no sólo a los más aventajados. Desde los profesores, señalan que esperan tener apoyo por parte de los directivos, señalando que este soporte en general es recibido de manera constante. Además, se afirma como necesario mejorar el clima de trabajo en la escuela, generando relaciones de confianza y que sean más justas buscando abarcar a todos y no sólo a algunos.

Hay altas expectativas. Los profesores son muy buenos, son de primera. O sea, que... por eso decía yo, me es difícil, porque el que no está arriba se ve obligado a subirse a la carreta nomás... Porque el ambiente es así, es exigente (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

Lo que espero que fueran justas para todos y que trabajáramos todos en armonía, porque trabajar en un ambiente tenso y de desconfianza, es muy feo. Es muy fome, aunque se note lo contrario (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

Figura 14

*Funcionamiento del Equipo Ampliado*



**Nota.** Fuente: elaboración propia

**Apoyo a la labor docente**

Respecto al apoyo que brinda el EDAATP a la labor docente se observa que desde los profesores se valora que el conjunto del equipo se encuentra bien informado de su situación, pese a que la jefa de UTP es quien posee mayor conocimiento de la temática, no observándose mayor apoyo en esta área de las otras integrantes del equipo.

En primer lugar, se identifican distintas problemáticas técnico-pedagógicas en la escuela. Una de ellas es que los profesores tienen a experimentar miedo a los cambios, por lo que es difícil sacarlos de su zona de confort. Esto repercute sobre todo cuando se culpabiliza a la situación contextual o familiar de los estudiantes por las problemáticas de aprendizaje de los estudiantes, no haciéndose cargo de la importante responsabilidad que tienen como docentes respecto a dicha situación.

Entonces, nosotros no podemos estar con ese discurso de que siempre que “la culpa es del apoderado porque el apoderado no le enseñó”, “la culpa es del apoderado porque no viene a reuniones”, “la culpa es de...”, no sé... “el niño no sabe leer, por lo tanto, la culpa es del...”, “que vive con el abuelito, porque el abuelito tampoco sabe leer, entonces al niño quién le va a enseñar”... Todas esas cosas acá no cuentan (Subdirectora, Equipo Ampliado, IX Región).

Otra problemática que se observa es que los profesores evitan realizar las planificaciones, pues consideran que es un ejercicio muy engorroso. Esto genera que la planificación diaria no se haga o se realice a destiempo, durante el fin de semana. Frente a esta situación, el EDAATP ha comenzado a realizar algunas planificaciones de aquellos profesores que no las entregan, lo que ha generado conflicto con los docentes que sí las realizan, pues observan que su esfuerzo no es recompensado.

Que son medios flojitos para planificar, bueno es una cuestión, a mi yo te lo digo por experiencia, yo podía hacer una clase, yo sabía lo que podía hacer, pero el hecho de transcribir y escribir la planificación era, es como lo más engorroso para el profesor, o que uno se deje estar de repente, va acumulando la planificación diaria que no la hace o la deja para hacerla el fin de semana (Inspectora, Equipo Ampliado, IX Región).

Además, se observa como problemática la disminución que se ha experimentado en los principales resultados en la escuela, particularmente en el SIMCE, con descensos de más de 50 puntos. Esto preocupa respecto a la situación futura de la escuela, siendo principalmente uno de los motivos de cuestionamiento de los profesores con mayor experiencia al liderazgo directivo.

En lo técnico-pedagógico hemos ido bajando todos los resultados, todos los resultados, ella está feliz, pero resulta que los que somos viejos aquí, de repente no falta la instancia que uno se junta, conversa, y vemos que no, que va, va, va, va, la escuela así, de trecientos y tanto puntos que se sacaba antes ahora vamos como en el doscientos cuarenta, doscientos cincuenta, entonces es imposible (Inspectora, Equipo Ampliado, IX Región).

Otros obstáculos se identifican a nivel de la relación entre el sostenedor o la política educativa y la escuela. En primer lugar, se plantea que existe cierto agobio laboral sobre los profesores producto de las presiones que se ejercen desde las instituciones gubernamentales del sistema educativo sobre la escuela. Además, se señala que existen ciertos problemas de financiamiento que dificultan el buen logro de resultados en la escuela, siendo muy necesario contar con más recursos debido al complejo contexto en que se inserta.

Las problemáticas más recurrentes, sin embargo, refieren a la necesidad de material más didáctico por parte de los profesores para realizar sus labores de enseñanza, demandando recursos a la unidad técnico-pedagógica. Además, se enfrentan constantemente a estudiantes con dificultades de aprendizaje, debiendo activar los mecanismos internos que permitan evaluar su situación, derivándolo desde UTP hacia las instancias de integración.

Bueno, los problemas más comunes... yo no diría como problemas, sino que... dificultades de los profesores que nosotros necesitamos ayuda de ella porque necesitamos material, como le digo, más didáctico, o tenemos problemas con algún alumno que... imagínese, yo le voy a hablar de mi punto de vista, que no puede aprender a leer (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

Por parte de una crítica docente con el liderazgo directivo se plantea que el funcionamiento pedagógico del colegio es correcto, pudiendo soslayarse la problemática de relaciones humanas existente en el colegio durante las actividades de aula. Pese a esto, se afirma que la inexistencia de búsqueda de soluciones a este problema puede generar futuros efectos a nivel pedagógico.

Otra problemática recurrente refiere a las licencias médicas entregadas por algunos profesores, principalmente cuando son por extensos periodos de tiempo. Tal situación se vuelve particularmente engorrosa cuando se ausentan profesores que tienen ciertas especialidades, frente a lo que es muy dificultoso encontrar un reemplazante apropiado, pudiendo generarse pérdida de clases.

Que falte un profesor. Por ejemplo, que llega una licencia y un profesor por pocos días. Ahí es como dificultoso porque, si es por 30 días llega un profesor reemplazante, pero... por ejemplo, si falta un profesor de Matemáticas, es complicado encontrar un profesor de Matemáticas, y al tiro ya, o sea, para no perder las clases (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

Finalmente, desde el EDAATP se identificó que faltaba mayor liderazgo de los profesores en el aula, deteriorándose su papel de figura de referencia en el aula por parte de los estudiantes. Por esto, se ha planteado como un desafío que los docentes vuelvan a adquirir mayor peso durante el desarrollo de sus clases.

Y eso, ¿por qué? Porque nosotros como equipo directivo nos dimos cuenta que faltaba más liderazgo de los profesores en el aula. ¿Por qué razón? Porque como estas salas son bien chiquititas, han ido perdiendo espacio... espacio, espacio, espacio. Entonces... y como son los chicos nuevos, se van adaptando al... y pierden la figura de profesor. Entonces, eso es lo que yo he querido que... que tomen más peso (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

En segundo lugar, se identifican distintas estrategias desde el EDAATP para hacer frente a algunas de las principales problemáticas anteriormente mencionadas, tanto desde un nivel colectivo como desde un nivel personalizado.

Un primer apoyo directo y dirigido a la totalidad de los profesores ha correspondido a desarrollar un perfeccionamiento continuo a través de los talleres técnicos. Estos talleres se han orientado a que los profesores puedan compartir sus experiencias, evidenciando que las problemáticas de aprendizaje que enfrenta sus estudiantes constituyen una responsabilidad y un desafío que deben superar a partir de su trabajo como docentes. Se han realizado, por ejemplo, instancias de coaching, buscando trabajar emocional y socialmente con los profesores para que asuman su responsabilidad de motivar a los estudiantes con la tarea de aprender en la escuela.

No nos queda más que asumir nosotros nomás, como profesores, y somos nosotros los llamados a provocar en los niños el aprendizaje, y en estos niños vulnerables, que no cuentan con apoyo, somos nosotros, la escuela, los que tienen que suplir esas falencias (Subdirectora, Equipo Ampliado, IX Región).

Otro apoyo directo y dirigido a los profesores como colectivo, son los talleres de matemática y lenguaje. Estos talleres surgieron como iniciativa desde el EDAATP y los profesores para hacer frente a la disminución que ha experimentado la escuela en los resultados del SIMCE. Destaca que el taller de matemáticas es realizado por la directora, generando sesiones de tutoría a los docentes, pero también un conjunto de material didáctico para el aprendizaje de las matemáticas, el cual se encuentra contenido en una plataforma web de la escuela, estando al acceso de los profesores que lo requieran. La misma modalidad se espera aplicar con el taller de lenguaje, el cual comenzará prontamente. Pese a que estos talleres están dirigidos al conjunto de los profesores, se encuentran particularmente enfocados en los que tienen menos experiencia en el aula, buscando robustecer su capacidad pedagógica.

El del taller de Matemáticas surgió después de ver los resultados de Matemáticas de SIMCE, que nos llegaron este año, y entonces ahí al analizar nomás los gráficos, uno se da cuenta que... es que hay que ver nomás el diagnóstico cómo va... y entonces, sale que vamos para abajito (...) Participan los profesores de pre-kínder a cuarto básico, más los de integración. Son hartos (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

Dentro de los apoyos directos y dirigidos al conjunto de los profesores destacan otras capacitaciones orientadas a desarrollar el liderazgo dentro de la sala de clases, efectuadas en el marco del Plan de Mejoramiento Escolar. El desarrollo de estas habilidades de liderazgo se ha buscado fomentar mediante la realización de un coaching en liderazgo en el aula y técnicas de manejo de grupo, siendo efectuado durante los talleres técnicos-pedagógicos. Cabe señalar que las capacitaciones y talleres que se realizan constantemente, durante vacaciones de invierno y verano, responden a las inquietudes propias del cuerpo docente, por lo que se identifican cuáles son las temáticas que mayoritariamente les preocupan.

Las estrategias que recién le dije de estarnos capacitando todos los años en vacaciones de invierno y en verano... ellas mismas también se están capacitando continuamente. Y aplicarlo, aplicarlo (...) Supongo, no lo sé, pero del equipo directivo, todo va a consenso. No es nada obligatorio... o sea, no es dictatorial. Todos levantan la mano sí o no. "¿Qué les parece tal cosa, que hagamos esto?", mayoría gana (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

Además, como apoyos directos y colectivos destacan ciertas formas particulares de enfrentar la preparación para el SIMCE. En particular, pese a existir cierta valoración crítica sobre la calidad del SIMCE como herramienta evaluativa, se asume que es sumamente relevante para mantener y mejorar la actual condición de la escuela. Para hacer frente a este desafío desde el EDAATP se forman equipos de trabajo en que los profesores se pueden apoyar mutuamente para preparar a los estudiantes para las pruebas. Esta estrategia ha servido especialmente para que los profesores

puedan compartir estrategias de enseñanza, además de ser de utilidad para cuando algunos profesores presentan ciertas falencias en algunos contenidos.

Es una utopía decir: “el SIMCE no se trabaja”. En todos los establecimientos trabajamos para el SIMCE, lamentablemente, porque es un indicador que, lamentablemente, no lo comparto, te clasifica a los establecimientos. Te los clasifica. Entonces nosotros desde abril, mayo, hacemos equipos de trabajo para apoyar el SIMCE en los distintos cursos (Subdirectora, Equipo Ampliado, IX Región).

Otro tipo de apoyo directo y colectivo se enfoca en la planificación de los profesores. En este ámbito, la jefa de UTP busca facilitar el desempeño de los profesores. Con tal objetivo, solicita inicialmente la planificación anual, buscando velar por la cobertura curricular. Posteriormente, se monitorea lo realizado otorgándoles una mayor libertad a los profesores pues no se exige la planificación diaria ya que les demandaba demasiado tiempo. Por esto, se les da la opción de desarrollar planificación por unidad o diaria, siempre que se identifique correctamente el inicio, el desarrollo y el cierre. Tales opciones se ofrecieron debido a que la dirección contrató a una ATE que implementó una plataforma virtual con planificaciones, las que solamente deben ser contextualizadas a cada curso.

Un último apoyo directo y colectivo es el generado para enfrentar la problemática de los reemplazos. Tal apoyo se expresa en que, debido a que a la mayoría de los profesores no les gusta reemplazar, se generan compensaciones o beneficios para que accedan a realizarlos. Además, cuando no es posible solucionar la ausencia de un docente mediante un enroque con otro profesor, la escuela busca contratar a otros docentes temporalmente para lo que recurren a los múltiples currículums que han llegado a la escuela para postular a cupos.

No les gusta mucho. A nadie le gusta ir a reemplazar a otro, entonces ahí hay que recurrir a todas las simpatías y decirle, qué sé yo, y la ley de las compensaciones, “puchacay, vas a tomar el curso, pero te podrás ir un poquito antes”, o algún beneficio, cualquier beneficio dentro del colegio (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

En tanto, un apoyo directo y personalizado refiere al acompañamiento que se realiza a docentes que presentan ciertas debilidades en algunas áreas o temáticas de aprendizaje. Este acompañamiento es realizado por la jefa de UTP, buscando basarse en el respeto, no enjuiciando ni evaluando al docente, sino contribuyendo a su desarrollo profesional. La búsqueda de que no se confunda el acompañamiento docente con la evaluación de su actuar profesional se basa en no querer generar indisposición por parte de los profesores. En particular, cuando los docentes perciben que no cuentan con las herramientas necesarias para impartir ciertos contenidos, desde la jefatura de UTP se les asigna un profesor que los acompañe durante el desarrollo de las clases para

buscar superar dichas falencias. Tal estrategia se ha aplicado, sobre todo, en los contenidos evaluados mediante el SIMCE.

Durante todo un semestre, y el año pasado en cuarto yo le pedí que por favor me pusiera una profesora de Matemática porque yo no me sentía como... bueno, capaz sí, pero yo tenía muchas falencias... hay que reconocer lo que uno no hace bien. Y ella puso una profesora de Matemática para que mi curso sí tuviera... y subimos, gracias a Dios, subimos el SIMCE, el de Matemática (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

Además, se afirma que existe un constante apoyo directo y personalizado desde el EDAATP hacia los profesores en la escuela. Esto, mediante el desarrollo de una capacidad de escucha desde el EDAATP a las problemáticas particulares de los docentes. Destaca la eficaz actuación de la jefa de UTP cuando los profesores requieren contribución en material didáctico o evaluativo para determinados contenidos. Por su parte, la jefa de UTP afirma que le interesa generar estrategias que fomenten un aprendizaje más acabado, buscando siempre complementar los contenidos mínimos y obligatorios con material extra. Además, se enfatiza que dicho material debe responder a la diversidad de los estudiantes que comparten en las aulas, generando didácticas que puedan potenciar el aprendizaje en todos, sin provocar exclusiones.

Para los alumnos. Nosotros siempre estamos tratando también, siempre comprando libros, siempre buscando cosas didácticas... O sea, nosotros no nos quedamos solamente con lo que nos da el Ministerio. Eso es como lo central, pero los apoyamos con varias cosas, buscamos lo más didáctico, lo más... y bueno, tenemos que buscar porque tenemos muchos alumnos diferentes (Jefa UTP, Equipo Ampliado, IX Región).

Un último apoyo directo y personalizado refiere a la evaluación de los docentes. La evaluación la realiza la jefa de UTP, acompañada ocasionalmente por la directora, efectuándose de manera sorpresiva para que la clase se desarrolle con normalidad. Posteriormente a la observación, se retroalimenta a los profesores respecto a sus principales potencialidades y limitaciones en el aula. Cabe señalar que, pese a que existe una amplia receptividad de los profesores a las sugerencias directivas, si persiste una mayor resistencia a que estas sean acogidas por parte de quienes tienen mayor antigüedad en la escuela.

Ellos saben que yo voy a las salas, y la verdad es que ya con cuatro años, tú no tienes que ir todas las veces, ya te formas una opinión. O sea, yo de repente paso nomás como las salas de arriba tienen vidrio, paso, miro el ambiente, miro si el profesor está parado, de repente entro, converso con el profesor, voy con cualquier excusa (Jefa UTP, Equipo Ampliado, IX Región).

En tercer lugar, pese a que en general no se relatan mecanismos para monitorear la implementación y efectividad, los docentes entrevistados manifiestan una muy alta valoración de las estrategias implementadas dentro de la escuela en el ámbito técnico-pedagógico, destacando la proactividad del EDAATP. Constituye un discurso compartido señalar que la marcada diferenciación de roles entre las integrantes del EDAATP ha contribuido a que los profesores tengan claridad respecto a



los cursos de acción que deben seguir para enfrentar problemáticas en su labor profesional. Incluso quienes se muestran menos alineados con el liderazgo directivo reconocen que la Jefa de UTP hace un excelente trabajo apoyándolos con todo lo que necesiten.

Es que no sé qué decirles porque compromiso hay, comprensión hay, diálogo hay... Esfuerzo hay. Es que yo de ellas no espero nada porque lo tengo. Pregúntenle a ellas qué es lo que quieren de mí, o sea, por ejemplo, si yo pido algo, ellas están. Si yo necesito algo, están. Si hay un permiso, no hay problema. O sea, no hay obstáculos, si de verdad se los digo, no hay obstáculos (Docente, Equipo Ampliado, IX Región).

Uno de los mayores logros identificados es la mantención en una posición de excelencia dentro de los establecimientos municipales de la región, a pesar de haber experimentado bajas en los puntajes durante los últimos años. Estos resultados tienen un correlato en las altas expectativas que tienen los docentes y el EDAATP de los estudiantes, lo que los motiva a trabajar para obtener los mejores resultados posibles a partir de su esfuerzo. La construcción de una cultura de altas expectativas en la escuela constituye un discurso transversalmente compartido por directivas y docentes.

Permanecer con la excelencia del establecimiento, permanecer con la categoría de autónomo. Después sería nuestro clima de convivencia, yo creo que eso sí que es importante (...) A pesar de que estos son niños tan vulnerables, y en un momento fueron bastante... había mucha indisciplina, y logramos también unificarnos, ayudarnos, en colaboración con todo, y hacer un plan de trabajo para que el año pasado y este año ha ido súper bien. Súper bien la convivencia entre estudiantes, entre docentes (Subdirectora, Equipo Ampliado, IX Región).

Otro aspecto que se destaca es el desarrollo profesional de los docentes, destacándose su compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y su disposición a atender los consejos para el mejoramiento de su actividad entregados desde el EDAATP. Esto genera un mejor aprendizaje dentro del aula, solamente alcanzable mediante la motivación de los docentes con su labor.

Pese a esto, algunos indican que lo que más necesitan para lograr mayor efectividad son más recursos económicos, producto del difícil contexto social que debe afrontar la escuela. En tanto, una profesora y la inspectora general señalan que es necesario terminar con el favoritismo en el liderazgo de la directora respecto al trato con algunos profesores. Finalmente, La Jefa de UTP considera que el foco del trabajo de la escuela debería ser el ámbito técnico-pedagógico antes que los asuntos de imagen del colegio o las tareas administrativas.

### **Influencia externa al establecimiento**

En primer lugar, respecto a la relación que tiene el EDAATP con el sostenedor, se sostiene que quien tiene mayor contacto con el jefe DAEM es la directora, reuniéndose una vez al mes. Los temas que abordan con más frecuencia en estas reuniones son la organización de actividades, junto

a asuntos administrativos, considerando temáticas tales como FAGEM, PADEM, carga horaria y planta docente. Además, la directora señala que puede ser citada producto de alguna contingencia o que tiene la posibilidad de comunicarse directamente con el jefe DAEM si así lo requieren las necesidades de la escuela.

Sí, con el Jefe DAEM, generalmente, una vez al mes, puede ser, una reunión pero nos estamos reuniendo, por ejemplo, mañana nos citó a una reunión, siempre que hay algo emergente, nos estamos reuniendo, o el viene para acá. Yo le digo: “mire, tengo tal problema”, y él se acerca, viene (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

En la relación con el sostenedor no se identifica mayor apoyo técnico pedagógico por parte de éste, el cual basaría su relación con la escuela principalmente en la gestión de la compra de materiales o en la realización de capacitaciones, las que generalmente se efectuarían a partir de la iniciativa y la solicitud de la escuela. Por esto, existe una visión principalmente negativa de la relación con el DAEM. Las principales críticas se orientan a la excesiva burocratización de la corporación en el envío de recursos a la escuela, junto a la interrupción de actividades de capacitación y reflexión como los talleres comunales que se realizaban con anterioridad. Es importante mencionar que en el DAEM no se cuenta con Jefe Técnico, por lo que las orientaciones entregadas al equipo desde este nivel, principalmente a través de la directora y en ocasiones mediante la jefa UTP, no tienen ese foco, lo que se identifica como una falencia.

Es que en realidad es como... el DAEM es como... no es tan cercano. No sé... Sí, también a mí me gustaría recibir... mira, la verdad es que él trató de hacer una Red de UTP comunal, pero no resulta. No resulta porque él no tiene la figura de un jefe técnico allá arriba, tiene una chica que trabaja en la SEP y a ella la tiene como coordinando, y de repente hace de jefe técnico, hace lo otro... entonces no resultó porque todos nos mirábamos cuando íbamos y nos veíamos que no sacábamos nada, entonces al final no se nos citó más (Jefa UTP, Equipo Ampliado, IX Región).

En segundo lugar, sobre la influencia de la política educativa se sostiene transversalmente que el ser un establecimiento autónomo repercute en que no se encuentren tan presionados por la política educativa y por las demandas de instituciones como el MINEDUC o la Agencia de Calidad. Esta situación es valorada transversalmente en la escuela, afirmándose que la diferencia de otros establecimientos que se ven fuertemente presionados por la política educativa, siendo otra razón que motivaría a sus directivas y profesores a buscar mantener tal condición de autonomía.

Es que nosotros somos un establecimiento autónomo, de partida. Entonces, nosotros, como establecimiento autónomo, tenemos nuestra propia... ni siquiera tenemos supervisores que vengan a... no tenemos porque... la SEP también, nosotros hacemos nuestro plan de mejora, nosotros todo, no tenemos supervisores por ser autónomos (Subdirectora, Equipo Ampliado, IX Región).

Otro aspecto que se valora positivamente de la política educativa es la ley SEP que habría ayudado a la escuela otorgándole recursos financieros que les ha permitido implementar ciertas estrategias.

Además, se considera que los incentivos de la política para un mejor desempeño han sido positivos, al reconocer a las personas y los establecimientos que se esfuerzan, obteniendo buenos resultados. En particular, se reconoce el papel positivo que desempeña la evaluación al desempeño, pues incentivaría el desarrollo profesional.

Nosotros contamos con la SEP, que es hartos recursos... eso significa que yo puedo tener a los profesores en perfeccionamiento. Recién, este fin de semana, este viernes, terminamos un curso de liderazgo y de estrategias para tratar dentro de las salas de clases. ¿Tenemos las estrategias? ¿Tenemos cómo mejorar la autoestima de los niños? (Directora, Equipo Ampliado, IX Región).

Respecto a los aspectos de la política educativa que han dificultado el trabajo en la escuela la jefa UTP señala que la Ley 20501 ha perjudicado el desempeño de los EDAATP, ya que la elección de los directores por alta dirección pública está altamente sesgada por las redes de contacto de los postulantes, en lugar de estar determinada por las capacidades de los postulantes. Esto trae como consecuencia que, si se elige a un director incompetente puede tomar decisiones desde esa incompetencia al formar su propio EDAATP, además de poder entorpecer el trabajo de quienes cumplen bien con sus roles en la escuela. Esta perspectiva no es compartida por la subdirectora quien señala que la atribución que brinda la Ley 20.501 de elegir al EDAATP es positiva, puesto que permite escoger gente de confianza, valor fundamental para trabajar en equipo. No obstante, reconoce que esta facultad también podría ser empleada de manera negativa.

¿Me querrá? ¿Tendré que decirle todo? ¿Y qué pasa conmigo? ¿Qué pasa con mis ideas? ¿Qué pasa con lo que yo quiero? Tengo que callarme... Tengo que decirle todo que sí. Entonces... para mí la 20.501... ¡pésimo para la educación!, ¡pésimo!, porque como, te reitero, no van a ser las mejores, de las personas con más capacidades, las que estén en los cargos directivos (Jefa UTP, Equipo Ampliado, IX Región).

### **Síntesis Caso Ampliado**

El caso 3, respecto a su **conformación**, presenta un equipo ampliado, integrado por una directora, una subdirectora una jefa UTP y una inspectora general. La directora fue asignada por concurso público, en tanto, el resto de directivas fueron designadas por la directora. Los liderazgos intermedios se encuentran poco desarrollados, existiendo conflictos producto del desenvolvimiento cotidiano. La directora, la subdirectora y la jefa UTP contaban con experiencia directiva previa, en tanto, sólo la directora y la jefa UTP desarrollaron estudios de especialización. En relación a su **organización**, la asignación de tareas sigue una estructura de funciones predefinidas y todas las integrantes del equipo tienen dedicación exclusiva. Las tareas de la directora son conducir procesos y ser un interlocutor válido, las de la subdirectora los

asuntos administrativos, las de la jefa UTP las tareas técnico-pedagógicas y las de la inspectora general la convivencia y la fiscalización del aseo. En tanto, el **funcionamiento** del equipo destaca por la generación de un clima laboral positivo con comunicación interna y confianza mutua, pese a esto se presentan conflictos al extralimitarse en campos de acción de los roles directivos. Lo anterior, repercute en la existencia de confianza y canales de comunicación con los docentes, lo que se ve acompañado de ciertos quiebres y tensiones. Las instancias del equipo directivo corresponden a una reunión semanal del equipo directivo, a la vez se realizan consejo de profesores y consejo técnico-pedagógico como instancias con los docentes. Finalmente, la **influencia externa** es criticada por el enfoque administrativo del sostenedor que se asocia a la sobrecarga laboral, además de por las presiones derivadas de la aplicación de la ley 20.501 y de su condición de escuela autónoma. Así también, se valoran los recursos SEP, el plan de apoyo compartido, los convenios para el desempeño y el menor control por la calificación de escuela autónoma. Las instancias con los sostenedores implican una reunión mensual con directores.

En relación a los **problemas** del ámbito técnico-pedagógico destacan las dificultades generadas por la diversidad del estudiantado, la escasez de material didáctico diverso, la sobrecarga laboral docente, el ausentismo docente y la baja estima de la labor docente. Por su parte, las **prácticas** para apoyar la labor docente desplegadas son variadas: acompañamiento en aula, retroalimentación de planificaciones y evaluaciones, realizar materiales pedagógicos diferenciados, conocer situaciones personales de docentes, hacerse cargo de la diversidad en la composición del estudiantado y generar un sistema de reemplazos

A continuación, se presenta un cuadro descriptivo que compara los tres casos estudiados a partir de ciertas categorías centrales para el análisis, derivadas del marco teórico de la investigación doctoral y del proceso de análisis temático con enfoque comparativo constante.

Figura 15

*Cuadro Descriptivo Transversal*

DIMENSIÓN		ASPECTO	DETALLE POR CASO				
			Equipo Básico (caso 1)	Equipo Reducido (caso 2)	Equipo Ampliado (caso 3)		
<b>Características generales de las escuelas</b>		IVE	Alto	Alto	Alto		
		Urbano/Rural	Urbano	Rural	Urbano-rural		
		Sello	Sello orientado al logro académico. Énfasis en tecnología.	Sello orientado al logro académico. Énfasis en desempeño académico.	Sello orientado al logro académico.		
		Rotación docente	Alta rotación docente.	Baja rotación docente.	Alta rotación docente		
		Contextos altamente vulnerables	Presión por escasez de recursos y condiciones sociales y culturales de estudiantes. Alto compromiso con romper el círculo de vulnerabilidad				
		Docentes altamente eficientes	Alto compromiso y exigencia respecto a logros formativos				
		Identificación de desafíos comunes	Excelencia académica, transversalidad e integración				
			<b>Integrantes del Equipo</b>	Director, Jefa UTP Inspectora.	Director Jefa UTP	Directora Subdirectora Jefa UTP Inspectora general.	
		<b>a) Conformación, organización y</b>	<b>Conformación del EDAATP</b>	<b>Modalidad de asignación a cargos</b>	Director por concurso  Jefa UTP e Inspectora designadas por Director	Director designado por corporación	Directora. por concurso

		Jefa UTP designada por Director	Subdirectora, Jefa UTP e Inspectora general, designadas por Directora.
<b>Liderazgos Intermedios</b>	Desarrollados	Medianamente desarrollados	Poco desarrollados
<b>Conflictos en torno a la distribución del poder</b>	Desenvolvimiento cotidiano	Desenvolvimiento cotidiano	Desenvolvimiento cotidiano. Designaciones en cargos.
<b>Experiencia Directiva Previa</b>	Director y Jefa UTP Inspectora sin experiencia directiva previa (sólo aula)	Director y Jefa UTP	Director, Subdirectora, y Jefa UTP Inspectora sin experiencia directiva previa (sólo aula)
<b>Estudios de Especialización</b>	Director y Jefa UTP	Director y Jefa UTP	Director y Jefa UTP
<b>Mecanismos de asignación de tareas</b>	Proactividad individual de cada miembro del equipo.	Asignación de tareas de parte del Director	Estructura de tareas predefinidas.
<b>Distribución de tareas que posibilita el apoyo a la labor docente</b>	Todos los integrantes del equipo con Dedicación Exclusiva en el cargo (Excepto Inspectora) Director: conducir procesos y ser interlocutor válido Jefa UTP: tareas técnico-pedagógicas Inspectora: convivencia escolar (y aula)	Todos los integrantes del equipo con Dedicación Exclusiva en el cargo Director: conducir procesos y ser interlocutor válido. Además encargado de convivencia Jefa UTP: tareas técnico-pedagógicas. Además encargada de asuntos administrativos.	Todos los integrantes del equipo con Dedicación Exclusiva en el cargo Director: conducir procesos y ser interlocutor válido. Subdirectora: asuntos administrativos. Jefa UTP: tareas técnico-pedagógicas Inspectora: convivencia escolar. Además fiscaliza el aseo.
<b>Organización del EDAATP</b>			

		<b>Equipo Ideal</b>	Competencias técnicas Habilidades sociales Aspectos valóricos	Competencias técnicas Habilidades sociales Aspectos valóricos  Capacidad de filtrar presiones externas	Competencias técnicas Habilidades sociales Aspectos valóricos  Liderazgo directivo imparcial
	<b>Funcionamiento del EDAATP</b>	<b>Clima laboral</b>	Clima laboral positivo Comunicación interna Confianza mutua	Clima laboral positivo Comunicación interna Confianza mutua	Clima laboral positivo Comunicación interna Confianza mutua  Conflictos al extralimitarse en campos de acción de roles directivos
		<b>Cercanía con docentes</b>	Confianza y canales de comunicación	Confianza y canales de comunicación	Confianza y canales de comunicación, junto con quiebres y tensiones.
		<b>Instancias EDAATP</b>	Reunión semanal del equipo de gestión	Reunión mensual del equipo de liderazgo	Reunión semanal del EDAATP
		<b>Instancias con Docentes</b>	Consejo de profesores y consejo técnico-pedagógico	Consejo técnico-pedagógico	Consejo de profesores y consejo técnico-pedagógico
<b>b) Prácticas de liderazgo pedagógico para apoyar la labor docente realizadas por el EDAATP</b>	<b>Problemas</b>	<b>Proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	Diversidad del estudiantado	Diversidad del estudiantado  Condiciones materiales insuficientes para diversidad	Diversidad de estudiantado tensiona el rol docente  Escasez de material didáctico diverso
		<b>Planificación de la labor docente</b>	Sobre carga laboral Ausentismo docente (alta rotación)	Sobre carga laboral	Sobre carga laboral Ausentismo docente (licencias médicas)
		<b>Evaluación de la labor docente</b>		Resistencia de algunos profesores a la evaluación docente	Baja estima de labor docente (asociada a resultados SIMCE).
	<b>Prácticas</b>		Acompañamiento en aula	Acompañamiento en aula	Acompañamiento en aula

	<p><b>Conocer en profundidad a los docentes</b></p>	<p>Retroalimentación de las planificaciones docentes y de las evaluaciones de aprendizaje.</p> <p>Conocer situaciones personales de docentes.</p>	<p>Autoevaluación docente Retroalimentación de las planificaciones docentes y de las evaluaciones de aprendizaje</p> <p>Servicios y Materiales para responder a necesidades pedagógicas específicas de docentes.</p> <p>Conocer situaciones personales de docentes.</p>	<p>Retroalimentación de las planificaciones docentes y de las evaluaciones de aprendizaje.</p> <p>Servicios y Materiales para responder a necesidades pedagógicas específicas de docentes.</p> <p>Conocer situaciones personales de docentes.</p>
	<p><b>Resolver las problemáticas que afectan los procesos pedagógicos</b></p>	<p>Especialización de profesores por nivel (facilita la articulación docente mediante la especialización en necesidades y contenido)</p> <p>Reglamentación interna que dificulta la interrupción de las clases por causales burocráticas</p>	<p>Alivianar la carga administrativa.</p>	<p>Hacerse cargo de la diversidad en la composición social del estudiantado (material didáctico y evaluaciones adaptadas)</p> <p>Sistema de reemplazos (compensaciones, bonos y contratos para reemplazos de docentes ausentes)</p>
	<p><b>Alinear el aprendizaje docente con sus múltiples formas y contextos</b></p>	<p>Estímulo a la colaboración docente</p> <p>Práctica colaborativa de análisis y monitoreo de datos.</p> <p>Capacitaciones, asesorías y talleres técnicos</p> <p>Flexibilización de rutinas y atención a situaciones particulares de docentes.</p>	<p>Acompañamientos constructivos (con profesionales PIE y otros especializados)</p> <p>Capacitaciones, asesorías y talleres técnicos</p> <p>Flexibilización de rutinas y atención a situaciones particulares de docentes.</p>	<p>Preparación grupal de SIMCE</p> <p>Capacitaciones, asesorías y talleres técnicos</p> <p>Flexibilización de rutinas y atención a situaciones particulares de docentes.</p>



		<b>Fortalecer el liderazgo de los docentes</b>	Establecimiento de cargos intermedios  Planificación de la sucesión en el liderazgo directivo.		Coaching de liderazgo en el aula y técnicas de manejo de grupo
c) Aspectos del sostenedor y la política educativa que actúan como oportunidades y restricciones al apoyo a la labor docente	<b>Oportunidades asociadas al Sostenedor y la Política Educativa</b>	<b>EDAA TP vínculos con sostenedores</b>	Reunión mensual con directores  Reuniones con otros jefes UTP coordinada por DAEM	Reunión mensual con directores  Reuniones con otros jefes UTP coordinada por DAEM	Reunión mensual con directores
		<b>Políticas orientadas a liderazgo</b>	Selección de directores mediante concursos de alta dirección pública	Marco para la buena dirección.	
		<b>Aporte en recursos</b>	Recursos SEP	Recursos SEP	Recursos SEP Plan de apoyo compartido Convenios para el desempeño Calificación como escuela autónoma.
	<b>Restricciones Asociadas al Sostenedor y la Política Educativa</b>	<b>Docentes visión negativa del sostenedor</b>	Crítica a su enfoque administrativo Asociado a sobrecarga laboral	Crítica a su enfoque administrativo Asociado a sobrecarga laboral	Crítica a su enfoque administrativo Asociado a sobrecarga laboral
		<b>Presiones externas</b>	Desinformación sobre ley de inclusión. Excesiva importancia de SIMCE para evaluar escuela Clasificación de <i>emergente</i>	Ley 20.501 como problemática. Clasificación de <i>autónoma</i>	Ley 20.501 como problemática Clasificación de <i>autónoma</i>

**Nota.** Fuente: elaboración propia

## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los esfuerzos investigativos de esta tesis doctoral se enfocaron en *caracterizar a los equipos directivos de escuelas básicas municipales y comprender cómo se conforman, organizan y funcionan para desarrollar prácticas de liderazgo pedagógico que apoyen la labor docente*. Ya reportados los resultados del estudio en capítulos anteriores, en el presente capítulo se da cuenta del sentido que cobran dichos hallazgos a la luz de los antecedentes y el marco teórico. Junto con ello, se iluminan algunos nudos críticos y/o desafíos para la política educativa nacional. Finalmente, se comunican las limitaciones y proyecciones de la investigación.

### V.1. Sobre la situación de los equipos directivos de escuelas básicas municipales

La fase cuantitativa la investigación doctoral se propuso *caracterizar a los equipos directivos de escuelas básicas municipales, identificando sus principales atributos y el grado de apoyo técnico-pedagógico que brindan a los docentes*. Por un lado, los resultados de esta tesis han logrado proporcionar un panorama inédito de los equipos directivos de escuelas básicas del sector municipal a nivel nacional, que permite actualizar, extender y contrastar el cúmulo de conocimientos existentes en torno a la caracterización de los directores chilenos. Como parte de esta evidencia, el estudio ha entregado una conceptualización de equipo directivo -*Básico, Reducido y Ampliado*- sustentada teórica y empíricamente, que permite distinguir la diversidad en la composición (cantidad de integrantes y funciones desempeñadas) y distribución de estos colectivos en las escuelas básicas de dependencia municipal. Esto ha permitido arribar a conclusiones más exactas sobre los equipos directivos, en contraste con investigaciones previas que los han abordado tangencialmente, a través del foco en ciertos cargos (por lo general, director y jefatura de UTP). De esta manera, esta conceptualización se constituye en una tipología teórico-metodológica con valor en sí mismo, pudiendo ser utilizada en futuras investigaciones.

Por otro lado, los hallazgos derivados de la presente investigación han conseguido construir un índice de apoyo técnico-pedagógico, que permite obtener una primera aproximación al grado de instalación de prácticas de liderazgo en los directivos. El índice, diseñado en base a la percepción docente de prácticas orientadas a fortalecer su labor en las escuelas básicas municipales, constituye una potente perspectiva metodológica para analizar la prevalencia del rol técnico-pedagógico en

los equipos directivos a nivel nacional, pudiendo servir también de sustento para otros propósitos investigativos.

A las anteriores contribuciones, se suman aportes adicionales de esta tesis en torno a la caracterización de los equipos directivos y el grado de apoyo técnico-pedagógico que brindan a los docentes. Éstos se presentan a continuación, en diálogo con las tendencias generales planteadas en la investigación nacional precedente. Cabe precisar que sólo un estudio en Chile, realizado por el Ministerio de Educación (2016)<sup>11</sup>, ha tenido como propósito la caracterización de los equipos directivos escolares; sin embargo, su evidencia se acota a los establecimientos educacionales subvencionados urbanos. Dada la existencia de este único antecedente hasta el momento, la discusión de la evidencia producida por esta tesis se complementa con estudios previos, enfocados en la descripción y el análisis de las características de los directores de establecimientos educacionales del país (Fernández, Guazzini, & Rivera, 2012; Murillo, 2012; Weinstein & Muñoz, 2012).

Cabe señalar que, el conjunto de estas investigaciones realiza un abordaje general de las escuelas del país, en el que incluyen a las escuelas básicas municipales. Sin embargo, extraen sus conclusiones en base a muestras de escuelas<sup>12</sup>, a diferencia de esta investigación doctoral en que se trabajó en base al universo de escuelas básicas municipales. Este diferente enfoque metodológico puede constituirse en un factor explicativo de las diferencias observadas, las que se explicitan a continuación.

Primero, investigaciones anteriores confirman una mayor proporción de mujeres en el puesto de dirección de las escuelas chilenas (Fernández et al., 2012; MINEDUC, 2016; Murillo, 2012). En contraposición a este hallazgo, la presente tesis ha identificado que los hombres prevalecen en el cargo de director cuando se trata de escuelas básicas municipales, a la vez que se distingue que son las mujeres quienes más ocupan posiciones directivas. Sin embargo, un hallazgo que complejiza la relación entre género y cargos directivos, lo constituye la identificación de dos perfiles diferenciados dentro de los equipos directivos. Mientras existe una mayor predominancia

---

<sup>11</sup> Ministerio de Educación (2016). *Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educacionales Subvencionados Urbanos de Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC. Disponible en: <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2017/01/Caracterizaci%C3%B3n-de-los-Equipos-Directivos-Escolares-de-Establecimientos-Educacionales-Subvencionados-Urbanos-de-Chile.pdf>

<sup>12</sup> Las muestras con las que principalmente trabajan son las siguientes: Panel de Idoneidad Docente 2004-2010 del MINEDUC (Murillo, 2012), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo del Laboratorio latinoamericano de Evaluación de Calidad de Educación de la UNESCO (Fernández et al, 2012) y Encuesta de Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile (Weinstein & Muñoz, 2012).

de hombres en los puestos de director, inspector general o profesor encargado; los cargos de jefas de UTP y orientadoras están principalmente ocupados por mujeres. Si bien, la presencia de más mujeres en posiciones directivas podría considerarse un dato positivo, en términos de representatividad en la conducción de las escuelas, la identificación de dos perfiles diferenciados dentro de los equipos directivos -supremacía de hombres en los cargos de director, inspector general o profesor encargado, y de mujeres en los puestos de jefas de UTP y orientadoras- podría implicar la presencia de lógicas diferenciadas en el acceso y permanencia en las distintas posiciones directivas. Esto cobra mayor relevancia en un contexto escolar donde la docencia es una profesión altamente feminizada<sup>13</sup>.

Segundo, tendencias sostenidas por anteriores investigaciones en lo relativo a la avanzada edad de los directores y a la posesión de una dilatada trayectoria profesional (Fernández et al., 2012; Murillo, 2012; Weinstein & Muñoz, 2012), han sido corroboradas por los resultados de este estudio en el caso de los directores de escuelas municipales. Se ha verificado, además, la extensión de esta tendencia, de forma casi idéntica, al resto de los directivos. La confirmación de la avanzada edad no sólo de los directores, sino del resto de los directivos, quienes también se encuentran en la última fase de su carrera profesional, implica contar con equipos directivos envejecidos.

Tercero, la evidencia precedente respecto a la formación profesional de los directivos constata que, en su mayoría, éstos poseen títulos de profesor de educación básica o media (MINEDUC, 2016). No obstante, los hallazgos de la tesis contribuyen con un elemento adicional, pues se ha observado una valoración diferenciada de los títulos profesionales, que dificultaría el acceso a posiciones directivas para algunos profesionales de la educación, especialmente aquellos que poseen títulos en educación de párvulo o educación diferencial. La distinción de una valoración diferenciada de los títulos profesionales a la hora de acceder posiciones directivas, traería consigo la delimitación de determinados profesionales de la educación a labores de aula. Esta situación, además de restringir a los docentes la puerta de entrada a una carrera directiva, disminuye las posibilidades para el recambio de los cargos directivos.

Cuarto, la reconocida profesionalización del cargo de director (Fernández et. al, 2012), rasgo particular en Chile y evidenciado en la gran proporción de directores que tiene dedicación exclusiva a su posición (Murillo, 2012), ha sido confirmada por los resultados de esta

---

<sup>13</sup> Según datos de la OCDE (2018) un 81,3% del profesorado en educación primaria en Chile está compuesto por mujeres

investigación. Más aún, la evidencia de esta tesis ha demostrado que las responsabilidades directivas, en general, han alcanzado un alto grado de especialización en las escuelas básicas municipales, siendo muy reducida la proporción de directivos que desempeña labores de aula como función secundaria. Esta alta profesionalización podría ser un indicativo de que la distinción entre directivos y no directivos ha adquirido un carácter concreto en la experiencia cotidiana de las escuelas.

Quinto, en base a la indagación de los equipos directivos como colectivo, esta investigación ha identificado una marcada sub-dotación en los equipos directivos, reflejada en la amplia mayoría de las escuelas básicas municipales que no cuentan con los cargos considerados como básicos según la Ley de Carrera Docente (1978): Director, Jefe de UTP e Inspector General. Esta brecha con la normativa vigente, se deja entrever incluso en establecimientos municipales con mayor matrícula (grandes y medianos), donde los equipos directivos que más prevalecen son los de tipo *Reducido*.

Sexto, siguiendo con el foco en los equipos directivos como colectivo, la evidencia de esta tesis también ha dado cuenta de un posible factor de inequidad derivado de la relación entre tipo de equipo directivo y grupo socioeconómico de las escuelas municipales, revelándose que los colectivos que presentan mayor complejidad y distribución de roles (tipo *Ampliado*) se concentran en escuelas que atienden a estudiantes de grupos socioeconómico medio o medio-alto. Contrariamente, se ha detectado que los equipos directivos con menor potencial, en términos de cantidad de integrantes y cargos (tipo *Reducido*), se ubican escuelas que reúnen a estudiantes en mayores condiciones de vulnerabilidad.

Tanto la identificación de una marcada sub-dotación en los equipos directivos de las escuelas básicas municipales, como la presencia de equipos directivos de tipo *Reducido* en escuelas con estudiantes en mayores condiciones de vulnerabilidad, insinúa una marcada falta de racionalidad en la composición de estos colectivos. En efecto, ante la ausencia de dicha racionalidad desde las políticas, se aprecia que los sostenedores tampoco han contribuido a subsanar esta situación, produciéndose un desequilibrio entre las necesidades, los recursos y los apoyos requeridos para asumir los desafíos educativos propios de este tipo de establecimientos.

Finalmente, esta investigación doctoral ha identificado una relación, a todas luces contra-intuitiva, entre la influencia del tipo de equipo directivo y el grado de apoyo técnico-pedagógico a la labor docente. Esto, pues a medida que se complejiza la composición de los equipos, la percepción de

los docentes en cuanto al apoyo técnico-pedagógico disminuye. En sentido opuesto, se han establecido diversos factores que afectarían positivamente el nivel percibido de dicho apoyo, entre éstos se encuentran: el menor tamaño de la planta docente, la dependencia municipal, el grupo socioeconómico más alto del alumnado y la mayor experiencia de los directivos. La evidencia de que la percepción de los docentes frente al apoyo técnico-pedagógico del equipo directivo disminuye cuando la composición de este último es más compleja o robusta, sugiere que la distribución de cargos o roles dentro de la dirección de las escuelas parece no ser suficiente para generar mecanismos que aborden adecuadamente el apoyo demandado por el profesorado.

Como se desprende de los párrafos anteriores, la novedosa evidencia de esta investigación, producida a partir del tratamiento de datos secundarios que no habían sido explorados con anterioridad, representa un paso más hacia la comprensión de la situación directiva y de los equipos que la ejercen en los establecimientos escolares del país. En tal sentido, los aportes discutidos no sólo constituyen un ejercicio académico, sino, además, un insumo para las políticas educativas tendientes a fortalecer el liderazgo de los equipos directivos en Chile. De esta manera, esta discusión permite iluminar ciertos nudos críticos y/o desafíos necesarios de atender a nivel de sistema escolar, que serán explorados más adelante.

## **V.2. Sobre la distribución del liderazgo en los equipos directivos y la centralidad del director**

Dentro de sus objetivos, esta investigación se propuso *describir la conformación, la organización y el funcionamiento de los equipos directivos de las escuelas básicas municipales estudiadas*. A continuación, se discuten los resultados para el objetivo descrito, en el marco de las categorías analíticas extraídas del enfoque del liderazgo distribuido y presentadas previamente en el marco teórico.

### *Conformación*

Como se ha revisado con anterioridad, la existencia de equipos directivos escolares puede considerarse en sí misma como un mecanismo para la distribución formal del liderazgo (Bush, Abbott, Glover, Goodall, & Smith, 2012) y, en este sentido, su mera conformación supone procesos y tensiones que impactan en su posterior organización y funcionamiento (Hall & Wallace, 1996). Este estudio contribuye con hallazgos que permiten, tanto ilustrar como complejizar, los

procesos y las tensiones asociados a la conformación de los equipos directivos en el contexto de las escuelas básicas municipales chilenas.

La literatura es consistente en señalar 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, & Gaven, 2003). Un aporte de este estudio se relaciona con el **rol del director en la asignación de cargos directivos**. En este 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 en los casos estudiados, que se extiende más allá de la ‘distribución formal’ (MacBeath, 2011). Así, 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 para la toma de decisiones en sus ámbitos de acción, lo que contribuiría a impulsar la descentralización del liderazgo (Weiner, 2012).

No obstante, esta investigación también muestra que la situación anterior se ve mediada por las visiones y disposiciones del cuerpo docente hacia los procesos de asignación de cargos por parte de los directores. 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; Spillane, 2006; Spillane & Diamond, 2007a; Robinson, 2011).

Los casos estudiados presentan algunas diferencias importantes tanto a nivel de la selección de directores como de la designación de directivos (ver figura 15: cuadro descriptivo transversal). Más allá de las diferencias, desde el interior de los diferentes equipos directivos, la asignación de estas posiciones por parte de la dirección se interpreta como indicador de la autonomía de la escuela y, por tanto, se asocia a la existencia de una correlación de fuerzas ventajosa del establecimiento y del equipo directivo, respecto de otros actores de nivel intermedio. Este hallazgo cobra mayor sentido en el marco de la educación municipal chilena, donde los sostenedores aún

poseen injerencia en la conformación de los equipos directivos, pese a que la legislación confiere esta atribución a los directores. Es por ello que la evidencia de este estudio sugiere que la intervención de los sostenedores en la facultad de los directores para constituir sus equipos directivos, tensionaría o inhibiría la distribución del liderazgo entre los integrantes de estos colectivos, con eventuales consecuencias negativas en la capacidad decisional efectiva de las escuelas y en los grados de responsabilización de quienes las conducen.

La literatura también destaca 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 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 alta valoración que se asigna al conocimiento práctico de los procesos escolares -que resulta de una dilatada 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 Gronn (2000; 2002; 2008) y Spillane (2005; 2006), introduce una comprensión dinámica del liderazgo, pudiendo provenir su influencia de variadas fuentes en las unidades educativas. Una contribución de esta investigación se vincula a la **incorporación deliberada de liderazgos intermedios** en las escuelas estudiadas, por parte de los equipos directivos, confirmando la visión de dichos autores. 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; Spillane 2006). La evidencia del estudio permite precisar que, cuando los equipos directivos logran establecer un marco de acción claro para estos líderes intermedios, como se evidencia en el caso *básico*, se logra avanzar hacia mayores niveles de participación en la toma de decisiones.



Las diferencias recogidas entre los casos dejan entrever distintos niveles de desarrollo de los liderazgos intermedios (ver figura 15: cuadro descriptivo transversal). Más allá de estas diferencias a nivel de su desarrollo y de la clara delimitación entre éstos y los equipos directivos, los aportes de esta investigación sugieren que, en su práctica cotidiana, los directivos de las escuelas estudiadas propenderían a una “agencia conjunta” (Gronn, 2002), donde la participación de los líderes con responsabilidad intermedia, es más consultiva en algunos, y en otros, más vinculante. 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. Esto refuerza nuevamente la idea de que la distribución del liderazgo compromete a aquellos con capacidad o potencial de líder (Leithwood et al., 2009c; Spillane & Diamond, 2007a). 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, ocasionado ciertas fricciones en el cuerpo de profesores y/o entre éstos y el equipo directivo, particularmente en los casos en que existen 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).

### *Organización*

La evidencia disponible revela que la distribución del liderazgo puede coexistir con estructuras de autoridad (Gronn, 2002; Letiwood et al. 2009a; MacBeath et al., 2009; Spillane, 2006). En efecto, la noción de liderazgo “híbrido” de Gronn (2008, 2009), sostiene que la influencia puede encontrarse más concentrada o más repartida en distintos periodos. En coherencia con esta aproximación, se pudo constatar que los equipos directivos no se caracterizan por un liderazgo distribuido puro y permanente. Sin duda, el factor crítico que confiere el carácter de ‘híbrido’ al liderazgo de los equipos directivos de las escuelas estudiadas es la **centralidad del director** en la conducción de estos colectivos. Ciertamente, la designación de cargos directivos sustentada en la

confianza y competencia profesional, ha generado ámbitos en que estos profesionales cuentan con una acentuada autonomía. No obstante, esto no ha implicado que los directores se desresponsabilicen de su rol de conducción de los procesos escolares y las comunidades educativas. Por el contrario, en los casos estudiados se aprecia que estas figuras adoptan un rol distintivo en sus respectivos equipos, asumiendo el papel de articuladores de estos colectivos y de facilitadores de la distribución en las escuelas. De esta manera, los directores se constituyen en figuras de referencia para los directivos, quienes reconocen en el rol descrito un valor positivo. Según la evidencia de este estudio, es posible plantear que el papel del director se vuelve catalizador de la actuación de los equipos directivos como colectivos coherentes, frente al riesgo de que una marcada autonomía individual propenda a una desvinculación, riesgo presente en el caso *ampliado*.

Gronn (2002) advierte que el liderazgo distribuido generalmente se inicia espontáneamente para luego institucionalizarse. La realidad de las escuelas chilenas relativiza esta afirmación, ya que los equipos directivos existen como estructuras organizativas de los establecimientos escolares, y como tal, sus integrantes poseen **una clara distribución de responsabilidades**, dentro de un marco estructurado con anterioridad, vale decir, en forma de ‘alineación planificada’ (Leithwood et al., 2009c). Sin embargo, este marco no emana de un perfil de funciones definido por la política educativa o por el sostenedor, más bien cada directivo se guía por las esferas que tradicionalmente se han asociado a las posiciones jerárquicas en el contexto escolar municipal, lo que explicaría las variaciones en la distribución de responsabilidades para cada cargo en los distintos casos; situación que también podría encontrar justificación en las posibilidades que brinda la composición de los equipos directivos (cantidad de integrantes y cargos) para distribuir las tareas.

Así, se pudo observar cómo varía la organización entre los casos estudiados (ver figura 15: cuadro descriptivo transversal) y la manera bajo la cual se distribuyen, por ejemplo, las tareas pedagógicas y administrativas dentro de los integrantes de los equipos (ver figura 15: cuadro descriptivo transversal). En este último punto, el mayor desligamiento de las funciones administrativas en el caso *ampliado* es reconocido como positivo para las tareas del resto de directivos, pues los desconcentra de importantes presiones. Pese a esto, los actores a cargo de cuestiones administrativas y principalmente del PME del caso reducido y ampliado ponderan que sus tareas administrativas los distraen, ya sea de las cuestiones técnico-pedagógicas o de ejercer un mayor rol de conducción en la escuela, tensionándonos en su rol de directivos.

La literatura destaca la “acción concertada” como un rasgo significativo de la distribución del liderazgo, que implica coordinación e interdependencia entre los individuos (Gronn, 2002). En los casos estudiados, es posible asociar la acción concertada a los esfuerzos constantes que realizan los equipos directivos por actuar y mostrarse como colectivos coherentes. En dicha actuación se torna clave la existencia de instancias en que los equipos directivos planifican su acción conjunta, como sus reuniones semanales o interacciones no formales al inicio de cada jornada escolar. Se pudo advertir que tal coherencia se encuentra en relación con la definición de ciertos objetivos y desafíos comunes, su abordaje mediante la complementariedad de las acciones de cada directivo, la toma de decisiones compartidas, la comunicación sistemática y el alto nivel de confianza profesional entre estos profesionales. Igualmente, se pudo observar el impacto de la acción concertada de los equipos en la visión del profesorado, quienes perciben a los directivos como un colectivo integrado, en el que no identifican tensiones de relevancia, sino objetivos compartidos. Contribuye a esto que, en las instancias que congregan a directivos y profesores, los primeros mantengan una línea común, no contradiciéndose mutuamente, sino buscando complementarse en sus intervenciones.

Empero este positivo efecto en los docentes, la acción concertada de los equipos directivos aún está lejos de adoptar un patrón “cultural” o espontáneo (MacBeath, 2011). En un nivel menos consolidado, su expresión representa más bien el reflejo de una colaboración planificada entre directivos, a partir de necesidades o tareas definidas con anterioridad por ellos mismos y desde el exterior, y que incluye prácticas separadas, aunque complementarias y, en ocasiones, interdependientes. Igualmente, cabe señalar que, según lo observado, la calidad de la acción concertada no varía de forma importante según el tipo de equipo. Pese a esto, fue posible identificar que, a mayor complejidad de estos colectivos aumentan las posibilidades de aminorar la carga administrativa que acompaña las responsabilidades de dirección, acrecentando la atención de los directivos a los aspectos técnicos propios de sus cargos y a los procesos pedagógicos de las escuelas. Por lo que, descongestionar de presiones administrativas a las jefaturas UTP, se ha identificado como una preocupación creciente a medida que los equipos directivos aumentan en su complejidad.

El enfoque distribuido, al incorporar una comprensión dinámica del liderazgo, se distingue de la distribución burocrática de tareas, resultante de la superioridad del líder y la dependencia de sus seguidores (MacBeath, 2011; Spillane, 2006). Dicha evidencia es corroborada por los hallazgos

de este estudio, pues la **no imposición de tareas directivas** es un elemento que caracteriza a los equipos de las escuelas estudiadas. Así, en la organización de sus responsabilidades, los directores no imponen ni delegan tareas al resto de los directivos, más bien proponen oportunidades y espacios para que éstas sean definidas por sus propios integrantes. No obstante, se observó que los directores se encargan de resguardar la integración y coordinación de las acciones del conjunto de los directivos, y monitorear su implementación. En general, los directores no se entrometen en los ámbitos competenciales de los otros directivos, a menos que se detecte la ocurrencia de dificultades particulares. Por el contrario, la coordinación que los directores propugnan se basa en conocer los cursos de acción planificados por cada directivo, buscando integrarlos en una acción coherente a nivel de equipo.

Pese a que lo anterior corresponde a una evidencia transversal a los casos estudiados, se observaron importantes diferencias respecto a la respuesta del resto de directivos. En el caso *básico* existe una marcada proactividad, por lo que la voluntariedad prima en la asunción de responsabilidades. En el caso *reducido* pese a que el director promueve la participación, la no obtención de respuestas redundante en que termine asignando las responsabilidades. En el caso *ampliado* es poco frecuente la asignación de responsabilidades, pues los roles se encuentran sumamente diferenciados de antemano. Aunque los equipos directivos actúan coherentemente de forma colectiva, esto plantea patrones de organización diferenciados: centralidad del director con liderazgos directivos altamente empoderados (*básico*), mayor dependencia de los liderazgos directivos a la centralidad del director (*reducido*) y mayor independencia frente a una menor centralidad del director (*ampliado*).

Otro aporte de investigación indica que la **dedicación exclusiva de los directivos a sus cargos**, en línea con lo planteado por la literatura (Fernández et al., 2012; Murillo, 2012), es reconocida por los directivos como un factor relevante, que contribuye significativamente a un buen ejercicio de sus funciones, pues posibilita focalizarse mejor en sus ámbitos de acción. No obstante, reconocen que el tiempo que disponen no es suficiente para atender el cúmulo de requerimientos externos y las contingencias. Sólo dos directivos de los casos comparten su función directiva con labores aula, pero lejos de ser percibidas como complementarias o enriquecedoras de su tarea directiva, las funciones de aula desvían la atención de sus responsabilidades de liderazgo. Por tanto, es posible inferir que la dedicación exclusiva no sólo aludiría a la imposibilidad práctica de dedicarse al trabajo de aula, sino que actuaría como potenciadora de los procesos de distribución.

### *Funcionamiento*

Exponentes del enfoque distribuido han planteado la necesidad de que el liderazgo se reoriente, desde la noción de que múltiples agentes son líderes hacia la definición de una actitud de liderazgo distribuido en las escuelas (Chatwani, 2018). En los casos estudiados, esta actitud se refleja en la importancia y el logro de un **buen clima laboral del equipo directivo**, percibido en la alta comunicación interna, la confianza mutua, la alta valoración del trabajo del otro y la existencia de buenas relaciones interpersonales. Esto, junto a un horizonte común y al compromiso de los directivos con los desafíos y objetivos de la escuela, han dado paso a la primacía de formas colaborativas de trabajo, que, por lo general, no precisan de una estructuración previa y permanente del trabajo colectivo, ya que gran parte de éste se articula en la misma colaboración y producto de las contribuciones de cada directivo, al trabajo conjunto. Pese a esto, este buen marco de relaciones no se ha generado fortuitamente, sino que ha respondido a una intención deliberada por parte de los equipos directivos. En particular, los directores de los casos estudiados desempeñan un importante rol de velar por las buenas relaciones entre los integrantes de sus equipos, evitando mostrar favoritismos y valorando en igual medida el trabajo realizado por todos. A esto han respondido los otros directivos, quienes comprenden la importancia del trabajo del resto para un buen ejercicio de sus propias funciones en la escuela. En este sentido, se aprecia que el fomento de un buen clima laboral dentro de los equipos directivos, se vuelve fundamental para poder combinar las dos propiedades del liderazgo distribuido sostenidas por Gronn (2002), interdependencia y coordinación.

No obstante, los datos de esta investigación muestran que un buen clima laboral por sí solo no es suficiente para configurar un funcionamiento distribuido de los equipos directivos, pues las cargadas agendas individuales de trabajo inevitablemente suscitan un mayor aislamiento. Conscientes de esto, los equipos directivos de los casos estudiados han establecido los espacios para el desarrollo de la acción conjunta, principalmente reuniones que congregan a todos los integrantes o encuentros cotidianos entre dos directivos (principalmente directores y jefes UTP), diferenciándolos de las reuniones o los encuentros de carácter más informativo. Ahora bien, a partir de la evidencia es posible suponer que existe una comprensión latente en los directivos respecto de determinadas responsabilidades que no se distribuyen, las que son confinadas a los directores en tanto autoridades jerárquicas. Lo anterior daría cuenta de que, en el funcionamiento

de los equipos directivos, la institucionalización del liderazgo distribuido coexiste con otras formas más implícitas de distribución (MacBeath, 2011). Por consiguiente, es posible concluir que el componente relacional es lo que permite la distribución de funciones y de liderazgo, yendo más allá de una delegación de tareas y responsabilidades mediante la construcción de relaciones de confianza. Esto redundaría en que no se comprenda la colaboración resultante de la distribución como un medio de control de las funciones directivas, sino como una colaboración genuina.

Pese a este marco general, se observan algunas particularidades, especialmente en el caso *ampliado* en el cual se manifiestan ciertos conflictos menores cuando se generan intromisiones en campos acción ajena o se presentan algunas problemáticas de comunicación. Esto confirma la importancia de un balance adecuado entre la autonomía de los directivos y la centralidad del rol del director en los equipos directivos. Dicha centralidad, en la mantención de un buen clima, implica que los directores velen por el mantenimiento de buenas relaciones entre directivos y con los liderazgos intermedios, como se observa en los casos *básico* y *reducido*.

La actitud de liderazgo distribuido a la que alude la literatura (Chatwani, 2018), también se despliega a través de la relación cercana entre directivos y docentes de las escuelas estudiadas, que se caracteriza por la comunicación abierta y sistemática. Bush & Glover (2012) han destacado la importancia de una comunicación bidireccional entre los actores escolares que se encuentran en posiciones jerárquicas distintas, relevándola como un elemento favorable para la distribución del liderazgo. Los resultados investigativos no sólo han permitido identificar una **cercanía entre directivos y docentes**, sino además una capacidad de retroalimentación mutua, donde pese a las diferencias jerárquicas, los profesores se sienten con la libertad de expresar opiniones que puedan incidir en la labor de los equipos directivos. Un rasgo particular de las escuelas municipales chilenas, que complementa la literatura anglosajona del liderazgo distribuido, parece ser la importancia de la dimensión afectiva en la interacción entre el profesorado y sus jefaturas, que se traduce en trato cotidiano, reconocimiento mutuo y preocupación genuina por el otro. Esta afectividad actúa como antesala para el desarrollo de la confianza profesional, factor movilizador de la distribución del liderazgo. Por esto, los equipos directivos de los casos estudiados se muestran preocupados de generar instancias de convivencia, en que los distintos actores de la comunidad escolar puedan encontrarse y compartir más allá del ámbito estrictamente profesional. De esto se desprende, que la distribución del liderazgo en el contexto de las escuelas municipales requiere considerar la influencia mutua entre directivos y docentes, a través de sus emociones y

sentimientos. Es así que en todos los casos se pudo identificar que las problemáticas interpersonales son interpretadas como escollos para el despliegue del liderazgo distribuido de los equipos directivos, pese a no presentarse conflictos de importancia.

Robinson (2008) aporta con dos perspectivas complementarias, una enfatiza en la distribución de funciones y otra en el liderazgo como un proceso de influencia social al realizar una tarea. Es posible sostener que en los casos estudiados se distingue una **distribución efectiva en la toma de decisiones** entre los directivos, primando relaciones de mayor horizontalidad en los espacios resolutivos. Pese a que los directores conducen las reuniones de los equipos directivos, éstas son un espacio abierto para plantear interrogantes, ofrecer colaboración o emitir opiniones discordantes sobre las decisiones que han tomado otros directivos. Esto les permite tener una buena comunicación, en base a una colaboración genuina, lo que repercute en desarrollar una mayor capacidad de innovación en las tareas que emprenden como colectivo. En comparación, a nivel de los líderes intermedios se observa una aproximación mayor a la primera perspectiva, desarrollándose en base a una diferenciación principalmente funcional. Pese a que son figuras de referencia para los profesores, no desplegarían el mismo nivel de influencia social que los directivos, lo que se evidencia en que sean responsabilizados por los resultados de la escuela. Este ámbito continúa siendo una responsabilidad asociada a la jerarquía y la capacidad de conducción de los directivos.

Pese a este marco general, se observan diferencias entre los casos (ver figura 15: cuadro descriptivo transversal): en el caso *básico*, se identifica una combinación de un grado relevante de distribución del liderazgo directivo dentro del equipo con un alto nivel de empoderamiento de los líderes intermedios, lo que se observa en la realización de una reunión semanal del equipo de gestión; en el caso *reducido* esta tendencia se presenta más morigerada, debido a la mayor centralidad del director, igualmente se desarrolla una reunión mensual del equipo de liderazgo, quedando la gestión cotidiana de la escuela a cargo de encuentros informales entre director y jefa UTP; finalmente, el caso *ampliado* se caracteriza por la inexistencia de liderazgos intermedios formalizados, por lo que la reunión semanal congrega sólo a las integrantes del equipo directivo, generándose una imagen de fragmentación y limitación de los espacios deliberativos. Esto permite corroborar la importancia de generar mecanismos efectivos de distribución de liderazgo, que abarquen tanto las relaciones dentro de los equipos directivos como el vínculo con los líderes intermedios.

Finalmente, esta investigación contribuye a identificar que las **instancias de encuentro entre directivos y profesores son valoradas positivamente**. Esto adquiere relevancia toda vez que investigaciones previas han asociado la existencia de liderazgo distribuido con condiciones del profesorado. En particular, una distribución efectiva redundaría en la presencia de altos niveles de optimismo o en un mayor compromiso de los profesores con sus labores (Harris & Muijs, 2004; Mascal, Leithwood, Strauss, & Sacks, 2008). En particular, en las escuelas caso los profesores valoran que sus problemáticas adquieran relevancia en las instancias que los reúnen. Pese a que se observan variaciones entre los casos en torno a los espacios de encuentro y su diferenciación entre las materias administrativas y técnicas (ver figura 15: cuadro descriptivo transversal), cuando las instancias organizadas por los directivos se centran en la situación de los docentes, éstas son percibidas como mucho más enriquecedoras que las abocadas a asuntos meramente administrativos y no tan vinculados con sus labores de aula. Además, la preocupación por la situación docente ha permitido generar una retroalimentación constante entre directivos y profesores respecto a las problemáticas escolares. Así, es posible concluir que la separación del tratamiento de lo pedagógico y lo administrativo incluye en una mayor medida la orientación del liderazgo distribuido que es valorada positivamente por los profesores en las escuelas.

### **V.3. Sobre el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y el apoyo a la labor docente**

Dentro de sus objetivos, esta tesis doctoral se propuso *explorar las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan los equipos directivos para apoyar la labor docente, distinguiendo aspectos a nivel individual y colectivo*. En este punto, los resultados de esta investigación enfatizan el papel de los contextos escolares en la expresión del liderazgo pedagógico de los equipos directivos, permiten plantear una combinatoria de cuatro prácticas desarrolladas por estos colectivos orientadas a incidir positivamente en el quehacer del profesorado, e iluminan ciertos elementos que operan como mediadores del accionar de los directivos.

En esta sección, se abordan dichos hallazgos en conexión con la literatura del liderazgo pedagógico, profundizada en el marco teórico.

#### *El liderazgo pedagógico y la importancia del contexto escolar*

La evidencia del estudio revela que los equipos directivos de los casos estudiados cuentan con una estrategia global de apoyo a sus docentes, cuyo fin último es fortalecer el proceso de enseñanza y



aprendizaje en sus escuelas. Si bien este objetivo repercute en la relevancia que adquiere el liderazgo pedagógico en los equipos directivos, son los propios contextos escolares los que dotan de sentido y moldean la expresión de este enfoque.

Es así como la condición de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes y las numerosas complejidades que de ello se derivan, actúan orientando la práctica de los equipos directivos hacia la congregación de dos propósitos: técnico y moral. De este modo, el liderazgo pedagógico de estos colectivos se caracteriza por una comprensión sólida y común de que la aspiración a la excelencia académica -sello de estas escuelas-, sólo es plausible en un marco de inclusión y equidad. Así, el liderazgo pedagógico de los equipos directivos muestra una sensibilidad ética, que propicia una estrecha sintonía con las circunstancias de sus propios entornos escolares (Giles & Cuellar, 2012; Giles & Cuellar, 2016).

#### *Prácticas de liderazgo pedagógico para apoyar la labor docente*

La literatura es enfática en señalar que el carácter diferenciador del liderazgo escolar reside en la influencia positiva de los líderes sobre el profesorado (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2007). Los estudios que han identificado las prácticas directivas con mayor incidencia en el apoyo a la labor docente (y en el aprendizaje de los estudiantes) se han concentrado principalmente en países anglosajones -dentro de lo cual destaca la investigación de Robinson et al. (2007). Su propuesta establece cinco dimensiones de práctica de liderazgo pedagógico que poseen un efecto significativo en la enseñanza y el aprendizaje: establecer objetivos y expectativas, asignar recursos de manera estratégica, asegurar una enseñanza de calidad, liderar el aprendizaje y la formación docente, y asegurar un ambiente ordenado y de apoyo.

Los resultados de esta investigación doctoral han arribado a una combinatoria de cuatro prácticas de apoyo al quehacer del profesorado, desplegadas simultánea e interdependientemente por los equipos directivos.

La primera práctica, *conocer en profundidad a los docentes*, refiere a aproximarse de modo exhaustivo al profesorado, desde un saber que abarca su realidad profesional y personal. En la dimensión profesional, este conocimiento implica, por una parte, estar al tanto de las fortalezas y debilidades del desempeño docente, saber que proviene, en gran medida, del acompañamiento al aula y la revisión de planificaciones. Por otra parte, éste incluye conocer la preparación formal y las necesidades formativas de cada profesor, cuestión que se funda en la sistematización y análisis

de los perfiles profesionales y de los requerimientos de apoyo demandados por los profesores en encuentros formales e informales.

En el ámbito personal del profesorado, el conocimiento de los equipos directivos comprende reconocer intereses y habilidades que no son utilizadas en su labor cotidiana, aspecto que contribuye a motivar a los docentes y, en algunos casos, satisfacer sus necesidades de realización profesional. Los equipos directivos buscan generar este conocimiento en instancias de colaboración entre los profesores (p.e. actividades de convivencia y participación de la comunidad educativa) y en los consejos técnicos que involucran la participación del cuerpo docente mediante la presentación de temáticas de su interés o las que les son asignadas.

Junto a lo anterior, el conocimiento de los equipos directivos sobre los docentes también se cimienta en la aproximación a las problemáticas de la vida personal que los aquejan, el cual emana de las constantes interacciones informales entre los actores. Este aspecto es valorado por los docentes siendo visualizado como una preocupación por la persona, más allá del profesional.

Sin bien se aprecia que son los jefes de UTP y los directores quienes asumen mayor protagonismo en la práctica de conocer profundamente a los docentes, el resto de los directivos no permanece marginado ya que esta información se comparte y analiza en reuniones del equipo.

La segunda práctica, *resolver problemáticas que afectan los procesos pedagógicos* concierne a la facilitación de la labor docente, abordando aquellos asuntos que entorpecen u obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas dificultades son diversas, yendo desde la política educativa o gestión del sostenedor, a otras derivadas de las dinámicas internas de las escuelas.

Una primera problemática en esta línea es el exceso de carga laboral que experimentan los docentes y el consecuente malestar o resistencia que esto ocasiona, frente a lo cual los directivos han ensayado acciones que faciliten a los docentes su trabajo y los descongestionen de carga administrativa. En primer lugar, intentan contextualizar las demandas de este tipo en un escenario mayor como son los desafíos que enfrenta el sistema escolar en general para dar sentido a estas exigencias al interior de sus establecimientos. En segundo lugar, buscan brindar respuestas concretas al profesorado, por ejemplo, por medio de contratación de planificaciones estandarizadas; diseño de instrumentos que simplifican el trabajo administrativo de los docentes; incorporación de la figura de educadores asistentes que colaboran al docente de aula; flexibilización de rutinas de trabajo u obligaciones en ciertos momentos críticos del año (p.e. evaluación docente).

Otra de las problemáticas que surge con fuerza es la no provisión desde el sostenedor de docentes suplentes ante el ausentismo laboral del profesorado. Conscientes de que esta situación, los equipos directivos intentan resolver no sólo las dificultades que esto ocasiona, sino que también se preocupan de contar con una solución para cuando estas situaciones se repitan a futuro (para una estrategia más específica ver *caso ampliado*). Si bien los principales encargados de esta práctica son los jefes de UTP y los directores, también se observó la participación activa del resto de los directivos, quienes contribuyen a pensar y generar soluciones desde sus propios ámbitos de acción. La tercera práctica, ***alinear el aprendizaje docente con los múltiples contextos y formas donde ocurre***, se centra en organizar y planificar el aprendizaje profesional a partir de la consideración de los escenarios formales e informales y las modalidades individuales y colectivas donde se produce la experiencia docente. Los equipos directivos entienden que uno de los contextos formales clave donde acontece el aprendizaje individual del profesorado es al interior del aula. Por esto, realizan “acompañamientos constructivos” que, en el caso de los docentes con trayectoria en el establecimiento, se enfocan en proporcionar orientaciones concretas de mejora que involucran un cambio en la forma de hacer las cosas y, en el caso de los nuevos docentes, se proponen alinear sus prácticas al trabajo pedagógico de la escuela.

Una parte sustantiva del aprendizaje docente resulta del trabajo colectivo de los profesores en contextos formales de trabajo, que son promovidas por los directivos bajo instancias como “los intercambios pedagógicos”, la “articulación” de objetivos y contenidos de aprendizaje, la “reflexión pedagógica” conjunta centradas en el análisis de evidencia. No obstante lo anterior, los equipos directivos también reconocen que el aprendizaje profesional podría ocurrir situaciones de la vida cotidiana docente (p.e. conversaciones informales sobre una clase en particular o el caso de un estudiante), por lo cual intentan potenciar estas oportunidades a través de la realización de actividades sociales y convivencia.

Los equipos directivos también comprenden que el aprendizaje del profesorado puede suceder a partir de la realización de acciones más discretas en contextos formales y dirigidas al colectivo docente (p.e. política de puertas abiertas, acciones de reconocimiento al trabajo docente bien hecho, o gestión de capacitaciones o asesorías externas). En estas acciones, se aprecia la participación preponderante de directores y jefes de UTP, quienes se encargan no sólo de sumar al resto de los directivos, sino además de incorporar a docentes destacados.

La cuarta práctica, *fortalecer el liderazgo de los docentes*, no refiere únicamente a entregar a los profesores información oportuna y transparente o compartir la toma de decisiones, sino que, de manera más importante, implica distribuir la responsabilidad y autoridad que tienen como directivos en los ámbitos de la vida escolar. Esta práctica es desarrollada por el conjunto de los directivos en los espacios que les proporcionan sus respectivos ámbitos de acción, y se concretiza en variadas acciones realizadas para generar oportunidades para compartir el liderazgo, tales como la identificación de docentes líderes y la generación de cargos de responsabilidad intermedia, o la planificación de la sucesión del liderazgo (ver caso *básico*).

En cuanto al ‘apoyo directo e indirecto’ (Bendikson et al., 2012) brindado a los docentes a través de las cuatro prácticas desplegadas por los equipos directivos, se constató que el apoyo directo tiende a especializarse, quedando principalmente a cargo de las jefaturas de UTP, con el resto de los directivos contribuyendo directa e indirectamente desde sus propios ámbitos de acción. En particular, se observaron tres perfiles diferenciados de contribución al apoyo directo según el tipo de equipo directivo: realizado por la jefatura de UTP (caso *básico*), distribuida entre director y jefatura UTP (caso *reducido*) y predominio de la jefatura UTP con papel activo del director (caso *ampliado*) el cual se ve favorecido por la concentración de las tareas administrativas en la subdirección.

Los hallazgos del estudio permiten entablar un diálogo con la evidencia planteada por Robinson et al. (2007), observándose notorios vínculos entre las dimensiones de estos autores y las prácticas encontradas en este estudio. Dentro de los principios comunes, se identifica, i) una visión de los procesos pedagógicos como espacio compartido entre directivos y docentes, que implica tanto el trabajo en el aula como la conducción estratégica; ii) una concepción de la docencia como actividad compleja, que se desarrolla en contextos desafiantes y con múltiples demandas; iii) una óptica del apoyo al profesorado en equivalencia a un entramado de propósitos, acciones y condiciones para el desarrollo de un quehacer pedagógico significativo para los estudiantes y iv) un entendimiento de que en dicho apoyo confluyen el liderazgo y la gestión.

Ahora bien, en cuanto a las acciones específicas de apoyo a la labor docente, se observó que tres de las prácticas planteadas en este estudio se ven reflejadas en la literatura internacional, y particularmente en las categorías de Robinson et al. (2007). Dentro de estas se encuentran las prácticas en torno a la dimensión resolver las problemáticas que afectan los procesos pedagógicos, las prácticas orientadas a alinear el aprendizaje docente con los múltiples contextos y formas donde

este ocurre, y las prácticas que buscan fortalecer el liderazgo de los docentes, forman parte de la dimensión de liderar el aprendizaje y la formación docente.

Sin desestimar lo anterior, las prácticas orientadas a conocer en profundidad a los docentes constituyen uno de los principales hallazgos de la investigación doctoral, que se suma a lo reportado por la literatura disponible. Si bien las cuatro dimensiones de prácticas planteadas en este estudio conforman el núcleo del soporte que brindan los equipos directivos al profesorado, el conocer en profundidad a estos profesionales adquiere particular notoriedad en tanto se constituye en una suerte de mapa del profesorado que actúa como punto de partida para el apoyo al quehacer docente. Así, desde este conocimiento se busca nutrir al resto de las prácticas directivas y se intenta perfilar un soporte basado en un arreglo pertinente, flexible y situado.

Pese a que la práctica orientada al conocimiento acabado de los profesores es una evidencia importante que contribuye a reafirmar la centralidad de lo relacional en las escuelas estudiadas, un aporte significativo de esta tesis es que permite comprender, desde lo idiosincrático, la noción de apoyo a la labor docente. En este sentido, los hallazgos apuntan a dos aristas. Primero, que en directivos y docentes predomina una visión holística de apoyo, que integra las esferas profesional y personal de los profesores. Segundo, que este apoyo se caracteriza por el establecimiento de una relación de carácter dialógico, en que se busca involucrar activamente a los docentes en la definición de problemáticas y en las posibles prácticas de solución. Debido a la relevancia que cobra esto último en los resultados de este estudio, es posible hipotetizar que lo potencialmente diferenciador de los EDAPTP es su intento por abandonar progresivamente un enfoque monológico, que considera a los docentes como meros espectadores en el apoyo a su labor. Así, el apoyo al quehacer del profesorado, adquiriría otro significado para estos profesionales cuando no es proporcionado verticalmente, sino que considera sus preocupaciones y capacidades en la búsqueda de soluciones. Ciertamente, ello devela rasgos transformacionales (Robinson et al., 2007) en el liderazgo pedagógico de los equipos directivos de las escuelas estudiadas al momento de proporcionar soporte al trabajo docente.

Finalmente, si bien la estrategia global de apoyo al profesorado tiene como propósito final el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, producto del compromiso moral con sus estudiantes, se pudo advertir que en el proceso de planificación e implementación de este apoyo se van entrelazando otros fines, complejizando su manifestación y levantando desafíos que ponen en tensión la sostenibilidad del soporte al quehacer pedagógico. En particular, a diferencia de lo

planteado por Bryk et al. (2010) respecto a la necesidad de fomentar la sostenibilidad de la mejora escolar mediante la consolidación de cambios organizativos en la escuela, se ha observado que parte del repertorio de prácticas de apoyo de los equipos directivos corresponde a respuestas puntuales frente a problemáticas específicas de las escuelas. Por lo mismo, la sostenibilidad de tal orientación se encuentra estrechamente asociada con la continuidad de los equipos directivos que la han impulsado. Así, una tarea pendiente para estas escuelas es la generación una planificación más general y de largo plazo, que contribuya a profundizar los resultados positivos de las prácticas de apoyo a la labor docente ya implementadas, mediante la consolidación de cambios organizacionales que trasciendan a la acción del equipo directivo.

Junto a lo anterior, se ha identificado la necesidad de los equipos directivos de dar respuesta, a través de las prácticas de apoyo a los docentes, a las demandas externas del sistema educativo. Las variadas exigencias del sistema educativo, especialmente aquellas relativas a monitorear el ejercicio de la enseñanza, en ocasiones han incidido en que el apoyo directo, aquel se enfoca en la calidad de la práctica pedagógica (Bendikson et al., 2012), se confunda en la práctica con el indirecto, es decir, aquellos apoyos que facilitan el primero (estructuras, procedimientos, rutinas) (Bendikson et al., 2012). Aun así, las tareas de apoyo a la labor docente que despliegan los equipos no han llegado a ser percibidas como burocráticas o causantes de un grave deterioro en la relación entre directivos y docentes.

#### *Mediadores del liderazgo pedagógico de los equipos directivos y el apoyo a la labor docente*

Junto a los aspectos desarrollados previamente, esta investigación aporta evidencia adicional que permite complejizar los hallazgos presentados a partir de la visibilización de ciertos elementos a nivel de equipos directivos que podrían estar mediando su accionar.

Un primer mediador es la función de “creación de coherencia” (Fullan, 2017) que cumplen los directivos. Ésta se traduce en las conexiones que los integrantes de los equipos logran establecer entre los distintos ámbitos y problemáticas escolares, a partir de la comprensión densa que poseen sobre la realidad de sus escuelas y la sensibilidad que muestran frente al quehacer pedagógico y la situación de sus docentes. No obstante, los hallazgos también dan cuenta de un aspecto en permanente tensión y que los equipos directivos estudiados no han logrado estructurar sólidamente como es la articulación de una posición frente a los marcos institucionales nacionales y locales,

que permita identificar y resolver los puntos de conflicto (p.e. ambigüedad frente a exigencias externas de planificación diaria).

Otro mediador es la función de “facilitar la profesión docente” llevada a cabo por los equipos directivos. Hargreaves y Fullan (2014), sostienen la profesión docente se facilita promoviendo el desarrollo del capital profesional del profesorado, dentro de lo cual cobra especial centralidad la colaboración de los equipos directivos. En términos del apoyo a la labor docente, en los tres casos se pudo constatar que la colaboración se ha desarrollado, principalmente, con tres focos: i) el análisis de datos del alumnado y el desarrollo de respuestas pedagógicas (p.e. la revisión de indicadores de desempeño como insumo para el diálogo entre los docentes y la elaboración de planes que direccionen el aprendizaje de cada estudiante); ii) el currículum y el proceso de toma de decisiones pedagógicas (p.e. análisis de las prácticas de enseñanza, planificación conjunta de clases y, en ocasiones, co-docencia), y iii) el acompañamiento en el aula.

Finalmente, es posible sostener que los integrantes de los equipos directivos poseen un conjunto de conocimientos y destrezas, que favorecen el apoyo a la labor docente. De este modo, los sólidos conocimientos de las jefaturas de UTP sobre enseñanza y aprendizaje, unidos a la capacidad del resto de los directivos, en especial de la dirección (casos *reducido* y *básico*) y subdirección (caso *ampliado*), de alinear los procesos administrativos y de gestión con los procesos pedagógicos, contribuyen a la toma de decisiones sustentada en la evidencia a la hora de apoyar el quehacer del profesorado (Robinson, 2011; 2016). Asimismo, la capacidad de los directivos para construir relaciones de confianza, basadas en la preocupación por los docentes y la valoración de su trabajo, ayuda a que la resolución de problemáticas escolares considere los intereses de estos profesionales.

#### **V.4. Sobre la incidencia del contexto en la acción de los equipos directivos**

El último objetivo de la fase cualitativa de esta investigación, se propuso *conocer aspectos del sostenedor y de la política educativa que actúan como oportunidades y restricción a la acción de los equipos directivos*. Los resultados de esta investigación han logrado reafirmar la idea de que los marcos de referencia nacionales y locales no sólo contienen, sino además definen las dinámicas escolares. Asimismo, se ha evidenciado que los factores institucionales y sociales son inseparables de la vida escolar. En esta sección se discute cómo la comunidad educativa y local, el sostenedor

y la política educativa, se entrelazan con la acción de los equipos directivos de las escuelas estudiadas.

### *Comunidad educativa y local*

En primer lugar, las tres escuelas se insertan en **contextos de doble vulnerabilidad**: alta preponderancia de estudiantes en situación de pobreza y exclusión social, además de restricción de recursos. Esto implica que además de conducir procesos de enseñanza y aprendizaje de alta complejidad, deban atender necesidades del alumnado derivadas de sus problemáticas sociales. Sin embargo, a diferencia de lo planteado por Thrupp (2006), la condición de pobreza no ha sido un factor disruptivo, sino que se ha resignificado mediante un profundo compromiso por marcar una diferencia en la vida de los estudiantes. Las comunidades escolares asumen como desafío una formación plena (académica e inclusiva) para contribuir a que los estudiantes superen las barreras de sus contextos de origen, constituyendo un factor de movilización ética y un desafío moral.

En segundo lugar, el **alto nivel de compromiso de los docentes** con el mejoramiento pedagógico es una potencialidad para la acción de los equipos directivos. Alcanzar este nivel de compromiso de los profesores ha sido un desafío para los directivos, que han conducido esfuerzos para potenciar una cultura profesional docente (Anderson, 2015; Elmore, 2010) e incentivar el “sentido de agencia” del profesorado (Fullan, 2017).

Este alto compromiso de las tres escuelas, se ve afectado de distinta forma por los procesos de recambio docente. En el caso *reducido* se asocia con la rotación moderada del cuerpo docente, en el caso *básico* con un recambio que ha permitido la incorporación de profesores jóvenes comprometidos y en el caso *ampliado* se encuentra en tensión por la salida sistemática de profesores debido a su jubilación.

En tercer lugar, las escuelas realizan esfuerzos para que **los apoderados asuman un rol más activo** en la educación de sus hijos. Se han planteado restricciones debido a las dificultades para participar por sus extensas jornadas laborales, pero también se ha identificado que las altas expectativas planteadas desde la escuela han motivado a que los apoderados se mantengan al tanto de los procesos formativos de los estudiantes.

En cuarto lugar, las escuelas han desarrollado un componente identitario, basado en la búsqueda de distinguirse del contexto de vulnerabilidad en que se insertan, mediante su caracterización como “escuelas de excelencia académicas”. Esta identidad varía según los contextos locales, destacando



el predominio de un enfoque “academicista” por sobre uno “intercultural” en el caso *reducido*, caracterizado por la ruralidad y etnicidad mapuche, además del sello tecnológico del caso *básico*. Igualmente, todas las escuelas identifican como un desafío seguir avanzando en incorporar la integralidad y transversalidad educativa en sus sellos identitarios.

Un quinto aspecto característico de los casos estudiados es su *ethos* de “buena escuela”, producto de su historia de buenos resultados académicos, siendo reconocidos por sus comunidades locales. Si bien, en los casos *básico* y *ampliado* el logro de este *ethos* es anterior a los equipos directivos, éstos se han encargado de ir fortaleciendo un sentido de eficacia colectiva (Leithwood, 2009a).

El enfoque en la excelencia ha otorgado la coherencia interna y unidad (Bush & Glover, 2012) que requieren los equipos directivos para actuar como colectivos interdependientes y funcionales. En escuelas que poseen diversas características potencialmente estigmatizadoras, los equipos directivos han buscado posicionarlas como espacios de excelencia, diferenciándose de otras escuelas del sector. Esto los ha potenciado, permitiendo un reconocimiento especial por parte de la comunidad, pero también los ha restringido pues no poseen relaciones de importancia con otras escuelas cercanas, lo que debilitaría su capacidad para generar redes de mejoramiento.

Este *ethos* se evidencia en distintos indicadores según los casos estudiados, aun cuando todos coinciden en destacar los resultados académicos y otros indicadores de eficiencia como medida de excelencia. En el caso *reducido* se asocia con el ingreso de estudiantes a liceos emblemáticos o la educación superior, en el caso *básico* con un aumento significativo de matrícula en los últimos años y en el caso *ampliado* con su calificación como escuela autónoma.

### *Sostenedor*

De manera transversal, los equipos directivos de las escuelas caso visualizan como una oportunidad las **facilidades de comunicación y acceso a sus sostenedores**, que no sólo se remiten a reuniones programadas, sino también a contactos cotidianos, especialmente en el caso de requerimientos específicos o contingencias. Este vínculo es particularmente valorado en un contexto donde los sostenedores desempeñan variadas funciones de relevancia para las escuelas, en ámbitos tan diversos como la conexión política con el municipio, el acceso a recursos económicos, entre otros. Sin embargo, se observó que el foco de esta la relación se circunscribe exclusivamente a aspectos administrativos y de gestión, que, si bien contribuyen a la operación de los establecimientos, al mismo tiempo la limitan, pues no abarcan la globalidad de la escuela.

Para los equipos directivos, la **desatención del ámbito técnico** se explica por las débiles capacidades profesionales en el nivel intermedio, que más allá de la falta de orientación y apoyo concreto en los asuntos pedagógicos, se traduce en una dificultad que es anterior: la ausencia de una visión y comprensión del proceso educativo que guíe a los establecimientos de sus jurisdicciones. Se observa que esto acarrea dos grandes complejidades para los directivos. Uno, la disociación entre la gestión de recursos de los sostenedores y la gestión pedagógica de los equipos directivos, que agrega mayor dificultad al balance de los asuntos pedagógicos y administrativos. Dos, el riesgo de la burocratización de la acción de los equipos directivos como líderes de la enseñanza y el aprendizaje, expresada en la “demencia de la microgestión” (Fullan, 2017) o gestión pedagógica tecnocrática, que además de generar mayor presión y sobrecarga laboral, atenta contra el rol de los directivos como líderes pedagógicos, posicionándolos como sujetos de supervisión.

El tipo de incidencia de los sostenedores es resentido en los equipos directivos, pero más aún por los docentes, quienes consideran que estos colectivos han podido sortear parcialmente los efectos generados por las **demandas del nivel intermedio**, lo que en ocasiones resulta en la transferencia de estas exigencias a la labor docente, tensionando la noción y acción de apoyo de parte de los directivos. No obstante, el profesorado reconoce que los equipos, dentro de sus posibilidades, intentan reducir dichas tensiones, propendiendo al bienestar del cuerpo docente.

En la medida que el sostenedor respalde los resultados académicos de las escuelas, las limitaciones descritas son aminoradas. Para los equipos directivos mantener el **sello de “buenas escuelas”** en sus localidades es una suerte de licencia para ganar mayor autonomía, pues las autoridades locales alivianan el control burocrático en tanto las escuelas muestren estabilidad en su buen desempeño. Si bien lo anterior abre oportunidades para que los equipos directivos pueden planificar y tomar sus propias decisiones en relación a los procesos escolares, conjuntamente se genera un trato desigual de los sostenedores con el resto de los establecimientos educacionales.

Finalmente, un aspecto del sostenedor que restringe la labor de los equipos directivos es la **falta de contrapartes a nivel comunal**, que se refleja en que el vínculo tiende a concentrarse en los directores y, en segundo lugar, en los jefes de UTP. Sin embargo, lo más preocupante es que otros directivos, como inspectores (todos los casos), subdirectora (caso *ampliado*) e inclusive jefa de UTP (caso *ampliado*), no cuenten con contraparte a nivel comunal, quedando marginados para

acceder a instancias que orienten o fortalezcan su rol. Así, se aprecia un desaprovechamiento de la agencia de las escuelas y de sus equipos directivos.

### *Política educativa*

Las escuelas estudiadas se insertan en un contexto centrado en resultados y rendición de cuentas, cuyos efectos no pasan desapercibidos por los equipos directivos. En este sentido, se observa que **la lógica de fragmentación que imprimen las políticas educativas traspasa las formas de trabajo** de los equipos directivos (Fullan, 2011; Hopkins, 2010). Los equipos realizan importantes esfuerzos conducidos a generar oportunidades para distribuir el liderazgo, mediante la creación de cargos con responsabilidad intermedia, no obstante, se ven forzados a organizar dichos liderazgos en base a programas y políticas vigentes, que replican las estructuras organizativas ministeriales. Si bien esto genera canales de comunicación más directos entre los actores educativos y los agentes externos, así como respuestas más eficientes a sus exigencias, se constata que la coherencia entre dichas estructuras y las necesidades, objetivos y dinámicas de trabajo de los equipos directivos y sus escuelas, no siempre es tan evidente.

Adicionalmente, las **políticas de rendición de cuentas tensionan el foco en lo pedagógico y condicionan la relación con los docentes**. Estas políticas envuelven para los equipos directivos un cúmulo de tareas de gestión que merma el tiempo y la calidad del apoyo a la labor docente, antes que contribuir potenciando los esfuerzos que ya están realizando y los resultados que han logrado. Esto se encuentra en línea con lo planteado por la literatura, respecto al énfasis que la influencia externa puede poner en desempeños de corto plazo, obviando condiciones internas o contextuales y transformaciones de largo aliento (Fullan, 2008, 2011; Giles & Cuéllar, 2016; Hopkins, 2010). Esta situación se complejiza más por la ausencia de criterios por parte de estas políticas que flexibilicen las exigencias en función de la capacidad real de los equipos directivos (cantidad de integrantes, cargos, funciones) para hacer frente a las demandas, lo que afecta por sobre todo a los equipos *reducidos*. Por el contrario, se observa que los colectivos más complejos pueden absorber mejor la presión externa, distribuyendo las responsabilidades administrativas y de gestión entre los directivos (caso *básico*) o confinándolas a un solo cargo (caso *ampliado*), descongestionando así otros roles para el liderazgo pedagógico. La presión de estas políticas traspasa la labor de los profesores, generando malestar y desmotivación. Se advierte que los equipos directivos, en especial directores y jefaturas de UTP, muestran algunas dificultades para

interpretar y mediar estas políticas. No obstante, realizan significativos esfuerzos por sostener conversaciones con los docentes en torno a los puntos de conflicto y pensar en conjunto el desarrollo de soluciones.

Probablemente, una de las restricciones más críticas que impone el marco político para los equipos directivos es la **no incidencia en la contratación de docentes** según la normativa vigente, que les impide contar con profesores que respondan al perfil requerido según las necesidades de sus establecimientos. Ahora bien, en cuanto a la atribución para desvincular al 5% del profesorado peor evaluado según la Ley 20.501, se destaca la imposibilidad efectiva de algunos directores para ejercer esta facultad, debido al tamaño pequeño de la planta docente, tal como ocurre en el caso *reducido*. Ambas situaciones son interpretadas por los directivos como una falta de autonomía que atenta contra sus esfuerzos en el ámbito pedagógico.

Si bien las políticas educativas en marcha no han sido identificadas como oportunidades relevantes para los equipos directivos, sí han contribuido con recursos necesarios para destrabar limitaciones presupuestarias de las escuelas y **generar condiciones básicas que permiten el despliegue de acciones de apoyo a la labor docente**. En esto, cobra particular relevancia la Ley SEP y los Programas de Integración Escolar. En los tres casos, los recursos obtenidos mediante estas normativas han permitido implementar iniciativas de desarrollo profesional, contratar docentes asistentes y otros profesionales de apoyo al aula, adquirir recursos educativos, entre otros. En este sentido, se aprecia que dicha legislación no sólo aporta condiciones de base, sino, además, contribuye validando la propia agencia de los directivos para planificar e implementar sus acciones de apoyo a la labor docente.

Finalmente, algunos **instrumentos de la política de fortalecimiento del liderazgo escolar** son apreciados por los directivos como una oportunidad para orientar el ejercicio de sus respectivos cargos. Entre estos instrumentos, se destaca el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

#### **VII.5. La integración de los enfoques liderazgo distribuido y liderazgo pedagógico: Aportes y elementos fundamentales**

Esta sección final aborda el objetivo de investigación referente a *analizar los vínculos entre la conformación, la organización y el funcionamiento de los equipos directivos y las prácticas de liderazgo pedagógico que éstos realizan para apoyar la labor docente*. Para esto, se engloba la

discusión realizada en apartados anteriores con el propósito de consolidar el aporte de esta tesis en torno a la comprensión de la acción de los equipos directivos a partir de la integración del enfoque del liderazgo distribuido y el liderazgo pedagógico.

Sintetizando los aspectos relevados previamente en torno a **qué** es lo que se hace en las escuelas con equipos directivos de alto apoyo técnico-pedagógico, se identificaron un conjunto de prácticas de apoyo a la labor docente, tales como conocer en profundidad a los docentes, alinear el aprendizaje docente con los múltiples contextos y formas donde se produce, resolver problemas que afectan los procesos pedagógicos y fortalecer el liderazgo docente. Estas prácticas son contextualizadas, buscando dar respuestas concretas a las problemáticas que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esa búsqueda de soluciones los equipos directivos se guiaron por un enfoque que combina la preocupación técnica con la movilización moral concerniente a afrontar la situación de vulnerabilidad de sus estudiantes. Además, estas prácticas están mediadas por aspectos como la creación de coherencia en la escuela, el fortalecimiento de las capacidades docentes y la puesta en práctica de capacidades del liderazgo pedagógico.

Ahora bien, ¿cómo se insertan los equipos directivos en el despliegue de estas prácticas de liderazgo pedagógico contextualizadas y mediadas? Considerando el hallazgo contra intuitivo de la fase cuantitativa respecto a que a mayor número de directivos se percibía un menor nivel de apoyo, el enfoque del liderazgo distribuido permite comprender que lo relevante no es la cantidad de líderes, sino cómo despliegan su liderazgo, estableciendo una relación entre líderes, seguidores y situación. Por medio de la combinación de las perspectivas del liderazgo pedagógico y del liderazgo distribuido que orientó esta tesis se puede responder a la pregunta de cómo se despliegan las prácticas de liderazgo en un escenario en que interactúan líderes y seguidores, y en que influye el contexto situacional.

Ahondar en **cómo** se despliegan las prácticas de liderazgo pedagógico requiere retomar las categorías de conformación, organización, funcionamiento e infraestructura educativa. A nivel de la **conformación**, la capacidad del director de asignar cargos directivos orientado por la elección de personas con experticia, capacidad profesional y que son reconocidos como líderes por parte de los profesores, han contribuido a disponer de un equipo capacitado y legitimado para liderar las iniciativas de apoyo a la labor docente. A esto se suman los liderazgos intermedios que han aportado con una vinculación más directa entre profesores y equipo directivos, permitiendo una constante retroalimentación respecto a las prácticas desplegadas, a la vez que se encargan de

programas o ámbitos de acción de apoyo a la labor docente desde una perspectiva más especializada (destacando el PIE). De igual forma, la ausencia de conflictos de relevancia sobre la distribución de responsabilidades ha permitido que exista una diferenciación clara entre los directivos, por lo que el apoyo a la labor docente no se caracteriza por iniciativas contrapuestas o superpuestas, sino que se despliega por medio de una actuación coherente. Por su parte, la amplia experiencia y formación directiva previa de los actores (particularmente directores y jefes de UTP) los han dotado de herramientas para evaluar las problemáticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y brindar respuestas más adecuadas. En rasgos generales, entonces, las características de la conformación en la distribución del liderazgo han contribuido a las prácticas de liderazgo pedagógico mediante distintos procesos de diferenciación: seleccionando líderes capacitados y legitimados para abordarlas, generando liderazgos intermedios que las refuerzan, limitando con claridad las responsabilidades de apoyo y asignando las tareas a especialistas.

A nivel de la **organización**, la asignación no impositiva de tareas ha obligado al establecimiento de horizontes de acción compartidos, para un funcionamiento efectivo de los equipos directivos a partir de la autonomía de sus integrantes. Tal horizonte de acción se ha definido a partir de una especial atención al contexto escolar, fijando la importancia de atender las problemáticas de enseñanza-aprendizaje, mediante el impulso a procesos de mejoramiento escolar. Esto se ha traducido en la relevancia que cobra el apoyo a la labor docente en la distribución de tareas directivas. Pese a que se evidencian distintos patrones de distribución de las tareas relativas al apoyo a la labor docente (con mayor o menor centralidad de la jefatura UTP), todos los directivos contribuyen directa o indirectamente con las prácticas de liderazgo pedagógico definidas colectivamente. A esto se suma la dedicación exclusiva de los directivos, que ha contribuido entregando el tiempo necesario para que se hagan cargo de sus funciones. Esto ha permitido que éstos dirijan numerosos esfuerzos a atender el apoyo a la labor docente, lo que se evidencia en el amplio repertorio de prácticas identificadas, pese a la importante demanda temporal que implican las tareas administrativas de los equipos directivos, particularmente la rendición de cuentas. En un plano general, por tanto, las características de la organización en la distribución del liderazgo han contribuido con las prácticas de liderazgo pedagógico mediante distintos procesos de coordinación: actuando concertadamente y no impositivamente orientados por la relevancia del mejoramiento escolar, otorgando centralidad al apoyo a la labor docente en las tareas de todos los

integrantes del equipo y permitiendo que dispongan del tiempo necesario para desplegar las prácticas de apoyo.

A nivel del **funcionamiento**, el buen clima laboral entre los directivos ha permitido que desplieguen las tareas de apoyo a la labor docente sin mayores contratiempos u conflictos, primando las relaciones de confianza y valorando la importancia del trabajo de los otros. Los equipos directivos no se vuelcan, así, a resolver problemáticas internas, sino que se concentran en atender los problemas que enfrentan estudiantes y profesores. Por su parte, la existencia de una distribución efectiva de liderazgo entre los directivos ha permitido que lo técnico-pedagógico no se considere un ámbito de exclusiva responsabilidad de la jefatura de UTP, sino uno en el cual todos los directivos participan activamente. Esto ha permitido ir abordando colectivamente las falencias que identifican en su propio liderazgo pedagógico, lo que ha motivado la generación de innovaciones que se traducen en nuevas prácticas de apoyo. Del mismo modo, la cercanía entre directivos y profesores ha contribuido al liderazgo pedagógico pues ha permitido involucrar activamente a los docentes en la identificación de las problemáticas escolares y en el planteamiento de posibles estrategias de solución, lo que ha impulsado que los profesores asuman un rol más proactivo, no siendo meros receptores del apoyo. Finalmente, el énfasis de las problemáticas que afectan a los profesores en las instancias que reúnen a directivos con docentes ha posibilitado que en estos espacios cobre especial importancia el abordaje de lo pedagógico, mediante el análisis de la situación escolar o la realización de actividades (talleres, transferencias pedagógicas, entre otras) enfocadas en apoyar la labor docente. De este modo, las características del funcionamiento de la distribución del liderazgo han contribuido con las prácticas de liderazgo pedagógico mediante la atención a lo relacional: concentrándose en las problemáticas de estudiantes y profesores debido al buen clima laboral, retroalimentando el apoyo a la labor docente entre los propios directivos, considerando a los profesores actores con agencia en la solución de sus problemáticas y generando espacios en que se otorga relevancia a los problemas de los docentes.

A nivel de la **infraestructura educativa**, el estudio develó la importancia del contexto escolar, el sostenedor y la política educativa. Las características del contexto movilizan el liderazgo pedagógico pues a partir de la situación de vulnerabilidad de los estudiantes se identifica un componente moral para la acción de las escuelas, lo que se ve complementado por profesores comprometidos con mejorar sus prácticas de enseñanza y por apoderados que otorgan importancia a los procesos formativos. Esto se complementa con la generación de escuelas con identidades que

potencian lo académico, caracterizándose por la búsqueda de la excelencia, sin abandonar la atención a la diversidad de sus estudiantes. Esta condición de excelencia ha contribuido, además, con mayor autonomía, aliviando la rendición de cuentas, lo que ha permitido otorgar más centralidad al apoyo a la labor docente.

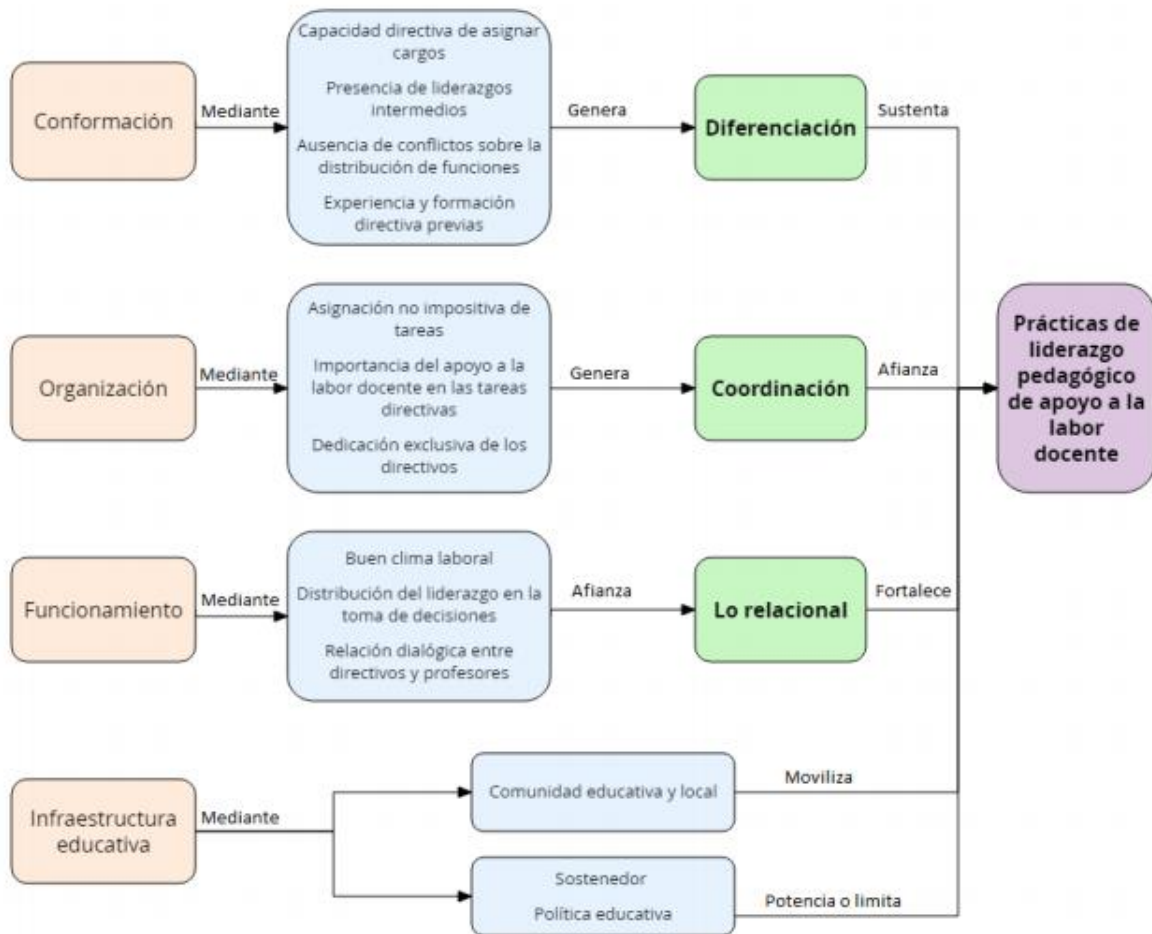
Por su parte, los hallazgos muestran que el sostenedor y la política educativa actúan potenciando y limitando al liderazgo pedagógico. Respecto de los sostenedores, se evidenció que mientras la atención constante que éstos mantienen hacia los requerimientos de las escuelas fortalece el liderazgo pedagógico, el énfasis otorgado a las tareas administrativas de parte del nivel intermedio tiende a relegar el ámbito pedagógico. Respecto de la política educativa, si bien se observó el valor de algunas iniciativas de fomento al liderazgo pedagógico y de la entrega de recursos que permiten aliviar el contexto de vulnerabilidad, ésta tiende a limitar su aporte al enfatizar la rendición de cuentas y la microgestión pedagógica, desconociendo los esfuerzos más profundos que están realizando los equipos directivos.

En conclusión, a partir de la integración entre el enfoque del liderazgo pedagógico y el liderazgo distribuido, el estudio ha permitido desarrollar un panorama global de la acción de los equipos directivos, en tres niveles: 1) Identificando qué prácticas de liderazgo se generan para apoyar la labor docente; 2) Comprendiendo cómo se despliegan las prácticas de apoyo en la interacción entre directivos y profesores, abordando los procesos de conformación, organización y funcionamiento de los equipos; y 3) Atendiendo cómo se despliegan las prácticas de apoyo en relación a la infraestructura educativa, lo que implica prestar atención a la influencia situacional a nivel de la comunidad educativa, la cultura escolar, el sostenedor y la política educativa. La figura 16 ilustra los principales elementos de la perspectiva de análisis integrada discutida en esta sección final.



Figura 16

*Perspectiva integrada de estudio de los equipos directivos*



**Nota.** Fuente: elaboración propia.

## V.6. Implicancias para la política educativa

Es indudable que las políticas de liderazgo educativo en Chile han mostrado avances significativos, acentuados, especialmente, en la última década. Dichos progresos evidencian una comprensión de la función directiva y del liderazgo escolar que ha ido evolucionando hacia el reconocimiento de la complejidad de este fenómeno y su rol crítico en el mejoramiento de los establecimientos educacionales del país, en un sistema que abiertamente declara su compromiso con un modelo de descentralización y autonomía de estas instituciones.

En este escenario, que aún presenta las oscilaciones propias de un modelo en construcción, las políticas educativas a pesar de sus avances han conservado una mirada restringida del liderazgo que *“se reduce todavía a su identificación con el concepto de Dirección Escolar”* (Cancino & Vera, 2017, p. 40). Si bien es cierto que hoy en día en las diversas iniciativas se posiciona a los directivos escolares, y no sólo al director, como actores responsables de la conducción de las escuelas -como se dio cuenta detalladamente en los antecedentes de esta investigación- el protagonismo que se les ha asignado al resto de los profesionales que tienen funciones directivas no se ha traducido en cambios profundos que efectivamente los empoderen, tanto a nivel individual como colectivo. De este modo, se aprecia que la responsabilidad de estos equipos en la dirección escolar, en el marco vigente, permanece en calidad de aspiración o deseabilidad, encontrándose sujeta a la (mayor o menor) capacidad de estos profesionales para cumplir con este rol, y a las oportunidades (o limitaciones) que les ofrecen sus distintos contextos educativos.

El reciente diseño de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015), es un intento por alinear los esfuerzos precedentes y los objetivos que se proyectan en esta materia, con el propósito de que *“un amplio número de directivos que, a través del desarrollo profesional e individual de sus docentes y de la generación de condiciones apropiadas para el correcto desarrollo del trabajo pedagógico, sean capaces de liderar procesos de mejora sostenibles en sus respectivas unidades escolares”* (MINEDUC, 2015, p.7). A partir de una mirada comprehensiva de la evidencia proporcionada por esta investigación doctoral, es posible entregar algunas luces respecto al liderazgo de los equipos directivos, los que debiesen ser considerados por esta política si se quiere ir más allá de la superficie en el empoderamiento de estos colectivos.

Primero, la caracterización de los equipos directivos de las escuelas municipales permitió conocer los distintos modos de composición de estos colectivos, identificando la falta de una racionalidad

en su conformación, que produce un evidente desajuste entre las realidades de los establecimientos y las capacidades de las personas que las dirigen, así como una preocupante brecha con los marcos normativos vigentes (sub-dotación y sobre-dotación). Esto levanta como desafío indiscutible el definir criterios que orienten su conformación. A la base de estos lineamientos se debiesen tener en cuenta variables a nivel de establecimiento, tales como: tamaño de la matrícula, de la planta docente, grupo socio-económico de los estudiantes, entre otras; que permitan alinear dichos factores con el tipo de equipo directivo, vale decir, la cantidad de integrantes y sus cargos.

Segundo, las escuelas caso dejaron entrever divergencias en cuanto a la distribución de ámbitos de responsabilidad, funciones y tareas de los directivos. Esta diversidad responde a las distintas comprensiones, capacidades y atribuciones de los directivos, así como a la lectura que hacen de las necesidades de sus escuelas y de las demandas externas, y también a la disponibilidad efectiva de recursos. Sin embargo, al mismo tiempo es resultado de una indefinición de los marcos institucionales relativos a los desempeños de los directivos que, de existir, podrían favorecer la coordinación de las contribuciones de cada integrante al mejoramiento escolar, al menos, en cuatro sentidos. Uno, dimensionando las cargas de trabajo y evitando la posible duplicación de funciones entre los directivos. Dos, distinguiendo el rol particular del director dentro de los equipos. Tres, identificando quiénes asumen las múltiples y simultáneas responsabilidades administrativas. Cuatro, incrementando las posibilidades para la alineación, colaboración e interdependencia entre los directivos. Así, se convierte en un reto la elaboración de especificaciones en materia de delimitación de responsabilidades de los directivos que sean claras, pero a su vez, lo suficientemente flexibles y respetuosas de las lógicas y dinámicas de las escuelas (Cancino & Vera, 2017). En estrecha relación con lo anterior, se visualiza la necesidad de definir condiciones de idoneidad para los distintitos puestos directivos. Adicionalmente, se estima prioritario concebir alternativas para descongestionar a los directivos de los asuntos administrativos que restringen el foco en los procesos pedagógicos y sus marcos de acción, por ejemplo, incorporando un cargo específico en las tareas de administración (CEDLE, 2018). Como también distinguir mecanismos para institucionalizar el desarrollo del profesorado y la facilitación de su quehacer en las escuelas, evitando que quede supeditado al tiempo disponible de los directivos, por ejemplo, estableciendo el cargo de coordinador de aprendizaje docente o mentor pedagógico.

Tercero, tanto la caracterización de los equipos directivos como las escuelas caso relucieron situaciones particulares que complejizan la proyección de la función directiva, entre las que

destacan, la avanzada edad del conjunto de los directivos y las lógicas diferenciadas en el acceso y permanencia en las distintas posiciones directivas, desfavoreciendo a las mujeres, y más aún aquellas que poseen título de educación de párvulo y educación diferencial. Si bien la literatura internacional ofrece distintas interpretaciones para esto, resulta necesario estudiar y visibilizar más estos fenómenos. Junto con ello, no sólo se requiere enfrentar el reto de pensar en lógicas o sistemas de recambio y sucesión planificada para los cargos del equipo directivo, sino además surge el desafío de abordar los factores que facilitan, así como los que obstaculizan, el ejercicio de puestos directivos. Esto incluye generar condiciones para acercar al amplio espectro de profesionales de la educación a la conducción de las escuelas, lo que es especialmente relevante en un sistema escolar que requiere atraer mayor cantidad de postulantes para una función directiva cada vez más compleja.

Cuarto, las escuelas caso revelaron que la especialización en liderazgo escolar es una característica que incide en la conformación, organización y funcionamiento de los equipos directivos. Asimismo, evidenciaron que, tanto en el trabajo conjunto del equipo directivo como en el apoyo que brindan a los profesores, la sensibilidad ética y la capacidad de sus integrantes de comprender la escuela como un sistema social, es tan o más relevante que su competencia técnica. Por consiguiente, el reto es fortalecer la formación en liderazgo escolar desde dos aristas. Uno, identificando desafíos formativos y necesidades de apoyo a los directivos. Dos, proporcionando oportunidades para la preparación especializada de docentes aspirantes a directivos y de directivos en servicio. Por un lado, se necesita transitar de una formación genérica en liderazgo escolar a una especialización vinculada con los respectivos ámbitos de acción de los directivos. En particular, se debe prestar especial atención a la preparación de algunos roles como el de inspectoría, donde la brecha formativa es muy amplia en comparación con el resto de los directivos, a causa de la escasa oferta de aprendizaje. Por otro, promover instancias de desarrollo profesional que involucren la participación de los equipos directivos, en lugar de la participación individual, con el fin de favorecer el desarrollo de una visión conjunta, la coordinación de acciones, el intercambio y la colaboración. Estos espacios debiesen contemplar el fortalecimiento de capacidades para el trabajo en equipo con un fuerte componente de desarrollo personal y relacional: gestión de conflictos, flexibilidad, apertura a la crítica, confianza relacional, entre otros; a través de metodologías activas, donde se ejercite el trabajo en equipo, ya sea de manera auténtica o experimental.

Quinto, las escuelas caso mostraron la importancia de identificar docentes líderes y crear oportunidades para el desarrollo de su potencial, mediante el establecimiento de puestos de responsabilidad intermedia, que permitan extender la distribución del liderazgo y potenciar la labor de los directivos escolares. De esta manera, además de promover incentivos a la colaboración y responsabilidad conjunta del equipo directivo, un reto que efectivamente es necesario, se requiere impulsar la conformación de comunidades de aprendizaje en las escuelas, donde participen profesionales directivos y docentes como parte de un mismo colectivo, movilizándolo la creación de una agencia conjunta y fortaleciendo la capacidad interna de cambio. Dado que esta investigación también dio cuenta que ciertos cargos directivos (inspector, subdirector y a veces jefe de UTP) carecen de una contraparte a nivel de sostenedor que guíe y apoye su labor directiva -ya sea por falta de capacidad técnica o porque no existe dicha figura- se convierte en un reto construir redes de desarrollo profesional que favorezcan el intercambio entre colegas directivos que ejercen la misma función y entre equipos directivos de distintos establecimientos.

Sexto, las escuelas caso dieron cuenta que tras las prácticas de liderazgo pedagógico desplegadas por los equipos directivos se esconden sus miradas con respecto a lo que se considera apoyo a la labor docente. En esta línea, emerge como desafío estimular conversaciones sobre el tema (qué es y qué no es apoyo técnico) tanto en redes de directivos como de profesionales de aula e identificar y promover prácticas directivas, que movilicen y activen recursos internos, asegurando la provisión de un soporte contextualizado y orientado al fortalecimiento de la capacidad de las escuelas.

Séptimo, las escuelas caso confirmaron ciertos factores externos que limitan el liderazgo pedagógico y distribuido de los equipos directivos, lo que lleva inmediatamente a reflexionar sobre el grado de pertinencia de algunas iniciativas de política. Especialmente, aquellas que muestran escasa o nula flexibilidad en sus demandas ante las distintas realidades (tipos) de equipos directivos, y las que burocratizan el quehacer pedagógico. Como un primer paso, surge la necesidad de generar espacios de reflexión en torno a las atribuciones y restricciones que presentan los equipos directivos para el trabajo conjunto en el ámbito técnico-pedagógico, a fin de comprender cómo éstos interpretan las políticas y regulaciones, qué tensiones experimentan en su implementación y cómo las resuelven.

Octavo, constituye un desafío mejorar las bases de datos que permitan caracterizar de manera confiable y fidedigna a los equipos directivos. Esto es fundamental si la política busca fortalecer

el liderazgo distribuido en las escuelas, comenzando por un conocimiento exhaustivo de sus directivos. La base de idoneidad docente presenta deficiencias en cuanto a precisión de información y definición de variables. Se sugiere revisar el proceso mediante el cual se alimenta esta fuente, pues éste debiese tener como responsable a cada docente de aula y directivo (a futuro asistentes de la educación y personal especializado con contrato en la escuela), a fin de asegurar la rigurosidad de la información proporcionada. Lo anterior implica modificar la unidad de recolección de información, desde el establecimiento (RBD) al docente, asegurando la posibilidad de agregar a los profesores de un mismo establecimiento (RBD pasa a ser una variable asociada al docente).

Por último, sin duda la Política de Fortalecimiento Escolar se constituye en un aporte significativo y necesario para el contexto educativo chileno, no obstante, aún se muestra poco sensible a los aspectos indirectos y estructurales que inciden en el despliegue de una capacidad distribuida para el liderazgo pedagógico. Los resultados de esta investigación permiten afirmar que mientras no se avance en esta línea, con los consiguientes apoyos necesarios, se corre el riesgo de que la labor de los equipos directivos escolares se encuentre desalineada con los focos de las políticas.

## **V.7. Limitaciones y proyecciones**

La presente investigación doctoral correspondió a un primer acercamiento en profundidad al liderazgo de los equipos directivos como colectivos, con foco en la dimensión de apoyo a la labor docente, en el contexto de las escuelas básicas municipales. Como tal, presenta un conjunto de limitaciones que, a su vez, permiten proyectar y ampliar lo realizado hasta el momento.

En primer lugar, a partir de la construcción del índice de apoyo técnico-pedagógico, se decidió focalizar la investigación en instituciones donde los docentes perciben un alto nivel de apoyo técnico-pedagógico de parte de sus equipos directivos. Esto ha permitido caracterizar dinámicas de conformación, organización y funcionamiento, propias de estos colectivos, que han contribuido en el despliegue de diversas prácticas de apoyo a la labor docente. Sin embargo, no se ha ahondado en la realidad de escuelas que presentan una percepción de menor grado de apoyo. Constituye, por tanto, una posible proyección de esta investigación, la realización de un estudio comparativo respecto a las dinámicas de los equipos directivos en instituciones con niveles disímiles de apoyo al quehacer del profesorado.

En segundo lugar, la investigación se ha centrado en comprender el apoyo a la labor docente desde los propios equipos directivos. Pese a que se entrevistó a profesores y se observaron instancias que congregan a directivos y docentes, el énfasis estuvo en analizar la acción de los equipos directivos en el ámbito del apoyo técnico-pedagógico. Por consiguiente, corresponde a una posible proyección de la investigación ahondar en la percepción del profesorado sobre su propio rol en la resolución de problemas o desafíos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre todo, considerando que en la conjunción de liderazgo distribuido y pedagógico favorece que los profesores sean considerados como sujetos activos en la búsqueda de soluciones frente a dichas problemáticas, tal como lo evidenció este estudio.

En tercer lugar, la investigación ha dado cuenta de escuelas que muestran ciertas condiciones de estabilidad que posibilitan el accionar de los equipos directivos y el despliegue de prácticas de apoyo a los docentes. Dado que no se ha focalizado en el camino recorrido por estos establecimientos para alcanzar dichas condiciones, una proyección de este trabajo podría profundizar en los desafíos diferenciados del quehacer de los equipos directivos en la dimensión pedagógica, a la luz de las distintas trayectorias de mejoramiento escolar descritas en el contexto nacional: mejoramiento puntual, incipiente, en vías de institucionalización e institucionalizado (Bellei et al., 2014; Bellei et al., 2015).

Finalmente, la investigación ha enfatizado en el estudio de las escuelas básicas. Sin embargo, cabe reconocer que las problemáticas de enseñanza y aprendizaje, así como las dinámicas de sus equipos directivos, pueden diferir de aquellas que se despliegan en establecimientos secundarios con estructuras organizativas más complejas. Esto resulta relevante, pues la literatura ha señalado que el apoyo directo a la labor docente tiende a prevalecer en la educación primaria, a la vez que se observa un liderazgo más centralizado en este tipo de instituciones (Bendikson et al., 2012). Un enfoque comparativo de escuelas básicas y liceos del contexto municipal contribuiría a indagar dichas tendencias o identificar otras.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, L., Galdames, S., González, A., & Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 8(2), 353-369.
- Ahumada, L., Montecinos, C., & Sisto, V. (2008). Desarrollo y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo de los centros educativos. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(2).
- Ahumada, L., Sisto, V., López, V., & Valenzuela, J. (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una comuna rural en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 17(2).
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Anderson, S. (2017). Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En J. M. Weinstein, *Mejoramiento y liderazgo escolar. Once Miradas*. (págs. 333-346). Santiago: Ediciones UDP.
- Anderson, S. E. (2006). The school district's role in educational change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), 13.
- Anderson, S. E., Mascall, B., & Stiegelbauer, S. &. (2012). No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(4), 403-430.
- Arnold, M. (2006). Fundamentos de la observación de segundo orden. En M. Canales, *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. (págs. 321-348). Santiago: LOM.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago de Chile: LOM.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM.
- Bendikson, L., Robinson, V., & Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research information for teachers*, (1), 2.
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2013) La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 60-86.
- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Mejoramiento y liderazgo en la escuela* (págs. 71-112). Santiago: Ediciones UDP.
- Braun & Clarke. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*(3), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa



- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Londres: Sage.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein, *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. (págs. 19-44). Santiago: Ediciones UDP.
- Bush, T., & Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools. *School leadership & management*, 32(1), 21-36.
- Bush, T., Abbott, I., Glover, D., Goodall, J., & Smith, R. (2012). *Establishing and developing high performing leadership teams*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- 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*, 7(3), pp. 19-33.
- Chatwani, N. (2018). Followership Engagement in Hybrid Distributed Leadership. En *Distributed Leadership* (págs. 27-51). Cham: Palgrave Macmillan.
- Chrispeels, J. H. (2002). Four school leadership teams define their roles within organizational and political structures to improve student learning. *School effectiveness and school improvement*, 13(3), 327-365.
- Chrispeels, J. H., Burke, P. H., Johnson, P., & Daly, A. J. (2008). Aligning mental models of district and school leadership teams for reform coherence. *Education and Urban Society*, 40(6), 730-750.
- Chrispeels, J. H., Castillo, S., & Brown, J. (2000). School leadership teams: A process model of team development. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 20-56.
- Corcoran, T., Fuhrman, S. H., & Belcher, C. L. (2001). The district role in instructional improvement. *Phi Delta Kappan*, 83(1), 78-84.
- Costa, A., Garmston, R. & Zimmerman, D. (2014). *Cognitive capital. Investing in teacher quality*. New York: Teachers College Press.
- Cranston, N., Ehrich, L., Reugebrink, M., & Gaven, M. J. (2003). *Getting the most from school management teams: understanding the dynamics, the realities and the possibilities*. . Center for Innovation in Education, Queensland University of Technology.
- Creswell, J. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

- Cuellar, C. & Giles, D.L. (2012). Ethical practice: A study of Chilean school leaders. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 420-436.
- Datnow, A., & Schildkamp, K. (2017). Uso de datos en la promoción de la mejora escolar. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas*. (págs. 194-226). Santiago: Ediciones UDP.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL.
- Díaz De Salas, S. A., Mendoza Martínez, V. M., & Porras Morales, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 16(75).
- Donaldson, G. A. (2006). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Donoso, S., & Benavides, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230013.
- Donoso, S., & Benavides, N. (2014). Políticas en Chile para la formación en liderazgo y desarrollo profesional docente: 1980-2012. *Liderazgo escolar y desarrollo profesional docente*. Concepción: Ediciones RIL, 31-60.
- Darling-Hammond, L. (2011). Educar con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI. Santiago: Fundación Chile.
- Ehrich, L. C., & Cranston, N. (2004). Developing senior management teams in schools: Can micropolitics help? *International Studies in Educational Administration*, 32(1), 21-31.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile y Fundación CAP.
- Elorza, H. (2008). *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. México DF: Cengage Learning Editores, S.A.
- Fernández, F., Guazzini, C., & Rivera, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Que sabemos sobre los directores de escuela en Chile* (págs. 42-54). Santiago: Fundación Chile y CEPPE-UC.
- Flessa, J., & Anderson, S. (2012). Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 83-109). Santiago: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform, CSE Seminar Series Paper 204*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas*. (págs. 182-193). Santiago: Ediciones UDP.

- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 219-264). Santiago: LOM.
- Gerring, J. (2014). ¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve? En R. Castiglioni, & C. Fuentes, *Política comparada sobre América Latina: teorías, tópicos y método*. Santiago: Editorial UDP.
- Ghamrawi, N. (2011). Trust me: Your school can be better—A message from teachers to principals. . *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333-348.
- Giles, D., & Cuellar, C. (2016). Liderazgo ético: una forma moral de "ser en" el liderazgo. En J. Weinstein, *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (págs. 121-154). Santiago: Ediciones UDP.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goddard, Y., Miller, R., Larsen, R., Goddard, G., Jacob, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010). *Connecting Principal Leadership, Teacher Collaboration, and Student Achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Denver, CO.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning*, 501-530.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338+.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003). *Changing leadership practice in an era of school reform*. London: SAGE.
- Gronn, P. (2008). Hibryd leadership. En K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss, *Distributed leadership according to the evidence* (págs. 17-40). New York: Routledge.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Gronn, P. (2009). From Distributed to Hybrid Leadership Practice. En A. Harris, *Distributed Leadership. Studies in Educational Leadership*, vol 7 (págs. 197-217). Springer: Dordrecht .
- 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.
- Hallinger, P. (1989). Developing instructional leadership teams in secondary schools: A framework. *NASSP Bulletin*, 73(517), 84-92.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, (3), 329-352.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. En A. Harris, *Distributed Leadership: Different Perspectives* (págs. 11-21). Amsterdam: Springer.
- 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: Ediciones UDP.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.
- Jiménez, J. (2006). El análisis cuantitativo de datos. En M. Canales, *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios* (págs. 169-184). Santiago: LOM.
- Johnson, S. M., Marietta, G., Higgins, M. C., Mapp, K. L., & Grossman, A. (2015). *Achieving Coherence in District Improvement: Managing the Relationship between the Central Office and Schools*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Jones, S., Harvey, M., Lefoe, G., & Ryland, K. (2014). Synthesising theory and practice: Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 603-619.
- Kelley, C., & Dikkers, S. (2016). Framing feedback for school improvement around distributed leadership. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 392-422.
- Kensler, L. A., Reames, E., Murray, J., & Patrick, L. (2012). Systems Thinking Tools for Improving Evidence-based Practice: A Cross-Case Analysis of Two High School Leadership Teams. *The High School Journal*, 95(2), 32-53.
- Kensler, L. A., Reames, E., Murray, J., & Patrick, L. (2012). Systems thinking tools for improving evidence-based practice: A cross-case analysis of two high school leadership teams. *The High School Journal*, 95(2), 32-53.
- Le Fevre, D. M., & Robinson, V. M. (2015). The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 58-95.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile y Fundación CAP.
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291.
- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. . *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409-433.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Londres: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En K. Riley, & K. Louis, *Leadership for Change and School Reform* (págs. 50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership: Effects on students' achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. UK: McGraw-Hill Education.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009b). What we have learned and where we go from here. En K. M. Leithwood, *Distributed leadership according to the evidence* (págs. 269-281). New York: Routledge.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009a). *Distributed leadership according to evidence*. New York: Routledge.
- Lesinger, F., Dagli, G., Gazi, Z. A., Yusoff, S. B., & Aksal, F. A. (2016). Investigating the relationship between organizational culture, educational leadership and trust in schools. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1-2), 178-185.
- López, V., Ahumada, L., Galdames, S., & Madrid, R. (2012). School principals at their lonely work: Recording workday practices through ESM logs. *Computers & Education*, 58(1), 413-422.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigms, policy and paradox. En K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss, *Distributed leadership according to the evidence* (págs. 41-57). New York: Routledge.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago: Fundación Chile y Fundación CAP.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. Londres y New York: Routledge.
- Márquez, R. (2006). El diseño de índices sintéticos a partir de datos secundarios: Metodologías y estrategias para el análisis social. En M. Canales, *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. (págs. 115-140). Santiago: LOM.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214-228.

- MINEDUC (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2016). *Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educativos Subvencionados Urbanos de Chile*. Santiago.
- Mintrop, R., & Órdenes, M. (2017). Motivación laboral de los docentes: un desafío directivo de alto impacto. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas*. (págs. 295-332). Santiago: Ediciones UDP.
- Montañés, M. (2001). Introducción al análisis e interpretación de textos y discursos. En M. Montañés, T. Rodríguez-Villasante, & P. Martín, *Prácticas locales de creatividad social* (págs. 135-145). Madrid: El Viejo Topo.
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: Una lectura de dos décadas de desarrollo (1990 a 2011). En J. Weinstein, & G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (págs. 427-449). Santiago: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica.
- Moscolini, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista electrónica de Metodología Aplicada*, 10(2).
- Murillo, F. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (págs. 19-40). Santiago: Fundación Chile y CEPPE-UC.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1995). Análisis de Contenido. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 177-224). Madrid: Síntesis.
- 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.
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). ¿Posición Olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 371-396). Santiago: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cad. Pesqui. [online]*, 47(164).
- OECD (2014). The importance on school leadership. En *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD.
- Pilatti, A., Daniela, C., Martínez, M. V., Acuña, I., Godoy, J. C., & Brussino, S. A. (2010). Identificación de patrones de consumo de alcohol en adolescentes mediante análisis de clases latentes. *Quaderns de Psicologia*, 12(1), 59-73.
- Pitsoe, V. J., & Isingoma, P. (2014). How do School Management Teams Experience Teamwork: A Case Study in the Schools in the Kamwenge District, Uganda. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 138.

- Ponce, O., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession . *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana, & W. Montgomery, *Psicología: Tópicos de actualidad* (págs. 47-84). Lima: UNMSM.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal?. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp.181-217). Santiago: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica.
- Rackzynski, D., & Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Raczynski, D., Cuellar, C., & Fajardo, G. (2016). *¿Cómo se organizan y funcionan los equipos directivos para apoyar la labor docente? Un estudio en escuelas básicas municipales de las regiones del Maule y de la Araucanía*. Santiago: CEDLE.
- Rivero, R. (2016). *Principales resultados: Evaluación de la Educación y sus Políticas. 4ta Encuesta: La voz de los directores*. Santiago: CEDLE.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australia: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En J. Weinstein, *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve Miradas*. (págs. 45-80). Santiago: Ediciones UDP.
- Robinson, V. M., Sinnema, C. E., & Le Fevre, D. (2014). From persuasion to learning: An intervention to improve leaders' response to disagreement. *Leadership and Policy in Schools*, 13(3), 260-296.
- Robinson, V., Bendikson, L., McNaughton, S., Wilson, A., & Zhu, T. (2017). Joining the Dots: The Challenge of Creating Coherent School Improvement. *Teachers College Record*, 119(9), n9.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Román, M. (2007). *Un sistema educativo con dos cabezas: ¿Quién responde por las escuelas públicas en Chile?*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Rodríguez, S. (2014). Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Bases y evidencias para su fortalecimiento en Chile. En S. Rodríguez, & J. Ulloa, *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Apuntes para la mejora de la escuela* (págs. 17-28). RIL Editores.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Santiago: Ediciones Univesridad Diego Portales.

- San Fabián, J. L., & Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología* 28 (1).
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 27(2), 228-254.
- Schoenberg, N. E., & Ravdal, H. (2000). Using vignettes in awareness and attitudinal research. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(1), 63-74.
- Seashore, K. (2017). Liderazgo y aprendizajes: implicancias para la efectividad de la escuelas. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas*. (págs. 150-181). Santiago: Ediciones UDP.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*. 40(5), 425-446.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The educational forum* Vol. 69, No. 2, 143-150.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The elementary school journal*, 111(2), 253-281.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J., & Diamond, J. (2007a). A distributed perspective on and in practice. En J. Spillane, & J. Diamond, *Distributed leadership in practice* (págs. 146-166). New York: Teacher College Press.
- Spillane, J., & Diamond, J. (2007b). Taking a distributed perspective. En J. Spillane, & J. B. Diamond, *Distributed leadership in practice* (págs. 1-15). New York: Teachers College Press.
- Spillane, J., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(3), 253-281.
- Spillane, J., & Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein, *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve Miradas*. (págs. 155-176). Santiago: Ediciones UDP.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Stephenson, S. (2014). *Leading with trust: How to build strong school teams*. Solution Tree Press.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.



- Togneri, W., & Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools: A leadership brief*. Learning First Alliance.
- Tsayang, G. (2011). *A Comparative Analysis of SMTs (School Management Teams) and Teachers Perceived Preferred Leadership Style: A Case of Selected Primary Schools in Botswana*. Online Submission.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools (2nd ed)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En D. Weinstein, & G. Muñoz, *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas*. (págs. 263-294). Santiago: Ediciones UDP.
- Waters, T., Marzano, R., y McNulty, B. (2005). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weiner, J. M. (2012). *Investigating Instructional Leadership Teams in Action: The Impact of School Context on Team Functioning and Authority*. Harvard University.
- Weiner, J. M. (2014). Disabling conditions: Investigating instructional leadership teams in action. *Journal of Educational Change*, 15(3), 253-280.
- 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. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). Cuando las atribuciones no bastan: Liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. En J. Weinstein, & G. Muñoz, *Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile* (págs. 55-79). Santiago: Fundación Chile y CEPPE-UC.
- Woods, P. A. (2016). Authority, power and distributed leadership. *Management in Education*, 30(4), 155-160.
- Woods, P. A., & Roberts, A. (2016). Distributed leadership and social justice: Images and meanings from across the school landscape. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 138-156.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.

## VII. ANEXOS

### Anexo 1: Pregunta n° 25 del Cuestionario SIMCE

La pregunta 25 del cuestionario -última versión disponible al momento de realizar este estudio- para todos los niveles y asignaturas, consultó:

P.25. ¿Con qué frecuencia ocurren en este establecimiento las siguientes situaciones relacionadas con el apoyo técnico pedagógico?

1. El equipo directivo facilita instancias de planificación y preparación de las clases.
2. El equipo directivo organiza instancias de apoyo a los docentes para la implementación del currículo.
3. El equipo directivo evalúa el desempeño de los docentes de este establecimiento.
4. El equipo directivo entrega retroalimentación a los docentes basada en una evaluación de su práctica (mediante observaciones de clases, supervisiones, etc.).
5. El equipo directivo organiza instancias de apoyo a los docentes que presentan dificultades en su trabajo.
6. El equipo directivo organiza instancias de perfeccionamiento enfocadas a mejorar la enseñanza.
7. Existen instancias de planificación de clases en conjunto con otros docentes.
8. El director o algún miembro del equipo directivo, se reúne individualmente con cada docente para discutir el progreso de sus estudiantes.
9. El director o algún miembro del equipo directivo, reconoce personalmente los esfuerzos y logros de los docentes de este establecimiento.

Los docentes encuestados podían contestar entre las siguientes alternativas:

1. Nunca
2. Un par de veces al año
3. Un par de veces al semestre
4. Un par de veces al mes
5. Varias veces a la semana

## Anexo 2: Análisis factorial

La Tabla A muestra la distribución de los nueve ítems de la pregunta 25 y un promedio tomando como continua cada una de las variables, pudiendo variar entre 1 y 5. En general, es posible apreciar que los primeros tres ítems muestran promedios más altos debido a que concentran la mayoría de sus casos en las categorías 3, 4 ó 5. El resto de los ítems presentan una distribución más homogénea entre las distintas categorías, siendo incluso mayoritaria la categoría 2 (“Un par de veces al año”) en algunos casos.

Tabla A

Descripción de ítems P25

	Nunca (1)	Un par de veces al año (2)	Un par de veces al semestre (3)	Un par de veces al mes (4)	Varias veces a la semana (5)	Media (desv. est.)
P25.1	6,9%	13,7%	13,6%	35,2%	30,5%	3,7 (1,2)
P25.2	7,5%	18,3%	23,0%	33,5%	17,6%	3,4 (1,2)
P25.3	3,4%	20,9%	32,4%	27,4%	15,9%	3,3 (1,1)
P25.4	9,2%	21,4%	31,4%	25,3%	12,7%	3,1 (1,2)
P25.5	16,1%	22,4%	23,3%	24,6%	13,6%	3,0 (1,3)
P25.6	14,2%	34,9%	22,8%	17,5%	10,7%	2,8 (1,2)
P25.7	25,4%	20,4%	16,5%	23,5%	14,2%	2,8 (1,4)
P25.8	18,4%	25,2%	23,6%	22,6%	10,3%	2,8 (1,3)
P25.9	13,9%	28,2%	20,7%	20,9%	16,3%	3,0 (1,3)

**Nota.** Fuente: elaboración propia a partir de Cuestionario a Docentes SIMCE 2014

A pesar de estas diferencias en las distribuciones, es posible observar (Tabla B) que las correlaciones son muy altas entre todos los ítems. La correlación más baja es la que existe entre el ítem 1 y 3 (0.38), lo cual es alto para cualquier análisis factorial. En este sentido, la matriz de correlaciones sugiere una solución factorial de 1 solo factor que dé cuenta de la varianza común de todos los ítems.

Tabla B

Matriz de correlaciones de ítems P25

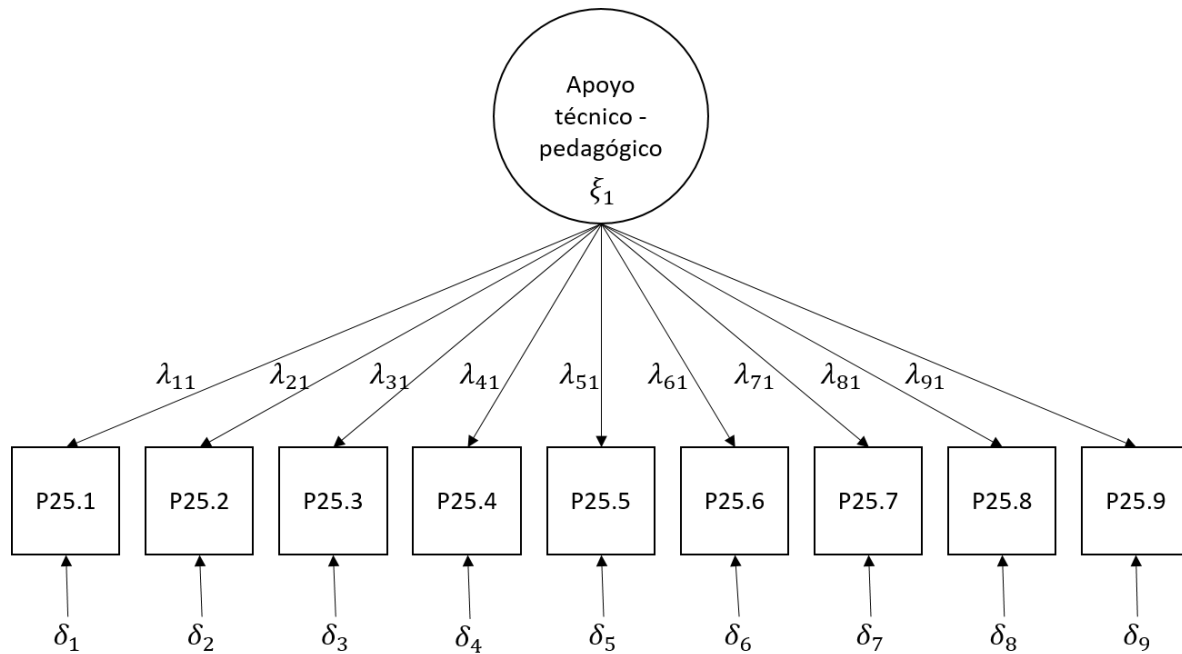
	P25.1	P25.2	P25.3	P25.4	P25.5	P25.6	P25.7	P25.8	P25.9
P25.1	1,00								
P25.2	0,70	1,00							
P25.3	0,38	0,54	1,00						
P25.4	0,44	0,60	0,76	1,00					
P25.5	0,51	0,68	0,61	0,74	1,00				
P25.6	0,44	0,61	0,56	0,63	0,70	1,00			
P25.7	0,56	0,60	0,42	0,49	0,57	0,55	1,00		
P25.8	0,47	0,61	0,54	0,62	0,69	0,62	0,59	1,00	
P25.9	0,46	0,59	0,50	0,57	0,65	0,59	0,51	0,70	1,00

**Nota.** Fuente: elaboración propia a partir de Cuestionario Docentes SIMCE 2014

Tomando en cuenta la información provista por la matriz de correlaciones y considerando que las preguntas, en su fraseo, apuntan todas hacia el concepto de apoyo técnico-pedagógico, se optó por una solución factorial confirmatoria de un solo factor, tal como se muestra en la Figura A, en donde existe una varianza común entre todos los ítems que es explicada por el factor “Apoyo técnico pedagógico”, y además existe un grado de varianza de cada ítem que no puede ser explicada por la pertenencia al factor ( $\delta$ ). La correlación entre el factor latente y cada uno de los ítems está simbolizada como  $\lambda$ , cuyo subíndice da cuenta de la carga factorial asociada al factor 1 y cualquiera de los ítems (del 1 al 9).

Figura A

Modelo de un factor: apoyo técnico pedagógico



**Nota.** Fuente: elaboración propia a partir de Cuestionario a Docentes SIMCE 2014

La Tabla C muestra una solución de un factor, dando cuenta de las cargas factoriales y de la unicidad de cada uno de los ítems, es decir, de la proporción de varianza del ítem que no corresponde a varianza compartida con el resto de los ítems por medio del factor. En este sentido, la carga factorial de cada ítem no es más que la correlación entre el ítem y el factor estimado de “Apoyo técnico-pedagógico”. La solución factorial da cuenta de que hay una muy alta correlación entre cada ítem y la variable latente estimada, lo que muestra una solución factorial exitosa, en donde cada variable aporta información valiosa para la variable latente.

Tabla C

Solución de un factor. Cargas factoriales estandarizadas de apoyo técnico-pedagógico

Variable	Factor 1	Unicidad
P25.1	0.65	0.58
P25.2	0.81	0.34
P25.3	0.72	0.48

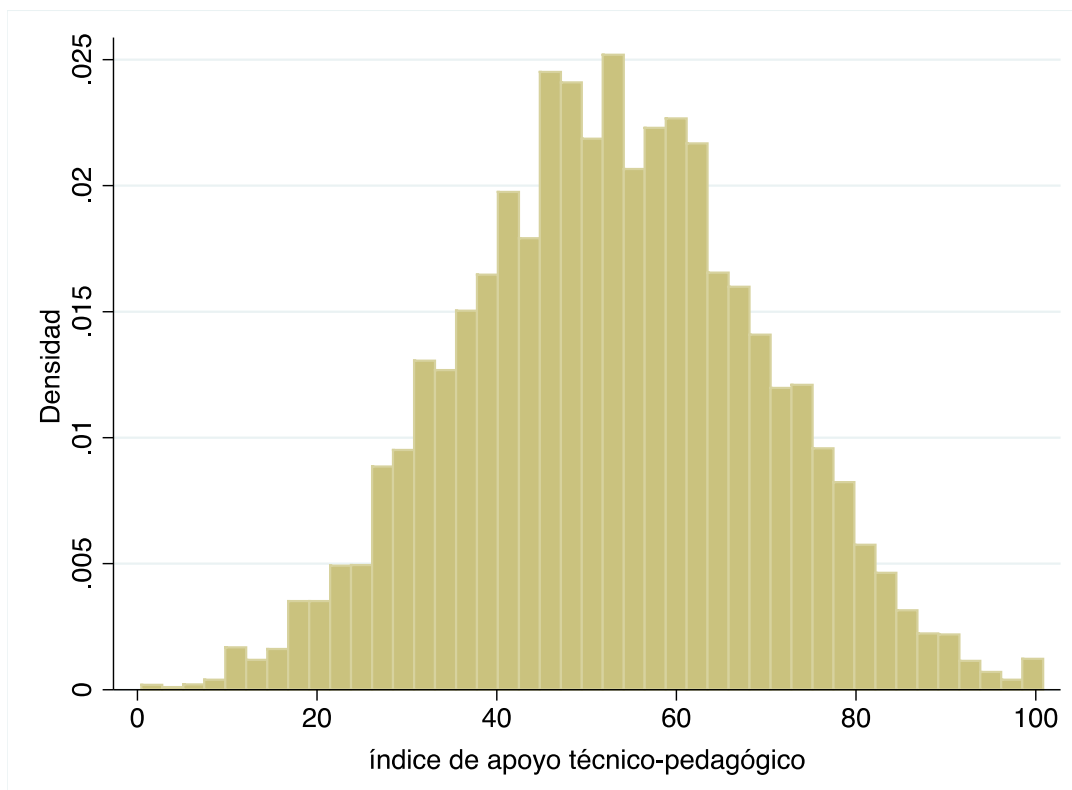
P25.4	0.81	0.34
P25.5	0.86	0.27
P25.6	0.77	0.40
P25.7	0.70	0.51
P25.8	0.80	0.36
P25.9	0.75	0.43

**Nota.** Fuente: elaboración propia a partir de Cuestionario a Docentes SIMCE 2014

A partir de este análisis factorial se calculó un índice de apoyo técnico-pedagógico a nivel de docentes, para posteriormente generar un promedio por establecimiento. Para generar el índice se utilizaron las cargas factoriales estandarizadas de los ítems estandarizados, empleando el método de regresión. El resultado del índice predicho fue re-escalado de 0 a 100. A continuación, se muestra un histograma que considera el total de la muestra de establecimientos SIMCE de 4to a 8vo básico (3.906 establecimientos):

Figura B

Histograma del índice de apoyo técnico-pedagógico



**Nota.** Fuente: elaboración propia a partir de Cuestionario a Docentes SIMCE 2014

Promedio: 52.7

Mediana: 52.5

Desv. Estándar: 16.5

Se aprecia que el índice tiene una distribución relativamente normal (Figura B), con un promedio de 52.7 y una mediana de 52.5.

Posteriormente, se procedió a analizar cómo varía el índice a partir de distintas características de los establecimientos educacionales usando modelos de regresión lineal, con el índice generado como variable dependiente (Primera Sección Empírica).

### Anexo 3: Instrumentos de recolección de información de la fase cualitativa

#### A) Pauta de Entrevista Individual Integrantes Equipo Directivo

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**  
**¿Cómo se organizan y funcionan los equipos directivos para apoyar la labor docente? Un estudio en escuelas básicas de las regiones del Maule y de la Araucanía**

#### Presentación

El Centro de Desarrollo de Liderazgo de Educativo, liderado por la Universidad Diego Portales se encuentra realizando la investigación *¿Cómo se organizan y funcionan los equipos directivos para apoyar la labor docente? Un estudio en escuelas básicas de las regiones del Maule y de la Araucanía*, que tiene como objetivo conocer cómo se desenvuelven los equipos directivos escolares en el plano técnico-pedagógico y el liderazgo que ejercen para apoyar la labor docente. Para ello, se seleccionaron 6 casos de estudio pertenecientes a las regiones del Maule y de la Araucanía, dentro de los cuales se encuentra este establecimiento.

En esta entrevista nos gustaría conocer su apreciación sobre el trabajo del equipo directivo en el ámbito técnico-pedagógico. Toda la información que se recabe en este estudio y en esta entrevista es confidencial. El audio de la entrevista será grabado para obtener un registro pero éste solo será escuchado por el equipo de investigadores.

Conforme al Comité de Ética de la Universidad Diego Portales, usted debe otorgar su consentimiento informado de participación en esta entrevista, tal como se expone el documento que le presento (entregar documentos y en caso de acuerdo, autorizarlos mediante su firma).

Para comenzar, me gustaría pedirle que se presente, indicando su nombre de pila, su título profesional, su cargo, los años que lleva trabajando en este establecimiento y qué otros cargos ha ocupado.

Preguntas centrales	Preguntas para reforzar y profundizar (formular cuando no aparezcan espontáneamente en los entrevistados)
<b>I. Rasgos organizacionales y culturales de la escuela</b>	
a) ¿Cómo describiría a su escuela?	- ¿Cuál es su sello? ¿Qué la distingue del resto de las escuelas de la zona? - ¿Cómo describiría a la comunidad educativa? (indagar con mayor énfasis en visión sobre los docentes) - ¿Cuáles son las metas que se ha fijado la escuela en el corto y mediano plazo? (indagar con mayor énfasis en el plano técnico-pedagógico)
b) ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta la escuela actualmente?	- ¿Qué recursos o fortalezas internas tiene la escuela para enfrentar estos desafíos? (indagar con mayor énfasis en el plano técnico-pedagógico)
<b>II. Proceso de conformación del equipo</b>	
c) ¿Quiénes integran el equipo directivo en esta escuela?	- Además de los cargos que conforman el equipo directivo, ¿Existen liderazgos intermedios? (Ej: equipo de gestión, equipo PIE, jefe de departamento, encargado de convivencia, encargado SEP, etc.)



d) ¿Cómo logró constituirse el equipo directivo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuánto tiempo llevan trabajando juntos como equipo directivo? (¿cuándo asumieron sus respectivos roles directivos, cómo se gestó la llegada de cada uno, fueron invitados o seleccionados, por quién, qué cambios se han producido en los integrantes o cargos, a qué se debieron estos cambios?)</li> <li>- ¿La estructura o conformación del equipo directivo era la misma con la antigua dirección? ¿Por qué se mantuvo o modificó? (indagar sobre la influencia del sostenedor y la política educativa en la conformación actual del equipo y en posibles cambios a futuro)</li> </ul>
<b>III. Composición del equipo</b>	
e) ¿Me podría contar acerca de su experiencia como profesional directivo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Desde cuándo ejerce el actual cargo directivo? ¿Había desempeñado este cargo u otro cargo directivo anteriormente en esta escuela u otro establecimiento?</li> <li>- ¿Cumple otra función en este establecimiento aparte de este cargo directivo? ¿Cuál?</li> </ul>
f) ¿En qué consiste su trabajo como [personalizar cargo directivo] en esta escuela?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuáles son las principales funciones y tareas? ¿Quién asigna las tareas y supervisa su cumplimiento?</li> <li>- ¿Cómo distribuye su tiempo? (¿a qué tareas le dedica más y menos tiempo?)</li> <li>- ¿Con quién/es del equipo directivo trabaja más habitualmente? ¿En qué temas o asuntos? ¿Con qué frecuencia?</li> </ul>
g) Desde su punto de vista, ¿Qué capacidades y/o habilidades necesitan un equipo directivo para trabajar de manera efectiva?	(Recalcar que es una pregunta genérica, se consulta por "un ideal")
h) ¿Podría darme un ejemplo de una situación donde el equipo directivo que usted integra mostró estas capacidades y/o habilidades y otra donde algunas de éstas faltaron?	
i) ¿Ha recibido algún tipo de formación (taller, curso, magíster, etc.) que le ha ayudado a cumplir con su rol como [personalizar cargo directivo] de mejor manera?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿De qué tipo?</li> <li>- ¿Qué herramientas le entregó?</li> </ul>
<b>IV. Organización y funcionamiento del equipo en el ámbito técnico-pedagógico</b>	
j) ¿Cómo ha sido la experiencia de pertenecer y trabajar como [personalizar cargo directivo] con este equipo?	- ¿Cómo describiría el clima de trabajo y las relaciones entre los integrantes del equipo directivo?
k) ¿Cómo describiría su relación con los docentes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En qué ámbitos o temas usted se siente más cercano o lejano con los docentes? ¿En qué lo nota?</li> <li>- ¿Cuáles son las instancias formales de encuentro o reunión con los docentes? ¿Qué temas se abordan? ¿Con qué frecuencia se realizan? ¿Quién/es del equipo directivo participan?</li> <li>- Me podría dar un ejemplo de situaciones en que los docentes acuden espontáneamente al equipo directivo (¿por qué motivo acuden, a quién/es del equipo directivo acuden, con qué frecuencia?)</li> </ul>
<i>Generalmente, todos los equipos de trabajo en el ejercicio de su labor tienen que enfrentar y abordar situaciones difíciles o problemas, de distinto tipo y complejidad</i>	
l) ¿Podría describir los típicos problemas en el ámbito técnico-pedagógico que como equipo directivo les ha tocado enfrentar en los	[De los problemas mencionados, seleccionar el que sea de mayor relevancia/complejidad dados los objetivos del estudio]

últimos 3 años? <i>(o desde que usted se incorporó a esta comunidad educativa)</i>	
m) De los problemas que menciona, ¿me podría describir con mayor detalle [el problema seleccionado] y cómo se intentó solucionar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se originó el problema? ¿Cuáles fueron las causas del problema? ¿A quiénes involucraba el problema?</li> <li>- ¿Qué soluciones se plantearon? ¿Cómo se llegó a éstas? ¿Qué aspectos se consideraron? ¿Quién(es) las plantearon?</li> <li>- ¿Hubo alguien en desacuerdo? ¿Cómo se abordó este desacuerdo?</li> <li>- ¿Qué acciones específicas realizaron para solucionar el problema?</li> <li>- ¿Quiénes y cómo tomaron las decisiones?</li> <li>- ¿Cómo se implementó la solución? ¿Cómo se coordinaron para esto?</li> <li>- ¿Cómo se aseguran, como equipo directivo, que la comunidad educativa logre alinearse en la implementación de las soluciones?</li> <li>- ¿Cuál fue el desenlace del problema? ¿Qué consecuencias trajo o cree que traerá a futuro? <i>(indagar en la calidad y propósito de las interacciones que se dieron en el marco del problema descrito, así como en los mecanismos para coordinar y planificar, y el proceso de toma de decisiones)</i></li> </ul>
n) ¿Qué estrategias han desarrollado como equipo directivo para apoyar el trabajo de los docentes?	<p><i>(registrar detalladamente cada estrategia y todas las acciones involucradas)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se gestaron estas estrategias? <i>(¿resultado de la política nacional, política comunal, ATE, proyecto interno de la escuela, iniciativa de integrante/s del equipo directivo, requerimiento del cuerpo docente?)</i></li> <li>- ¿Cómo se han implementado? ¿Siguen en funcionamiento? ¿Qué restricciones existen para que funcionen de manera regular y sean efectivas?</li> <li>- ¿Qué se quiere lograr a través de estas estrategias?</li> </ul>
<b>V. Percepción de efectividad</b>	
o) ¿Cuáles han sido los principales logros del equipo directivo en el ámbito técnico-pedagógico? ¿A qué atribuye estos logros?	
p) ¿Qué necesitarían como equipo para trabajar con mayor efectividad en el ámbito técnico-pedagógico y en el apoyo a la labor docente?	
<b>VI. Influencia del sostenedor</b>	
q) ¿Quién/es del equipo directivo tiene/n mayor contacto con el sostenedor? ¿Cómo es la relación que tienen con el sostenedor?	<p><i>(indagar por Jefe DAEM y Jefe Técnico del DAEM)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Con qué frecuencia se reúnen? ¿Por qué asuntos o temas?</li> </ul>
r) ¿Qué tipo de apoyo técnico-pedagógico recibe el equipo directivo por parte del sostenedor? Y/o ¿Qué tipo de apoyo técnico-pedagógico le gustaría recibir de parte del sostenedor?	<p>Para los que reciben apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me podría dar un ejemplo de este apoyo</li> <li>- ¿Cuán útil o importante ha sido este apoyo?</li> </ul>
<b>VII. Influencia de la política educativa</b>	
<p><i>En los últimos años se han implementado distintas políticas para promover el liderazgo directivo y fortalecer su rol en el mejoramiento de los establecimientos: se profesionalizó el sistema de selección de directores, se han entregado nuevas facultades o atribuciones al director, se actualizó el marco para la buena dirección, se</i></p>	

<i>introdujeron estándares indicativos de desempeño, se implementaron los planes de mejoramiento escolar en el marco de la ley SEP, entre otras.</i>	
s) ¿De qué manera las políticas han facilitado u obstaculizado el trabajo colaborativo del equipo directivo en el ámbito técnico-pedagógico?	- ¿Qué aspectos de la política se presentan como oportunidades para el trabajo colaborativo del equipo directivo en el ámbito técnico-pedagógico? - ¿Qué aspectos tienden a desincentivar o inhibir el trabajo colaborativo del equipo directivo en el ámbito técnico-pedagógico?

## B) Pauta de Entrevista Individual Docentes

<p><b>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b></p> <p><b>¿Cómo se organizan y funcionan los equipos directivos para apoyar la labor docente? Un estudio en escuelas básicas de las regiones del Maule y de la Araucanía</b></p>
--

### Presentación

El Centro de Desarrollo de Liderazgo de Educativo, liderado por la Universidad Diego Portales se encuentra realizando la investigación *¿Cómo se organizan y funcionan los equipos directivos para apoyar la labor docente? Un estudio en escuelas básicas de las regiones del Maule y de la Araucanía*, que tiene como objetivo conocer cómo se desenvuelven los equipos directivos escolares en el plano técnico-pedagógico y el liderazgo que ejercen para apoyar la labor docente. Para ello, se seleccionaron 6 casos de estudio pertenecientes a las regiones del Maule y de la Araucanía, dentro de los cuales se encuentra este establecimiento.

En esta entrevista nos gustaría conocer su apreciación sobre el trabajo del equipo directivo en el ámbito técnico-pedagógico. Toda la información que se recabe en este estudio y en esta entrevista es confidencial. El audio de la entrevista será grabado para obtener un registro pero éste solo será escuchado por el equipo de investigadores.

Conforme al Comité de Ética de la Universidad Diego Portales, usted debe otorgar su consentimiento informado de participación en esta entrevista, tal como se expone el documento que le presento (entregar documentos y en caso de acuerdo, autorizarlos mediante su firma).

Para comenzar, me gustaría pedirle que se presente, indicando su nombre de pila, su título profesional, el curso en que realiza clases, los años que lleva trabajando en este establecimiento y qué cargos ha ocupado.

Preguntas centrales	Preguntas para reforzar y profundizar <i>(formular cuando no aparezcan espontáneamente en los entrevistados)</i>
<b>VIII. Rasgos organizacionales y culturales de la escuela</b>	
a) ¿Cómo describiría a su escuela?	- ¿Cuál es su sello? ¿Qué la distingue del resto de las escuelas de la zona? - ¿Cómo describiría a la comunidad educativa? <i>(indagar con mayor énfasis en visión sobre el equipo directivo)</i>

b) ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta la escuela actualmente?	- ¿Qué recursos o fortalezas internas tiene la escuela para enfrentar estos desafíos? ( <i>indagar con mayor énfasis en los desafíos en el plano técnico-pedagógico</i> )
c) ¿Cómo es trabajar como profesor aquí?	- ¿Qué es lo bueno de trabajar aquí? - ¿Qué dificultades experimentan? - ¿Qué cree se espera de usted como profesor en este establecimiento?
<b>IX. Composición del equipo</b>	
d) Desde su punto de vista, ¿Qué capacidades y/o habilidades necesita un equipo directivo para trabajar de manera efectiva?	( <i>Recalcar que es una pregunta genérica, se consulta por "un ideal"</i> )
e) ¿En qué medida cree que el equipo directivo de esta escuela o algunos de sus integrantes poseen dichas capacidades y/o habilidades?	- ¿Cuáles están presentes y cuáles faltarían?
f) Si usted tuviese que caracterizar el trabajo del equipo directivo ¿Diría que es un trabajo integrado, colaborativo; o más bien, cada directivo trabaja por separado? ¿En qué lo nota?	( <i>indagar en qué asuntos y situaciones el equipo directivo trabaja de manera más integrada y cuáles de manera separada</i> )
g) ¿Qué rol asume el director dentro del equipo directivo?	( <i>indagar por las jerarquías dentro del equipo directivo y por el rol de director en el plano técnico-pedagógico</i> )
<b>X. Organización y funcionamiento del equipo en el ámbito técnico-pedagógico</b>	
h) Desde lo que usted ha podido observar, ¿En qué ha estado trabajando el equipo directivo en el último tiempo?	- ¿Cuál ha sido el foco de su trabajo?
i) ¿Cómo describiría la relación de los integrantes del equipo directivo con los docentes?	- En el plano profesional, ¿En qué temas o asuntos el equipo directivo se muestra más cercano o lejano con los docentes? ¿En qué lo nota? - En el plano personal, ¿En qué integrantes del equipo directivo los docentes tienen más confianza y cercanía? ¿Por qué? - ¿Cuáles son las instancias formales de encuentro o reunión con los docentes? ¿Qué temas se abordan? ¿Con qué frecuencia se realizan? ¿Quién/es del equipo directivo participan? - Me podría dar un ejemplo de situaciones en que los docentes acuden espontáneamente al equipo directivo ( <i>¿por qué motivo acuden, a quién/es del equipo directivo acuden, con qué frecuencia?</i> )
j) Desde su opinión, ¿Cuánto sabe el equipo directivo de la enseñanza y las prácticas docentes que se desarrollan en esta escuela? ¿En qué lo nota?	( <i>indagar si algunos miembros del equipo poseen más conocimiento que otros y a qué se debe, ejemplo: mayor involucramiento, mayor preparación, mejor disposición</i> )
k) ¿Qué esperan los docentes del equipo directivo de este establecimiento?	( <i>indagar en el plano profesional y personal</i> )
l) ¿Ha visto mejoras en el plano técnico-pedagógico en esta escuela desde que ingresó a trabajar aquí? ¿Cuáles? ¿A qué las atribuye?	- Si no ha visto mejoras, ¿A qué cree que se debe?
m) ¿Qué estrategias ha desarrollado el equipo directivo para apoyar el trabajo de los docentes?	( <i>registrar detalladamente cada estrategia y todas las acciones involucradas</i> ) - ¿Cómo se gestaron estas estrategias? ( <i>¿resultado de la política nacional, política comunal, ATE, proyecto interno de la escuela, iniciativa de integrante/s del equipo directivo, requerimiento del cuerpo docente?</i> )

	- ¿Cómo se han implementado? ¿Siguen en funcionamiento? ¿Qué obstáculos existen para que funcionen de manera regular y sean efectivas?
<i>Generalmente, todos los equipos de trabajo en el ejercicio de su labor tienen que enfrentar y abordar situaciones difíciles o problemas, de distinto tipo y complejidad</i>	
n) ¿Podría describir los típicos problemas que usted ha visto que al equipo directivo le toca resolver en el ámbito técnico-pedagógico?	<i>[De los problemas mencionados, seleccionar el que sea de mayor relevancia/complejidad dados los objetivos del estudio]</i>
o) De los problemas que menciona, ¿me podría describir con mayor detalle [el problema seleccionado] y cómo se intentó solucionar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se originó el problema? ¿Cuáles fueron las causas del problema? ¿A quiénes involucraba el problema?</li> <li>- ¿Qué soluciones se plantearon? ¿Cómo se llegó a éstas? ¿Qué aspectos se consideraron? ¿Quién(es) las plantearon?</li> <li>- ¿Hubo alguien en desacuerdo? ¿Cómo se abordó este desacuerdo?</li> <li>- ¿Qué acciones específicas se realizaron para solucionar el problema?</li> <li>- ¿Quiénes y cómo tomaron las decisiones? ¿Cómo se comunicaron las decisiones a los docentes?</li> <li>- ¿Cómo se llevó a cabo la solución? ¿Cómo se definieron los responsables de implementar la solución? ¿Qué pasos o acciones se siguieron?</li> <li>- ¿Cuál fue el desenlace del problema? ¿Qué consecuencias trajo o cree que traerá a futuro?</li> </ul>
<b>XI. Percepción de efectividad</b>	
p) Según su opinión, ¿Cuán efectivo es el apoyo que el equipo directivo brinda a los docentes en el plano técnico-pedagógico? ¿En qué lo ve?	
q) ¿Podría describir una situación en que el equipo directivo o alguno de sus integrantes le haya ayudado a mejorar su práctica pedagógica?	
r) Desde su punto de vista, ¿Qué necesitaría el equipo directivo o alguno de sus integrantes para trabajar con mayor efectividad en el ámbito técnico-pedagógico y en el apoyo a la labor docente?	

### C) Pauta de Observación

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**  
**¿Cómo se organizan y funcionan los equipos directivos para apoyar la labor docente?**  
**Un estudio en escuelas básicas de las regiones del Maule y de la Araucanía**

<b>Identificación del caso</b>	
Nombre escuela	
Comuna y región	
Tipo de equipo	

<b>Identificación de la reunión</b>	
Tipo de reunión ( <i>Ej: reunión de equipo directivo, consejo de profesores, etc.</i> )	
Asistentes	
Fecha	
Hora inicio	
Hora término	
Lugar	

<b>Descripción de la reunión</b>	
¿Cuál es el propósito de la reunión?	
¿Quién dirige la reunión?	
Describir el estilo de dirección/conducción	
¿Cuáles son los temas tratados?	
¿Se nota preparación de la reunión?	
¿Se nota si los asistentes conocen los temas tratados?	
¿Los asistentes comparten su visión acerca de los temas?	
¿Cuál es el clima de la reunión?  <i>Especificar si es horizontal, vertical, de confianza, más formal, motivación, etc.</i>	
¿Cómo es la comunicación entre los asistentes?	

<p><i>Especificar si la comunicación es abierta, si los participantes se escuchan activamente, si dialogan en grupos</i></p>	
<p>¿Cómo es la participación de los asistentes?</p> <p><i>Especificar el grado de participación y calidad de la participación (se expresan opiniones, se realizan consultas, se acatan decisiones, etc.)</i></p>	
<p>¿Cómo se llega a los compromisos o acuerdos?</p>	
<p>¿Cómo y quién toma las decisiones?</p>	
<p>¿Se utiliza algún tipo de material? ¿Con qué propósito?</p>	
<p>¿Quién realiza el cierre?</p>	
<p>¿Qué tareas se asignan? ¿Quién las asigna?</p>	
<p>¿Quedan asuntos pendientes?</p>	

#### Anexo 4: Índice de Informe de Caso

En base a la triangulación de los datos recolectados mediante las entrevistas, las observaciones y el diario de campo, se elaboraron informes individuales de cada caso. Para ello se estructuró un índice de reporte de caso en que cada dimensión comprendió variadas sub-dimensiones. A continuación se presenta una síntesis de la información contenida en cada caso:

Tabla D

##### *Índice de informe de caso*

<b>Contexto institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rasgos de la cultura organizacional: sello de la escuela, qué la distingue de las demás</li> <li>- Información relevante y trayectoria respecto a los resultados</li> <li>- Descripción de la comunidad educativa (con énfasis en los docentes y el equipo directivo)</li> <li>- Metas y desafíos a corto y mediano plazo (énfasis en el plano técnico-pedagógico)</li> <li>- Recursos internos de la escuela para cumplir con las metas y enfrentar los desafíos</li> </ul>
<b>Proceso de conformación del equipo directivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cargos que conforman el equipo directivo</li> <li>- Presencia de liderazgos intermedios relevantes y su relación con el equipo directivo</li> <li>- Historia de la conformación del equipo directivo             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Cuándo asumieron sus roles directivos</li> <li>o Cómo se gestó la llegada de cada uno (fueron invitados o seleccionados, por quién, etc.)</li> <li>o Años que llevan trabajando juntos</li> <li>o Cambios en los integrantes o cargos (tanto en la actual dirección como respecto a la dirección anterior), a qué se debieron esos cambios (si existió influencia del sostenedor y/o la política educativa)</li> </ul> </li> </ul>
<b>Roles, funciones y capacidades del equipo directivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trayectoria y desempeño como directivos             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Años de experiencia en actual cargo</li> <li>o Cargos anteriores (en la actual escuela o en otra)</li> <li>o Principales funciones y tareas del cargo directivo actual, quién asigna esas tareas y supervisa su cumplimiento</li> <li>o Cumplimiento de alguna función secundaria formal o actividad complementaria al cargo directivo</li> <li>o Cómo distribuye el tiempo en las funciones y tareas asignadas</li> <li>o Con quién(es) del equipo directivo trabaja más habitualmente, en qué temas o asuntos, con qué frecuencia</li> </ul> </li> <li>- Capacidades y habilidades del equipo directivo             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Capacidades y habilidades de un equipo ideal</li> </ul> </li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cuáles de esas capacidades y habilidades están presentes y/o ausentes en el equipo</li> <li>- Formación para el cargo directivo <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tipo de formación recibida que contribuyó al desempeño del cargo actual</li> <li>○ Herramientas que esta formación entregó</li> </ul> </li> </ul>
<b>Organización y funcionamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima de trabajo y relaciones entre integrantes del equipo directivo <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Características de las relaciones en el plano personal y profesional</li> <li>○ Jerarquías dentro del equipo</li> <li>○ Comunicación interna del equipo (tono, medios, contenido)</li> <li>○ Síntomas de conflicto entre los integrantes</li> </ul> </li> <li>- División del trabajo y dinámicas de organización <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cómo coordinan el trabajo, qué mecanismos utilizan</li> <li>○ Cómo planifican el trabajo, qué mecanismos utilizan</li> </ul> </li> <li>- Relación del equipo directivo con los docentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estilo de liderazgo de cada integrante del equipo directivo (énfasis en observaciones y notas de campo)</li> <li>○ Características de la relación en el plano personal</li> <li>○ Características de la relación en el plano profesional: instancias de encuentro formal, temas que se abordan en estas instancias, frecuencia de esas instancias, quiénes del equipo participan, ejemplo de situaciones donde los docentes recurran al equipo de manera espontánea</li> <li>○ Comunicación con los docentes (tono, medios, contenido)</li> <li>○ Expectativas del equipo directivo respecto a los docentes</li> <li>○ Expectativas de los docentes respecto al equipo directivo</li> </ul> </li> </ul>
<b>Apoyo técnico-pedagógico a labor docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento que el equipo directivo tiene respecto a las prácticas docentes desarrolladas en la escuela</li> <li>- Problemáticas presentes en el ámbito técnico-pedagógico (además de estar explícitamente en la pauta, este es un tema que puede aparecer de manera transversal en toda la entrevista): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Origen de los problemas: a qué o quién(es) se atribuye el origen</li> <li>○ Soluciones planteadas: cómo se llegó a estas, qué aspectos se consideraron, quién(es) las plantearon</li> <li>○ Desacuerdos al plantear soluciones, cómo se abordó ese desacuerdo</li> <li>○ Cómo se implementó la solución, quién tomó las decisiones finales, cómo se coordinaron para esto (mecanismos de coordinación y planificación), cómo se aseguraron que exista alineación de la comunidad educativa al implementar las soluciones</li> <li>○ Desenlace del problema y consecuencias que trajo o traerá en el futuro</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias de apoyo a la labor docente (además de estar explícitamente en la pauta, este es un tema que puede aparecer de manera transversal en toda la entrevista). Por cada estrategia que se mencione, especificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Cómo se gestó la estrategia: si surgió de los docentes, del equipo directivo, de una política externa, etc.</li> <li>oCuál es el objetivo de la estrategia, qué se quiere lograr con ella</li> <li>oCómo se ha implementado, si sigue en funcionamiento, restricciones para funcionar, grado de efectividad</li> </ul> </li> <li>- Percepción de efectividad <ul style="list-style-type: none"> <li>o Logros y mejoras técnico-pedagógicas, cuáles se atribuyen al equipo directivo, a qué otras razones se atribuyen estos logros, dar ejemplo de alguna situación de apoyo efectivo al docente</li> <li>o Qué necesitarían como equipo para lograr mayor efectividad en el apoyo a los docentes, especificar si estas necesidades aluden a algún aspecto interno del equipo (habilidades de sus miembros, dinámicas de trabajo, etc.) o externas a él (recursos, política pública, relación con el sostenedor, etc.)</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Influencia externa al establecimiento (sostenedor/política educativa)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación del equipo directivo con el sostenedor (DAEM): <ul style="list-style-type: none"> <li>o Quién tiene mayor contacto del equipo</li> <li>o Calidad y frecuencia de la relación</li> <li>o Temas y asuntos que se abordan con éste</li> </ul> </li> <li>- Qué apoyo técnico-pedagógico recibe el equipo directivo del sostenedor (declarar si no reciben apoyo de este tipo): <ul style="list-style-type: none"> <li>o Tipo y ejemplo de este apoyo</li> <li>o Qué tan importante ha sido ese apoyo, por qué</li> <li>o Especificar qué tipo de apoyo técnico-pedagógico (que no ha sido proporcionado hasta ahora) les gustaría recibir</li> </ul> </li> <li>- Influencia de la política educativa (énfasis en políticas de liderazgo escolar, pero no excluir otros tipos de política) <ul style="list-style-type: none"> <li>o Qué aspectos de la política educativa se presentan como oportunidades para el trabajo colaborativo del equipo en el ámbito técnico pedagógico</li> <li>o Qué aspectos de la política educativa tienden a desincentivar o inhibir el trabajo colaborativo del equipo en el ámbito técnico pedagógico</li> </ul> </li> </ul>



**Anexo 5: Acta de aprobación ética, consentimiento informado y carta de autorización director**



<b>Investigador responsable</b>	CAROLINA CUÉLLAR BECERRA
<b>Título Proyecto</b>	¿Cómo los equipos directivos escolares apoyan la labor docente? Una investigación en escuelas básicas municipales de la región de Valparaíso
<b>Sitio realización</b>	UDP-UAH
<b>Fuente financiamiento de</b>	CONICYT
<b>Documentación revisada</b>	Proyecto Tesis Doctoral Consentimientos informados
<b>Fecha reunión comité</b>	26/10/2015

<p><b>OBSERVACIONES/COMENTARIOS:</b>                  El Comité de ética en Investigación de la Facultad de Educación UDP, en reunión plena del 26 de octubre, 2015, analizó el caso de este estudio, así como los consentimientos informados asociados y estima que el proyecto garantiza el respeto a la ética y los derechos humanos de los sujetos involucrados.</p> <p><b>Objetivo del estudio:</b> Conocer cómo los equipos directivos brindan apoyo técnico-pedagógico a los docentes en escuelas municipales de la región de Valparaíso que presentan alto y bajo grado de apoyo a la labor docente.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterizar a los equipos directivos del sistema municipal, según atributos de sus integrantes y características de establecimiento.</li> <li>2. Describir qué tareas (macro funciones y micro tareas) realizan los equipos directivos en el ámbito técnico-pedagógico para apoyar la labor docente y cómo articulan las capacidades (conocimientos, habilidades y experiencia) y acciones (procesos grupales) de sus integrantes para llevarlas a cabo.</li> <li>3. Describir las interacciones entre los equipos directivos y los docentes en el ámbito técnico-pedagógico.</li> <li>4. Explorar los vínculos entre el grado de apoyo técnico-pedagógico a la labor docente, los modos en que los equipos directivos articulan sus capacidades y acciones, y las interacciones entre equipos directivos y docentes.</li> <li>5. Identificar atributos y acciones del sostenedor que actúan como oportunidades y restricciones a la acción interactiva de los equipos directivos en el ámbito técnico-pedagógico.</li> <li>6. Identificar aspectos de la política educativa nacional que actúan como oportunidades y restricciones a la acción interactiva de los equipos directivos en el ámbito técnico-pedagógico.</li> </ol> <p><b>Valor de la Investigación:</b> Esta investigación tiene un alto valor para informar al sistema educativo y sus políticas.</p> <p><b>Validez Científica:</b> Estudio con alta validez científica.</p>
--

**Ventajas:** Estudio bien fundamentado, metodológicamente excelente y de alta relevancia. Utiliza datos secundarios de libre acceso y también primarios.

**Evaluación relación Riesgo Beneficio:** Buena relación riesgo beneficio. El tema de investigar no es de alta sensibilidad.

**Muestra y datos a levantar:** Esta investigación doctoral se propone utilizar un diseño metodológico mixto, donde se combinarán dos formas de aproximación a los datos: cuantitativa y cualitativa. La primera fase, de carácter cuantitativo, se dirige al análisis de información proveniente de fuentes secundarias obtenidas a partir de bases de datos públicas. La segunda fase es de naturaleza cualitativa y se orienta a la producción primaria de información mediante el trabajo de campo en escuelas. Respecto de la muestra, se trabajará con el universo de escuelas básicas completas pertenecientes al sistema escolar municipal. Previamente se habrán descartado las escuelas multigrado uni, bi y tri docentes del sector rural. La decisión de focalizar la investigación en escuelas básicas encuentra su justificación en que este nivel de enseñanza concentra el mayor porcentaje de matrícula del total de estudiantes matriculados a nivel nacional (44,4%).

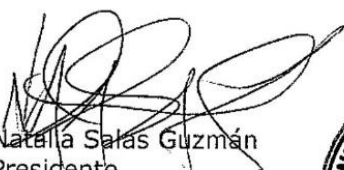
**Información y Consentimiento:** Consentimientos bien redactados y completos.

**Consentimientos directores/as de carrera y estudiantes:**

1. Carta autorización director/a
2. Entrevista y observación docentes
3. Entrevista y observación equipo directivo

**Conclusión:**

Considerando la ausencia de objeciones éticas y realizados los cambios solicitados en los consentimientos informados, este Comité considera en forma unánime que no hay impedimento para la realización del estudio propuesto. Se anexa, y es parte de esta acta, los nuevos Consentimientos Informados, debidamente timbrados, los cuales deberá copiar para su uso.

  
Natalia Salas Guzmán  
Presidente  
Comité de Ética en Investigación  
Facultad de Educación  
Universidad Diego Portales



# udp FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Título de la Investigación:** ¿Cómo los equipos directivos apoyan la labor docente? Una investigación en escuelas básicas municipales de la región de Valparaíso

**Investigador(a) responsable:** Carolina Cuéllar Becerra

**Institución/Facultad:** Programa de Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales

## CONSENTIMIENTO INFORMADO EQUIPO DIRECTIVO PARA ENTREVISTA Y OBSERVACIÓN/SEGUIMIENTO

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar –o no– en una investigación científica doctoral.

**OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:** La investigación doctoral tiene como objetivo conocer cómo se desenvuelven los equipos directivos escolares en el plano técnico-pedagógico y el liderazgo que ejercen para apoyar la labor docente.

**PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN:** Su participación en este estudio considera dos actividades. En primer lugar, participar de una entrevista individual y dos entrevistas grupales junto a otros integrantes del equipo directivo, que será conducida por el investigador responsable en las dependencias de la escuela. El tiempo estimado de duración de cada entrevista será de aproximadamente 60 minutos. El audio de la entrevista será grabado, de modo tal de obtener un registro de la conversación que se genere. En segundo lugar, se realizará una observación y seguimiento de instancias de trabajo del equipo directivo y de instancias que involucren su interacción con los docentes durante jornadas laborales que serán definidas de común acuerdo con usted. A lo largo de esta actividad, el investigador tomará apuntes escritos de lo observado.

**BENEFICIOS:** Usted no obtendrá beneficios directos por participar en esta investigación. Sin embargo, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del tema de estudio y para, a partir de ello, proporcionar antecedentes que orienten las políticas de fortalecimiento del liderazgo escolar y la práctica educativa de las escuelas.

**RIESGOS:** No se anticipan riesgos asociados a su participación en este estudio. Sin embargo, si alguna de las preguntas de la entrevista le produce algún malestar o incomodidad, usted podrá detener su participación cuando lo desee. De igual forma, la observación y seguimiento podrá ser detenida en el momento que usted lo determine o cuando se presente alguna situación que requiera privacidad. En ambas actividades, si usted tiene alguna consulta o duda, podrá preguntar directamente al investigador responsable.



**COSTOS:** La participación en la entrevista y observación/seguimiento no tiene costos para usted, más allá de la inversión de tiempo. Todos los costos asociados a la actividad serán asumidos por el investigador responsable del estudio.

**CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN.** La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en conferencias académicas o sean publicados en revistas científicas especializadas; sin embargo, su nombre no será conocido y todos los resultados que se publicarán serán anónimos. Las respuestas serán manejadas en forma responsable por el investigador y serán utilizadas únicamente para los fines de esta investigación. Al momento de comenzar la entrevista grupal, se pedirá a los entrevistados que mantengan la confidencialidad de lo conversado a lo largo de ella. El audio de la entrevista sólo será escuchado por el investigador responsable. De igual forma, el registro escrito de la observación y seguimiento—que será traspasado a un documento digital—será únicamente leído por el investigador responsable. Tanto la custodia de la grabación de la entrevista (audio) como el registro de la observación/seguimiento se mantendrán en las dependencias de la Universidad Diego Portales, bajo estricto cuidado del investigador responsable, por 5 años luego de lo cual serán destruidos de forma segura.

**VOLUNTARIEDAD:** Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento en el momento que lo estime conveniente, sin mediarexplicación alguna y sin consecuencias para usted. Si usted retira su consentimiento, los registros de su participación en la entrevista y de la observación/seguimiento serán eliminados y la información obtenida no será utilizada.

**PREGUNTAS.** Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar al investigador responsable, Carolina Cuéllar, en el teléfono (56-9)79991288 o en el email [cuellar.carolina@gmail.com](mailto:cuellar.carolina@gmail.com)

Esta investigación ha sido revisada y aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Si usted tiene alguna duda, pregunta o reclamo, o si considera que sus derechos no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales ([ingrid.sepulveda@udp.cl](mailto:ingrid.sepulveda@udp.cl)), dirección: Vergara 210, fono: 26768501.

Si usted desea recibir una copia de la publicación final del estudio, indique su correo electrónico: \_\_\_\_\_

**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO:**

Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.

Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo.

Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento y la otra copia queda en poder del Investigador Responsable.



**FIRMA CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Nombre participante: \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Investigador(a): Carolina Cuéllar Becerra

Nombre completo e institución: Facultad de Educación – Universidad Diego Portales

Firma \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_





**Título de la Investigación:** ¿Cómo los equipos directivos apoyan la labor docente? Una investigación en escuelas básicas municipales de la región de Valparaíso

**Investigador(a) responsable:** Carolina Cuéllar Becerra

**Institución/Facultad:** Programa de Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales

**CARTA DE AUTORIZACIÓN DIRECTOR PARA ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN EN EL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR**

Estimado Director de Escuela \_\_\_\_\_:

Por la presente carta, como investigador responsable del estudio “¿Cómo los equipos directivos apoyan la labor docente? Una investigación en escuelas básicas municipales de la región de Valparaíso”, le solicito su autorización para desarrollar distintas actividades de investigación en el establecimiento que usted dirige. Esta investigación corresponde a una tesis doctoral que se realiza en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Diego Portales.

El objetivo de este estudio es conocer cómo se desenvuelven los equipos directivos escolares en el plano técnico-pedagógico y el liderazgo que ejercen para apoyar la labor docente.

Las actividades para las cuales le solicito su autorización contemplan: i) la realización de una entrevista individual a los integrantes del equipo directivo y dos entrevistas grupales al equipo directivo, ii) una entrevista grupal a un grupo de docentes de aula y a un grupo de docentes con responsabilidades directivas (por ejemplo: docentes jefes de departamento, de ciclo, entre otros), ii) la observación y seguimiento de instancias de trabajo del equipo directivo y de su interacción con los docentes, y iii) la revisión de algunos documentos institucionales (por ejemplo: proyecto educativo institucional, plan de mejoramiento, convenio de desempeño, entre otros) y otros elaborados por el equipo directivo. Todas estas actividades serán realizadas en un día y hora a acordar con los involucrados. Las entrevistas tendrán una duración de 60 minutos cada una y su audio será grabado. Durante la observación/seguimiento se tomarán solo apuntes escritos. En su conjunto, las actividades serán desarrolladas en un plazo máximo de 10 días (no necesariamente consecutivos).

Estas actividades no tienen costos ni riesgos para el establecimiento ni para la comunidad educativa. La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en conferencias académicas o sean publicados en revistas científicas especializadas; sin embargo, el nombre de la escuela o liceo, y el de los participantes en las entrevistas no serán conocidos y todos los resultados que se publicarán serán anónimos. La custodia de las grabaciones del audio de las entrevistas y el registro de observaciones/seguimiento se mantendrá en las dependencias de la Universidad Diego Portales.



bajo estricto cuidado del investigador responsable, por 5 años luego de lo cual serán destruidos de manera segura.

La participación del establecimiento en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no entregar la autorización correspondiente o a retirarla en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted o el centro escolar.

Conforme a los principios del Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, tanto usted como el resto de los integrantes del equipo directivo y docentes que serán entrevistados, deberán entregar su consentimiento informado en un documento especialmente redactado por el investigador responsable para este fin.

Esta investigación ha sido revisada y aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Si usted tiene alguna duda, pregunta o reclamo, o si considera que sus derechos no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales (ingrid.sepulveda@udp.cl), dirección: Vergara 210, fono: 26768501.

Muchas gracias de antemano.

Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento y la otra copia queda en poder del investigador responsable.

**DIRECTOR ESCUELA** \_\_\_\_\_

Nombre Director \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Investigador(a): Carolina Cuéllar Becerra

Nombre completo e institución: Facultad de Educación – Universidad Diego Portales

Firma \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_



# udp FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Título de la Investigación:** ¿Cómo los equipos directivos apoyan la labor docente? Una investigación en escuelas básicas municipales de la región de Valparaíso

**Investigador(a) responsable:** Carolina Cuéllar Becerra

**Institución/Facultad:** Programa de Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales

## **CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE PARA ENTREVISTA Y OBSERVACIÓN/SEGUIMIENTO**

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar –o no– en una investigación científica doctoral.

**OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:** La investigación doctoral tiene como objetivo conocer cómo se desenvuelven los equipos directivos escolares en el plano técnico-pedagógico y el liderazgo que ejercen para apoyar la labor docente.

**PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN:** Su participación en este estudio considera dos actividades. En primer lugar, participar de una entrevista grupal junto a otros docentes del establecimiento escolar, que será conducida por el investigador responsable en las dependencias de la escuela. Esta entrevista se tratará sobre el trabajo que realiza el equipo directivo de su establecimiento. El tiempo estimado de duración de la entrevista será de aproximadamente 60 minutos. El audio de la entrevista será grabado, de modo tal de obtener un registro de la conversación que se genere. En segundo lugar, se realizará una observación y seguimiento de instancias que involucren su interacción con el equipo directivo durante jornadas laborales que serán definidas de común acuerdo con usted. A lo largo de esta actividad, el investigador tomará solo apuntes escritos de lo observado.

**BENEFICIOS:** Usted no obtendrá beneficios directos por participar en esta investigación. Sin embargo, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del tema de estudio y para, a partir de ello, proporcionar antecedentes que orienten las políticas de fortalecimiento del liderazgo escolar y la práctica educativa de las escuelas.

**RIESGOS:** No se anticipan riesgos asociados a su participación en este estudio. Sin embargo, si alguna de las preguntas de la entrevista le produce algún malestar o incomodidad, usted podrá detener su participación cuando lo desee. De igual forma, la observación y seguimiento podrá ser detenida en el momento que usted lo determine o cuando se presente alguna situación que requiera privacidad. En ambas actividades, si usted tiene alguna consulta o duda, podrá preguntarla directamente al investigador responsable.



**COSTOS:** La participación en la entrevista y observación/seguimiento no tiene costos para usted, más allá del tiempo destinado para ello. Todos los costos asociados a la actividad serán asumidos por el investigador responsable del estudio.

**CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN.** La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en conferencias académicas o sean publicados en revistas científicas especializadas; sin embargo, su nombre no será conocido y todos los resultados que se publicarán serán anónimos. Las respuestas serán manejadas en forma responsable por el investigador y serán utilizadas únicamente para los fines de esta investigación. Al momento de comenzar la entrevista grupal, se pedirá a los entrevistados que mantengan la confidencialidad de lo conversado a lo largo de ella. El audio de la entrevista sólo será escuchado por el investigador responsable. De igual forma, el registro escrito de la observación y seguimiento—que será traspasado a un documento digital—será únicamente leído por el investigador responsable. Tanto la custodia de la grabación de la entrevista (audio) como el registro de la observación/seguimiento se mantendrán en las dependencias de la Universidad Diego Portales, bajo estricto cuidado del investigador responsable, por 5 años luego de lo cual serán destruidos de forma segura.

**VOLUNTARIEDAD:** Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento en el momento que lo estime conveniente, sin mediación alguna y sin consecuencias para usted. Si usted retira su consentimiento, los registros de su participación en la entrevista y de la observación/seguimiento serán eliminados y la información obtenida no será utilizada.

**PREGUNTAS.** Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar al investigador responsable, Carolina Cuéllar, en el teléfono (56-9)79991288 o en el email [cuellar.carolina@gmail.com](mailto:cuellar.carolina@gmail.com)

Esta investigación ha sido revisada y aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Si usted tiene alguna duda, pregunta o reclamo, o si considera que sus derechos no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales ([ingrid.sepulveda@udp.cl](mailto:ingrid.sepulveda@udp.cl)), dirección: Vergara 210, fono: 26768501.

Si usted desea recibir una copia de la publicación final del estudio, indique su correo electrónico: \_\_\_\_\_

**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO:**

Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.

Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo.

Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento y la otra copia queda en poder del Investigador Responsable.



**FIRMA CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Nombre participante: \_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Investigador(a): Carolina Cuéllar Becerra

Nombre completo e institución: Facultad de Educación – Universidad Diego Portales

Firma \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_



## Anexo 6: Modelo de una clase a partir del análisis de clases latentes

Tabla E

Modelo 1. Análisis de Clases Latentes. 7 variables y 2 clases.

		Clase 1	Clase 2
<b>Años en el establecimiento del director</b>	5 o menos	64%	32%
	Más de 5	36%	68%
<b>Años en el sistema del director</b>	10 o menos	23%	0%
	Entre 11 y 20	35%	0%
	Entre 21 y 30	40%	7%
	Entre 31 y 40	1%	64%
	41 o más	0%	29%
<b>Edad del director</b>	Menor de 40	20%	0%
	40-54	68%	5%
	55-69	13%	94%
	70 o más	0%	1%
<b>N equipo directivo</b>	Sólo uno	43%	41%
	2 o 3	37%	40%
	4 o más	20%	20%
<b>GSE</b>	Bajo y medio-bajo	92%	93%
	Medio	7%	7%

	Medio-alto y alto	1%	0%	<b>Nota.</b>
<b>Ruralidad</b>	Urbano	46%	50%	
	Rural	54%	50%	
<b>Tamaño</b>	Pequeño	27%	21%	
	Mediano	43%	46%	
	Grande	30%	33%	
<b>Distribución predicha</b>		44%	56%	
<b>Porcentaje respecto del total</b>			100%	

---

*AIC: 30940.95 // BIC: 31123.30 // G<sup>2</sup>: 5186.031*

Fuente: elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015

Para el modelo 1, de dos clases, se observa que la primera clase tiene una distribución predicha de un 44% de los establecimientos y la segunda clase de un 56%. La clase 1 concentra en mayor medida a colegios rurales (54%). Así mismo, no se observan diferencias significativas en cuanto al tamaño y al grupo socioeconómico de las escuelas de ambas clases, siendo principalmente medianos (43% y 46%) y ubicándose socioeconómicamente en los grupos bajos-medios bajos (92% y 93%).

Respecto a sus directores, la clase 1 incluye escuelas integrados mayoritariamente por directores con menos de 5 años de experiencia en el establecimiento (64%) y con menos de 30 años en el sistema (98%). Por su parte, la clase 2 engloba principalmente a escuelas con directores con más de 5 años en el establecimiento (68%) y con más de 30 años en el sistema (93%). Las escuelas de la clase 1 cuentan mayoritariamente con directores con menos de 54 años (88%), en tanto, las escuelas de la clase 2 tienen principalmente directores con más de 54 años (95%). Finalmente, ambas clases de establecimientos no se diferencian sustancialmente en la cantidad de integrantes del equipo directivo. En ambas clases la mayoría de las escuelas cuentan con un solo integrante

(43% y 41%) o cuentan con 2 o 3 integrantes (37% y 40%). Por el contrario, son minoría los establecimientos que cuentan con más de 4 integrantes (20% en ambas clases).

En síntesis, este modelo propone dos tipos de escuelas que se diferencian principalmente respecto a los años de experiencia de los directores de las escuelas y en el sistema escolar, además de la edad de estos profesionales. También, presentan diferencias menores respecto a la ruralidad de los establecimientos. Finalmente, tanto el tamaño del equipo directivo como el GSE y el tamaño de los establecimientos no tienen la capacidad de distinguir entre ambas clases de escuelas. Es decir, el modelo de dos clases establece diferenciaciones entre escuelas principalmente a partir de las características individuales de sus directores, no consiguiendo generar diferenciaciones claras en torno a características propias de la escuela o de la composición de los equipos directivos.