

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SOCIAL

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**CARACTERIZACIÓN DE LOS DIRECTORES/AS DE
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE EXCELENCIA
ACADÉMICA. UN ESTUDIO DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO-CHILE**

AUTOR:

SERGIO FERNANDO ULLOA BECERRA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ENRIC ROCA CASAS

INDICE	página
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1.- Planteamiento del Problema y Preguntas de Investigación, Objetivos y Justificación del Estudio	10
1.1 Problema y Preguntas de Investigación	10
1.2 Objetivos de la Investigación	12
1.2.1 Objetivo General	12
1.2.2 Objetivos Específicos	12
1.3 Justificación del Estudio	14
CAPÍTULO 2. Marco Teórico	16
2.1 Marco Teórico - Conceptual	16
2.1.1 Liderazgo Escolar	16
2.1.2 Liderazgo Pedagógico	26
2.1.3 Gestión Escolar	36
2.1.4 Reproducción Cultural y Teoría de la Resistencia	52
2.1.5 Clima Organizacional	63
2.2 Marco Histórico – Contextual del Sistema Educativo Chileno	66
2.2.1 Reforma Educacional Chilena a partir de la década del 90	66
2.2.1.1 Críticas a la reforma educativa en Chile	78
2.2.2 Liderazgo Escolar en Chile	81
2.2.3 Clima Organizacional de las Instituciones Escolares	89
2.2.3.1 El Clima organizacional en escuelas con resultados académicos De excelencia	92
2.2.4 Características de las escuelas de excelencia académica en condiciones de vulnerabilidad en Chile	95
2.2.5 Descripción del entorno de estudiantes vulnerables	100
CAPÍTULO 3. Metodología de Investigación	104
3.1 Instrumentos de Investigación	104
3.2 Población del Estudio	106
3.3 Muestra del Estudio	106
3.3.1 Indicadores de inclusión de la muestra	107
3.3.1 Indicadores de exclusión de la muestra	108
MAPA REGIÓN DEL BIOBÍO	109
3.4 Instrumentos y Técnicas de investigación	111
3.4.1 Elaboración de cuestionario	111
3.4.2 Diseño de la entrevista	112
CAPÍTULO 4. Estudio Empírico	113
4.1 Análisis de los cuestionarios	113
4.1.1 Dimensión: Reforma educacional y calidad de la educación	113

4.1.2 Dimensión: Gestión y Organización escolar	117
4.1.3 Dimensión: Competencias profesionales del director	121
4.1.4 Dimensión: Concepciones de liderazgo	124
4.1.5 Dimensión. Liderazgo del director y sus funciones pedagógicas	127
4.1.6 Dimensión: Clima Organizacional	129
4.2 Análisis de los resultados de las entrevistas a directores/as	131
4.2.1 Análisis sobre el estilo de liderazgo predominante	131
4.2.2 Análisis sobre la organización y la gestión de la escuela	137
4.2.3 Análisis sobre la relación entre el origen socioeconómico y los resultados académicos	141
4.2.4 Análisis sobre el clima organizacional del establecimiento	148
4.3 Análisis de los resultados de entrevistas a docentes	152
4.3.1 Análisis sobre el estilo de liderazgo del director/a	152
4.3.2 Análisis sobre el clima organizacional	154
4.3.3 Análisis sobre la relación entre origen socioeconómico y los resultados Académicos	156
4.4 Análisis de las entrevistas a estudiantes	159
4.4.1 Análisis sobre el estilo de liderazgo del director/a	159
4.4.2 Análisis sobre el clima de convivencia escolar	162
4.5 Análisis de los resultados de las entrevistas a los apoderados	165
4.5.1 Análisis del estilo de liderazgo del director/a	165
4.5.2 Análisis del clima de convivencia escolar	168
4.5.3 Análisis de la relación entre origen socioeconómico y los resultados Académicos	171
4.6 Triangulación de datos	174
4.6.1 Triangulación del "Estilo de liderazgo del director/a"	174
4.6.2 Triangulación de la "Relación entre el origen socioeconómico y los resultados académicos"	176
4.6.3 Triangulación del "Clima de convivencia organizacional"	178
CAPÍTULO 5. Conclusiones y Hallazgos	180
5.1 Tipología del director/a educacional que obtiene excelencia académica en contextos vulnerables	180
5.1.1 Estilos de liderazgo predominante	180
5.1.1.1 Liderazgo democrático participativo	180
5.1.1.2 Liderazgo distribuido	182
5.1.1.1 Liderazgo transformacional	183

5.1.2 Ejercicio de liderazgo pedagógico del director/a	185
5.1.3 Acciones representativas de la gestión escolar de directores/as	186
5.1.4 Caracterización de los directores/as; rasgos distintivos	188
5.2 Análisis crítico de la práctica directiva	194
CAPÍTULO 6. Proyecciones del Estudio	198
CAPÍTULO 7. Limitaciones del Estudio	199
CAPÍTULO 8. Desafíos para el director/a de Establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social y económica	201
Bibliografía	205
Anexos	212

INDICE DE TABLAS	página
TABLA 1: NÓMINA DE DIRECTORES/AS Y ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CONSIDERADOS EN LA INVESTIGACIÓN, ORDENADOS POR COMUNAS DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO.	110
TABLA 2: CUADRO DE RESULTADOS PRUEBA SIMCE (SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN) ESCUELAS Y LICEOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL Y ECONÓMICA CON RESULTADOS ACADÉMICOS DE EXCELENCIA INCORPORADOS EN LA INVESTIGACIÓN	143

INDICE DE GRÁFICOS	página
GRÁFICO 1: Reforma educacional y calidad de la educación	113
Tendencias de puntajes SIMCE 1992-2002 en establecimientos educacionales	
GRÁFICO 2: Lenguaje 4° básico. 1992-1998	115
GRÁFICO 3: Lenguaje 4° básico. 1996-2002	115
Tendencias de puntajes SIMCE 1992-2002 en establecimientos educacionales	
GRÁFICO 4: Matemática 4° básico. 1992-1998	116
GRÁFICO 5: Matemática 4° básico. 1996-2002	116
GRÁFICO 6: Gestión y organización escolar	118
GRÁFICO 7: Competencias profesionales del director/a	121
GRÁFICO 8: Concepciones de Liderazgo	124
GRÁFICO 9: Liderazgo pedagógico	127
GRÁFICO 10: Clima organizacional	129
GRÁFICO 11: Respuesta de Directores/as sobre Estilo de liderazgo.	
GRÁFICO 12: Respuesta de Directores/as sobre la Organización y gestión escolar	137
GRÁFICO 13: Respuestas de Directores/as sobre Relación origen socioeconómico y resultados académicos	141
GRÁFICO 14: Respuesta de Directores/as del Clima organizacional del establecimiento	148
GRÁFICO 15: Opinión de los docentes del estilo de liderazgo del director/a	152
GRÁFICO 16: Opinión de docentes del Clima organizacional	154
GRÁFICO 17: Opinión de los docentes sobre la Relación entre el origen socioeconómico y los resultados académicos	156
GRÁFICO 18: Respuesta de Estudiantes sobre el Estilo de liderazgo del director/a	160
GRÁFICO 19: Respuesta de Estudiantes sobre el Ambiente de convivencia escolar	162
GRÁFICO 20: Respuesta de Apoderados sobre Estilos de liderazgo del director/a	166
GRÁFICO 21: Respuesta de Apoderados sobre el Clima de convivencia escolar	168
GRÁFICO 22: Relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico	171
GRÁFICO 23: Estilo de liderazgo del director según diversos agentes	174
GRÁFICO 24: Relación entre el origen socioeconómico y los resultados académico según diversos agentes	176
GRÁFICO 25: Clima organizacional según diversos agentes	178

INTRODUCCIÓN

La literatura internacional señala que el Liderazgo Directivo es el segundo factor intraescuela que influye en los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes (Seashore Louis, 2010, Barber M. y Mourshed M. 2007). Además, se han encontrado prácticas de liderazgo comunes entre los directores/as⁽¹⁾ de las escuelas que alcanzan los mejores resultados (Leithwood y Jantzi, 2005).

El Liderazgo Directivo se ha transformado en una variable fundamental para el funcionamiento y desarrollo de los establecimientos escolares, en cuanto asume la conducción del proyecto Educativo que contiene una visión que expresa los valores y principios de la institución y la misión que moviliza y cohesiona a todos los actores.

Desde hace unos años, el Liderazgo Directivo en Chile está tomando mayor importancia; Se han instalado procesos exhaustivos de selección para el cargo de Directores/as, se está entregando mayores atribuciones para ejercer la función y se recupera el estatus profesional y reconocimiento social. Los directores/as de escuelas y liceos municipales se están posicionando en los equipos directivos a pesar de las condiciones del sistema, la realidad social y las características de los establecimientos de alta vulnerabilidad.

Esta tesis en forma de investigación de campo tiene como propósito conocer las características de los directores/as escolares exitosos y las

(1): A lo largo de la tesis, cuando se menciona el Director, se entiende que se refiere a los dos sexos, indistintamente, Director – Directora:

prácticas comunes que desarrollan para influir en el crecimiento de toda la organización, esto implica, mejorar el clima y la convivencia escolar, fomentar el desarrollo profesional de los docentes y asistentes de la educación y en consecuencia obtener excelentes resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Robinson, V. 2009).

La investigación consideró una muestra de directores/as de escuelas y liceos de la Región del Biobío-Chile que abarca cuatro capitales provinciales con alrededor de 54 comunas y 2.114.000 habitantes. Son escuelas de sectores de alta vulnerabilidad socioeconómica y, que a pesar de esto los estudiantes obtienen resultados académicos de excelencia en mediciones externas.

La investigación presenta algunos hallazgos interesantes en torno a la tipología de los directores/as escolares⁽²⁾ que trabajan en contextos complejos, y que obtienen resultados sobresalientes.

Algunas conclusiones de la investigación deberían ser consideradas por los responsables de definir las políticas públicas y por quienes planifican y distribuyen los recursos financieros al sistema educativo en Chile. La inversión en los sectores de alta vulnerabilidad es muy rentable socialmente y determina que los estudiantes de ese sector superen los niveles de pobreza logrando así una vida mejor junto a sus familias en el corto y mediano plazo.

Esta investigación se realiza durante los años 2014, 2015 y 2016. Ha pretendido determinar cuáles son las características del liderazgo de los

(2): Líderes educativos o líderes escolares son mencionados en la literatura como sinónimos de Directores o Directoras.

directores/as de establecimientos educacionales de excelencia y que trabajan en contextos socioeconómicos medio bajo y bajo.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

1.1 PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los establecimientos educacionales de la región del Biobío, pertenecientes al sector público y administrados por los municipios, congregan la mayor cantidad de estudiantes de escasos y alta vulnerabilidad social, aproximadamente el 45% de la población estudiantil. Algunos de estos establecimientos logran resultados académicos de excelencia en las pruebas nacionales de medición externas (SIMCE y P.S.U.)⁽³⁾ Los directores/as de estas escuelas y liceos han sido en su mayoría seleccionados a través de un concurso de alta Dirección Pública, por tanto, cumplen con ciertos requisitos demostrados en procesos de selección.

Sin embargo, en la práctica hay diferencias, algunos directores/as, obtienen excelentes resultados académicos y otros no superan los promedios que obtienen establecimientos de similares grupos socio-económicos. Esta diferencia nos conduce a plantearnos el siguiente problema de investigación:

¿Cuáles son las características personales y profesionales de los Directores/as que trabajan en escuelas vulnerables y obtienen excelentes resultados académicos en las Pruebas Nacionales de Medición?

(3) SIMCE: Prueba de Medición de la Calidad de la Educación, que se aplica a los estudiantes de enseñanza básica y media en el país.

PSU: Prueba de Selección Universitaria, aplicada a estudiantes de 4^{tos} años medios para evaluar su ingreso a las universidades tradicionales del Consejo de Rectores.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para abordar el problema de la investigación, es conveniente visualizar las variables que intervienen directamente en el éxito académico de una escuela o liceo vulnerable. Sin duda, son muchas las variables que impactan positiva o negativamente en la gestión y en los resultados, sin embargo, esta investigación se centrará en variables que se observan fácilmente y por tanto, se pueden verificar y analizar.

En consecuencia las siguientes preguntas de investigación derivan del problema original que se plantea e inspiraran los objetivos de este estudio.

1.- *¿Los directores/as conocen suficientemente los aspectos teóricos de la gestión y liderazgo escolar?*

2.- *¿Los directores/as utilizan el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar ⁽⁴⁾, como una herramienta eficaz para el logro de aprendizajes de los estudiantes?*

3.- *¿El Liderazgo Pedagógico de los directores/as influye en los aprendizajes que logran los estudiantes de las escuelas vulnerables?*

4.- *¿La Gestión del Clima Organizacional influye en los resultados académicos que obtienen los estudiantes?*

5.- *¿Poseen los directores/as rasgos personales distintivos que influyen en los aprendizajes de los estudiantes?*

(4): Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar: Es un documento emanado desde el Ministerio de Educación de Chile, que presentan un conjunto de prácticas de Directores/as más relevantes agrupadas en cinco dimensiones y también los recursos personales requeridos para llevar a cabo eficazmente esas prácticas (Mineduc, Chile, 2015).

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la investigación se plantean después de hacer una exhaustiva revisión de la literatura relacionada con las características de los Directores/as que se desempeñan en establecimientos escolares de excelencia académica. En lo particular en los establecimientos de la región del Biobío en Chile.

1.2.1 OBJETIVO GENERAL:

Caracterizar a los Directores/as de Establecimientos Educacionales de excelencia académica que trabajan en ambientes vulnerables.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1.- Identificar algunos aspectos teóricos fundamentales de la gestión y liderazgo escolar en establecimientos educacionales de excelencia académica en contextos de vulnerabilidad.

2.- Determinar las características del liderazgo pedagógico que poseen los directores/as de establecimientos de excelencia académica en ambientes vulnerables de la región del Biobío, Chile.

3.- Identificar conceptos de clima organizacional⁽⁵⁾ como variable que influye en el desempeño académico de los estudiantes.

4.- Identificar rasgos personales y profesionales, de los directores/as que inciden en la gestión directiva y en los resultados de los estudiantes de Establecimientos Educacionales de excelencia y que trabajan en sectores vulnerables.

(5) Clima Organizacional: Es la percepción que los miembros de una organización tienen de las características que los describen y diferencian de otras organizaciones, influyendo estas percepciones en el comportamiento organizacional de los miembros. (Anastassiou y Haz, 1980)

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio pretende aportar al conocimiento acumulado en la investigación empírica sobre los procesos de gestión escolar, la relevancia del rol de los directores/as de establecimientos educacionales y la influencia de los climas organizacionales en los logros académicos en las comunidades educativas.

Hasta ahora no es suficiente la investigación realizada sobre el impacto de la gestión del Director/a y equipo Directivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este estudio de campo pretende evidenciar aspectos y características específicas del director/a que lidera en establecimientos educacionales complejos y que obtienen a partir de ciertos patrones de gestión y estilos de conducción, importantes logros en sus comunidades escolares.

Resulta relevante conocer nuevas experiencias de los establecimientos educacionales que logran vencer las dificultades y amenazas del entorno para alcanzar sus metas y resultados académicos. Esto es importante para replicar prácticas directivas a nivel del sistema escolar que influyen positivamente en los resultados de aprendizajes de los estudiantes.

La meta del país en materia educacional es disminuir las brechas que existen actualmente en los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes según el establecimiento de origen. (Mineduc.Chile, L.G.E.⁽⁶⁾,Ley General de Educación,2013), por lo tanto, un estudio empírico de esta naturaleza puede proveer información a las autoridades educacionales para tomar decisiones

(6) L.G.E. Ley General de Educación N°20.370, es la Ley chilena que establece la normativa marco en materia de Educación, Mineduc, Abril 2013.

acerca de la distribución de los recursos materiales y financieros, en la perspectiva de hacer sustentables los proyectos educativos de escuelas vulnerables del país que desarrollan prácticas de éxito y transforman el destino académico y cultural de los estudiantes.

Además, es fundamental valorar la decisión de los directores que han optado por trabajar en contextos vulnerables. Ellos particularmente conocen la realidad social, económica y cultural de las familias y de los estudiantes y a partir de esta información se posicionan para conducir el proyecto educativo. En este sentido, según mi criterio el Ministerio de Educación debería proporcionar incentivos para estos directores/as escolares como reconocimiento a este esfuerzo adicional.

Es relevante para el sistema educativo chileno contar con líderes escolares que se inserten en estos complejos ambientes para intentar modificar una realidad social y cultural.

Algunos líderes escolares logran resultados académicos de excelencia en estos establecimientos y conviene que sus prácticas, su estilo de conducción, sus rutinas, etc. sean compartidas con otros directores/as, para robustecer el sistema en su conjunto estos estilos de liderazgo deben ser reconocidos, difundidos y relevados, para reproducir modelos exitosos de gestión en los establecimientos educacionales. Los resultados que logran este tipo de directores/as con sus estilos de liderazgo deben impactar en la planificación del sistema escolar y en la definición de políticas públicas en materia educativa.

CAPITULO 2 MARCO TEÓRICO

2.1 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1.1 LIDERAZGO ESCOLAR

Para efectos de este estudio, es relevante conceptualizar el liderazgo escolar del Director/a. A partir de esas definiciones se plantea su importante rol socializador y promotor de una nueva cultura en los establecimientos escolares.

Las investigaciones empíricas realizadas por Kenneth Leithwood, concluyen en las siguientes definiciones funcionales del liderazgo escolar: (2009, pág 19)

- El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales. Su propósito es realizar algo para un grupo, no es un fenómeno individual o personal.

- El liderazgo implica un propósito y una dirección. Los líderes educativos persiguen metas con claridad y tenacidad y responden por su cumplimiento. Consecuentemente los líderes deberán asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional apoyen el aprendizaje de los estudiantes.

- El liderazgo es un proceso de influencia. Su acción consiste en repercutir en el pensamiento y actuar de otras personas y establecer las condiciones que les permitan ser efectivos.

- El liderazgo es una función. Conlleva un conjunto de funciones no necesariamente designadas formalmente. Las personas en diferentes roles, pueden ejercer labores o acciones de liderazgo.

- El liderazgo es contextual y contingente, o sea, se practica y ejerce de acuerdo a las características de la organización, a las metas previamente fijadas, a las características de las personas involucradas, los recursos, plazos, etc.

Estas definiciones funcionales, contribuyen a conceptualizar el liderazgo escolar como “La labor de movilizar y predisponer a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, pág 20).

Actualmente, en las escuelas/liceos, el liderazgo escolar “exitoso” se refiere a orientaciones y prácticas que tienen un positivo impacto en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido se afirma que el liderazgo efectivo implica estar centrado en el aprendizaje, monitorear las actividades escolares, apoyar a los profesores y desarrollar un liderazgo pedagógico. Por otra parte el liderazgo en las escuelas es ejercido por los directores y los profesores en primer lugar, y puede ser distribuido a otros. Leithwood, sostiene que “un conjunto de prácticas básicas de liderazgo es valioso en aproximadamente todos los contextos escolares, esto significa: Establecer rumbos, desarrollar a las personas y rediseñar la organización” (2009, pág. 25). Finalmente el mismo autor sostiene que una práctica de los líderes exitosos que trabajan con diferentes tipos de alumnos es que establecen las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia.(Leithwood, 2009, pág. 28).

Las definiciones aportadas por Kenneth Leithwood, confirman al liderazgo educativo como una función fundamental y parte de un sistema que busca proveer condiciones y características ideales al interior de los establecimientos escolares.

La acción del liderazgo es “influir en otros para alcanzar ciertos propósitos a metas de la organización” (Leithwood, 2009, pág. 20): Esta influencia debe ser medida en tanto involucra la naturaleza del ser humano, su propia individualidad y manera de pensar y actuar. Debe haber en esta práctica de liderazgo un sentido común, propósitos sociales y culturales compartidos por todos los actores de la comunidad.

“El liderazgo implica un proceso de influencia social, en el cual la influencia intencionada se ejerce por una persona (o grupo) sobre otras personas para que tales personas estructuren sus actividades o interrelaciones dentro de un grupo u organización”. (Yukl, G.A., 2012:18)

Si bien compartimos el propósito final de la acción del liderazgo en relación al logro de objetivos de aprendizaje, se debe prestar atención al ejercicio del liderazgo en el proceso educativo, en su acción socializadora y promotora de cambios culturales, su influencia en la forma de hacer y pensar de todos los actores del sistema escolar. En nuestra opinión, esta práctica cotidiana, permanente, con sentido constructivista, fundadora de principios éticos y morales provocaran en el tiempo resultados académicos más profundos.

Al respecto, Timperley señala que; “El cambio escolar debe radicar primeramente en las propias comunidades escolares y para ello requiere de un decidido liderazgo para el aprendizaje” (2011, pág. 35)

Una práctica muy importante de los directores como líderes escolares es crear un clima adecuado para que los docentes trabajen mejor, supervisar los resultados y alentar el progreso profesional. Schleicher, sostiene que; “El liderazgo escolar ha sido vinculado al papel y funciones de los equipos directivos de los centros educativos”. (2012,pág 22)

El líder escolar debe en conjunto con todos los actores, rediseñar la escuela/liceo para que sean organizaciones genuinas de aprendizaje, no sólo para los estudiantes, sino para los propios profesores.

El autor S. Gento, sostiene que “el líder es aquella persona (o grupo de personas) capaz de provocar la liberación, desde dentro de la energía interior de otros seres humanos, para que estos voluntariamente se esfuerzen por alcanzar, del modo más eficaz y confortable posible, las metas que se han propuesto lograr para conseguir su propia dignificación y la de aquellos con quienes conviven en un determinado entorno y contexto al que prestan el necesario cuidado”. (2002.pág 183)

Branson, Ch. M. (2010:63) afirma que Un determinado líder no tiene que ser igual que otros líderes para ser considerado como auténtico líder por sus seguidores; pero debe ser coherente, de comportamiento predecible y en todo caso, digno de confianza.

El liderazgo escolar es una acción determinante en el éxito y desarrollo de las escuelas, influye especialmente en los aprendizajes de los estudiantes, al respecto, Stoll y Temperlay, 2009 señalan que: Los líderes escolares solo pueden influir en los resultados de sus estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y selección y formación de maestros y su principal área de responsabilidad es la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Los líderes tienen una enorme influencia en el éxito de las escuelas, lo que sirve como catalizador de mucho de lo que pasa en las mismas. Los directores tienen un impacto significativo en la eficacia de los profesores y en su compromiso con la escuela. Cuando crean condiciones que apoyan a los profesores en su trabajo, las escuelas experimentan un aumento en la tasa de retención de profesores, mejoran el clima, la cultura y también incrementan los logros de los estudiantes" (Leitwood, 2009, pág. 88).

Es indudable que la intervención de los líderes puede provocar significativos cambios; Solo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directores se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela. (Slater, Silva y Antúnez, 2012, pág. 4)

La dimensión del liderazgo educativo es inmensamente relevante, considerando su rol protagónico como agente socializador y creador de una nueva cultura en las organizaciones escolares.

El verdadero liderazgo educativo se logra cuando el director alcanza consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes y cuando estos esfuerzos son dirigidos a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y a crear una cultura que identifique y represente los mismos intereses intelectuales, sociales y culturales de la comunidad escolar:

Liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejoraran los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2010, pág. 70)

El autor Antonio Bolívar, (2010) plantea la tesis que el mejoramiento de la educación pasa por un cambio en el modelo de dirección, esto es pasar de un modelo administrativo-burocrático a uno de liderazgo pedagógico. En este sentido el equipo directivo es el principal responsable de la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El liderazgo escolar es prioridad en las políticas públicas a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambientes escolares.

Centrar el liderazgo en el aprendizaje implica cinco principios, según Bolívar (2010):

- Centrarse en el aprendizaje como actividad.
- Crear condiciones favorables para el aprendizaje.
- Promover el diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje.

- Compartir el liderazgo.
- Tener una responsabilidad común por los resultados (Antonio Bolívar, 2010, pág. 14 a 17).

Para crear una cultura de liderazgo centrada en el aprendizaje se requiere promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, incentivar el trabajo bien hecho, desarrollar una visión compartida. El liderazgo para el aprendizaje está centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente. El liderazgo centrado se toma como núcleo de su acción la calidad de la enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes.

Por otra parte, algunos estudios concluyen que “el liderazgo es el segundo factor que impacta en la mejora de los aprendizajes y su éxito depende en gran medida de las decisiones sobre donde dedicar tiempo, atención y apoyo. Los efectos de un buen liderazgo educativo son mayores en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza” (Hallinger y Heck, 1996, citado por Leithwood, 2010 y Weinstein J. 2012) (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).

En la revisión de la literatura referida a experiencias exitosas de liderazgo escolar, se destaca a Day y Sammons, quienes señalan el importante rol del líder en la generación de prácticas y modelos de gestión que logran buenos resultados educativos. (2013, pág 56)

Se puede especificar algunas prácticas de liderazgo educativo que impactan directamente en el aprendizaje de los estudiantes. (Bolívar, A. 2010, pág. 19):

- Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.
- Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum.
- Establecer metas y expectativas.
- Empleo estratégico de los recursos y asegurar un entorno ordenado y de apoyo.

El mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes está asociado al mejoramiento del desempeño docente y este desempeño está en función de la motivación y el compromiso, en las competencias profesionales y en las condiciones de trabajo. En este sentido el liderazgo puede influir de manera determinante.

En definitiva, hay que rediseñar estructuras que hagan posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor. Los equipos directivos están llamados a ser “líderes pedagógicos”, o sea, que deben asumir responsabilidades para mejorar las destrezas y conocimientos de los profesores, y para ello deben rediseñar los contextos de trabajo y de relaciones profesionales. Sin embargo, en la práctica y rutina diaria, los directores suelen estar sobreexigidos a nivel administrativo, no tienen tiempo para tareas de índole pedagógico y participan poco de los procesos de toma de decisiones. Bolívar, López y Murillo sostienen que, la principal dificultad para consolidar un liderazgo escolar efectivo tiene relación con las tareas y actividades de los directores que

han aumentado y se han complejizado. El cúmulo de las exigencias externas ha llevado en muchos casos a una fragmentación de la función. (2013, pág 109)

Para atender la complejidad creciente de la función directiva, Elmore (2010) señala que “la función principal de los directores de escuelas debería ser impulsar el aprendizaje organizacional en los centros educativos”. (2010, pág. 17)

Recientes investigaciones de Day y Sammons (2013) describen principales desafíos y dimensiones claves de un liderazgo exitoso; entre ellas se destacan:

- *Definir la visión, misión y los valores de la escuela.*
- *Mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje.*
- *Mejorar la calidad de la formación de los maestros.*
- *Construir relaciones y diseñar proyectos educativos fuera y dentro de la comunidad escolar.*

A nivel latinoamericano, una investigación centrada en el liderazgo educativo en Latinoamérica concluye que: Las políticas hacia el sector, carecen de un enfoque sistémico, pues no fomentan el liderazgo directivo escolar, la autonomía de la función o la institucionalidad pública sobre gestión; y que el liderazgo educativo es precario y carece de especialización. (UNESCO – OREALC, 2014)

En definitiva, los estudios e investigaciones sobre liderazgo escolar deberían contar en el futuro con más evidencia empírica que muestre el efecto que tiene el liderazgo de los directores en el aprendizaje de los estudiantes y en el

desarrollo profesional del docente. Vaillant y Rodríguez plantean que “es necesario comprender mejor como los directores pueden influenciar positivamente los resultados educativos de los estudiantes, y se requiere identificar cuáles son las prácticas de liderazgo que apoyan un adecuado desempeño de los docentes en las escuelas. Estudios como estos ayudarían a los responsables de las políticas públicas a desarrollar programas para apoyar el liderazgo para el aprendizaje de los directores/as de los establecimientos escolares”. (2015, pág. 27)

Para concluir este capítulo, citamos a Elmore, quién señala, “si el objetivo del liderazgo es el mejoramiento de la práctica y el desempeño docente, entonces las competencias y los conocimientos realmente importante son aquellos relacionados con crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia. Todas las demás destrezas son instrumentales”. (2010, pág. 124)

2.1.2 LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Este capítulo describirá el liderazgo pedagógico que los directores/as de establecimientos educacionales han comenzado a practicar en su rutina diaria, considerando que las evidencias están indicando un efecto positivo de esta acción en los resultados escolares a nivel general. Al respecto, Marzano señala que:

“El liderazgo pedagógico es según recientes investigaciones, uno de los más importantes factores que impactan positivamente en el éxito escolar. Son aquellos directores “exitosos” los que crean las condiciones para mejorar el entorno escolar, lo que lleva a una enseñanza y aprendizaje más efectivos, y que desarrollan prácticas contextualizadas en cada escuela y de acompañamiento de los docentes en su trabajo pedagógico”(2005, pág. 70)

Por otra parte, Weinstein plantea que “El desempeño del director, es el segundo factor intraescuela que impacta en los resultados educativos” (2009: pág. 14). Este mismo autor señala que el liderazgo pedagógico, debe entenderse como el apoyo y la supervisión que el director/a debe realizar a los docentes en sus tareas cotidianas. Se trata, en definitiva, de desarrollar profesionalmente a los docentes y para ello es necesario crear comunidades de aprendizaje efectivas, en las que exista retroalimentación entre los docentes, intercambio de información y de experiencias exitosas en el aula, todo esto liderado por el director, que además de promover estas prácticas, las debe institucionalizar.

El liderazgo pedagógico se refleja en el papel del director/a en la mejora de los procesos pedagógicos: “Si se controla el efecto del contexto

socioeconómico, el tiempo que el director dedica al liderazgo pedagógico, influye en el rendimiento de los estudiantes" (Murillo y Román, 2013, pág. 161).

El liderazgo pedagógico es el establecimiento de metas y expectativas para la institución, implica una planificación rigurosa del proceso pedagógico en torno a ello, así como la coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum. De la misma manera, el liderazgo pedagógico abarca la promoción y participación del director y su equipo directivo en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.

Algunas investigaciones efectuadas en la última década en América Latina muestran con claridad que los resultados de aprendizaje mejoran allí donde hay liderazgo pedagógico y donde existe orientación e intervención de los directores en el diseño curricular a impartir. (UNESCO – OREAL, 2014)

Es evidente el avance que ha tenido el estilo de liderazgo pedagógico en las instituciones escolares. Robinson, sostiene que;

En los últimos años el liderazgo centrado en el aprendizaje surge como una línea de investigación y aporte de las nuevas teorías sobre la educación escolar en centros eficaces que logran reducir las tasas de repetición y mejoran los aprendizajes. (2011, pág. 40)

Uno de los roles más importantes del director/a es ejercer el liderazgo pedagógico en la escuela o liceo, el cual supone involucrarse en aspectos curriculares e instruccionales e implica que sea un referente técnico y sirva de apoyo al profesorado, favoreciendo un ambiente escolar en función del

aprendizaje. En concreto, significa que el director/a debe coordinar el currículum, supervisar y evaluar los aprendizajes, cautelando el buen uso del tiempo para la enseñanza y promoviendo un aprendizaje de calidad.

Murphy, sostiene que: “El liderazgo pedagógico debe establecer estándares y expectativas positivas en un ambiente de aprendizaje ordenado y seguro, dando coherencia al Proyecto Educativo Institucional” (1990, pág. 163).

“El liderazgo pedagógico, se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado y se relaciona con el conjunto de actividades que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (Bolívar – Botia, A. 2010, pág. 79)

Es importante agregar que cuando el director/a enfoca su tarea en el liderazgo pedagógico y la promoción de los aprendizajes en la escuela, su actividad tiene un positivo impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Estos directores/as enfocan los aprendizajes como su objetivo prioritario y toda su gestión está supeditada a dicho fin. Por su parte, los docentes evalúan positivamente el involucramiento de los directivos en las dificultades del aula, el fortalecimiento del trabajo colaborativo, el apoyo al perfeccionamiento, la gestión de la información sobre el avance de los estudiantes y del mejoramiento escolar.

Un estudio más específico demuestra que “cuando existe preocupación de los directores por los aprendizajes, hay más probabilidad que mejore el

rendimiento de matemática y lectura en el sexto año de educación primaria". (Murillo, Torrecilla, Román Carrasco, 2013.pag.56)

El liderazgo pedagógico en los centros escolares conlleva un trabajo de gestión y uno centrado en la enseñanza, principalmente en los aspectos pedagógicos y curriculares.

El liderazgo pedagógico del director/a, es uno de los elementos más potentes con que cuentan actualmente las escuelas para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.

Un estudio realizado en España, deja en evidencia la importancia del liderazgo como agente clave de dinamización, de eficacia y mejora de la institución. Uno de los elementos que contribuyen a explicar el éxito de las escuelas se relaciona con el liderazgo instructivo y pedagógico desarrollado por el director. (Calatayud, M^a Amparo, 2015)

Investigaciones empíricas realizadas por Leithwood, Harris y Hopkins (2008) concluyen que el liderazgo directivo es uno de los factores escolares más importantes en el aprendizaje de los estudiantes. Los autores han producido modelos de prácticas de dirección y liderazgo educativo y han reportado un repertorio de prácticas, realizadas por la mayoría de los directivos líderes, que tienen éxito en sus establecimientos escolares.

La evidencia en Chile, según informes del Mineduc, demuestra que los buenos líderes, principalmente aquellos enfocados en lo pedagógico, tienen una

alta valoración positiva por parte de toda la comunidad escolar y la razón principal es la influencia que tienen éstos en las prácticas de aula. (Mineduc, 2008, pág. 30)

“La calidad de las escuelas va a depender en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo” (Álvarez, 2011 en Cuevas y Díaz, 2005). Estos equipos se diferencian por la función que desempeñan, la cual es decisiva para mejorar los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en la situación y el ambiente escolar (OCDE, 2008).

“El líder pedagógico a nivel de escuela desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes”. (Anderson, 2010).

El liderazgo en escuelas exitosas se centra principalmente en la mejora de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes. Esto implica, de acuerdo a orientaciones del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc):

Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.

Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes.

Asegurar la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje. (Mineduc, 2008 , pág.36)

Las acciones que rutinariamente realizan los líderes pedagógicos en escuelas exitosas, según conclusiones del mismo estudio del Mineduc, están expresadas en las siguientes prácticas:

Adecuan el estilo de liderazgo a las necesidades del contexto, es decir, se adaptan a diversos estilos.

- Son oportunos al momento de gestionar y liderar cambios en la institución.
- Son efectivos como administradores y ejecutores de tareas más concretas y prácticas.
- Son autocríticos (les resulta más fácil, diagnosticar, y resolver).
- Más rigurosos y supervisores al seguimiento del trabajo docente. (Diagnostican, evalúan y dirigen una búsqueda efectiva del trabajo docente).
- Más progresistas innovadores, dispuestos al cambio, aceptan desafíos (preocupados por la actualización, renovación, etc.)
- Mayor proyección o visión de futuro (visión de contexto, planificación, organización).
- Más técnicos.
- Más optimistas.

- Trabajan en equipo, comparten y delegan tareas, trabajo colaborativo (Mineduc 2008 , pág. 38)

Los líderes pedagógicos eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de la instrucción, mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes y los estudiantes de una manera informal, con el fin de apoyarlos mejor y también para realizar una supervisión formal.

“El monitoreo, acompañamiento y supervisión por parte de los líderes y del equipo técnico se refuerza por los procesos y formas de trabajo colectivo en los cuales los docentes analizan datos, entre ellos sobre sus prácticas pedagógicas y, también, por los resultados de aprendizaje que se están logrando”. (Anderson, 2010).

La tarea del líder, según Balzan es: “ayudar a los docentes a adquirir conocimientos, habilidades y competencias, desarrollar sus conocimientos, orientar y entender situaciones y que él entienda y reflexione para que encuentre alternativas de solución a los problemas que afectan el desempeño” (2008: pág. 16).

En definitiva, las funciones y tareas que debe cumplir el líder pedagógico deben aportar para que los docentes mejoren sus prácticas y evitar la rutina diaria, la desmotivación de los estudiantes y el fracaso escolar.

El líder pedagógico debe realizar las funciones de planificación, organización y evaluación del proceso educativo, con todo lo que ello involucra de

forma de asegurar el cumplimiento de las metas establecidas y el mejor aprovechamiento de los recursos que se disponen para la enseñanza.

Todos los procesos de mejoría de la calidad de la educación están asociados al liderazgo directivo. Weinstein, señala que “el liderazgo del director/a es la segunda variable en importancia para explicar la calidad de la educación después del clima del aula”. (2008, pág.17).

Cuando el director/a y su equipo enfocan su tarea en el liderazgo y la promoción de los aprendizajes en la escuela, su acción tiene un positivo impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

M^cKinsey, al estudiar los casos más exitosos a nivel mundial, concluyó que las reformas educativas rara vez tienen éxito sin un liderazgo efectivo tanto a nivel de sistema educativo como de cada escuela. No existe un solo caso documentado de una escuela que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus estudiantes sin contar con un fuerte liderazgo. (2007 pág. 77)

Los directores/as con alto liderazgo favorecen la cohesión pedagógica y articulan a toda la comunidad en torno a las prioridades institucionales y al Proyecto Educativo Institucional. En toda institución educativa, el papel que cumple el director/a es central y fundamental en la planificación, seguimiento y evaluación de los procesos, de los docentes y de los P.M.E. (Plan de Mejoramiento Educativo) a partir de los diagnósticos que se obtienen en el origen.

Es absolutamente necesario que los líderes pedagógicos tengan un buen nivel de conocimiento del proceso educativo en su institución, que se

encuentren al día de los debates nacionales y que impulsan la reflexión pedagógica.

Para ejercer el liderazgo pedagógico el director/a y su equipo debe cumplir con las tareas de supervisar y acompañar a los docentes en su quehacer diario. La supervisión pedagógica es fundamental para evaluar las acciones que se llevan a cabo en las escuelas, así como para definir las áreas en las que es necesario acompañar a los docentes de aula para mejorar aquellos procesos didácticos y pedagógicos que dificultan su tarea, además de generar espacios para que los docentes se autoevalúen y puedan retroalimentar sus prácticas.

La supervisión pedagógica se define como un proceso único e integral cuya acción va dirigida a apoyar, asesorar y ayudar, a compartir, a contribuir para que el docente progrese en su formación y en el mejor desempeño de la práctica pedagógica, de modo que facilite el desarrollo de los aprendizajes y el logro de los objetivos educacionales.

La supervisión escolar debe servir de base para orientar el desarrollo de la práctica cotidiana en las escuelas y en las aulas, con el propósito de avanzar hacia una nueva “cultura institucional”. Para ello, es esencial que las propias escuelas elaboren y precisen una supervisión con mayor intervención de líderes pedagógicos dedicados al asesoramiento de los procesos, al análisis de los resultados, a la reflexión de los procesos y fundamentos pedagógicos que sustentan el trabajo docente, la interacción con los docentes en el aula y el acompañamiento en los procesos de autoevaluación de las prácticas docentes y de la institución educativa.

El acompañamiento pedagógico está centrado en el desarrollo de las capacidades de los docentes a partir de la asistencia técnica, el dialogo y la reflexión sobre la práctica docente y la gestión escolar.

Uno de los aspectos centrales en los procesos de supervisión y acompañamiento pedagógico es la comunicación. Ésta debe ser efectiva y determina los logros institucionales e integra a los docentes al proceso de cambio y transformación.

El acompañante pedagógico debe ser un director o docente par que ha tenido experiencia y trayectoria exitosa en el trabajo como docente de aula. El facilitador o acompañante pedagógico no debe corregir sino invitar a la reflexión del docente sobre su actuar y los resultados que obtiene. No debe limitarse a impartir información, si no desarrollar en el docente destrezas para mejorar su desempeño.

Se debe tener en cuenta que la observación de clase es un método empírico de investigación. En ella se analizan las características del desempeño del docente y de sus estudiantes en el contexto real en que tiene lugar el proceso educativo, evitando realizar inferencias acerca de lo que realmente sucede en la sala de clases. A partir de estos hallazgos los docentes altamente efectivos pueden usar la retroalimentación para reforzar el aprendizaje y ayudar a sus estudiantes a concretar sus actividades.

2.1.3 GESTIÓN ESCOLAR

Este capítulo está dedicado a describir la relevancia de la gestión escolar en establecimientos educacionales, al respecto; según Sandoval, la gestión escolar se define como:

“Una disciplina emergente de los últimos años y que integra las teorías y prácticas de la administración tradicional en el campo educacional, al mismo tiempo que integra una serie de nuevos elementos que optimizan el uso de los recursos disponibles en los centros educativos” (2000: pág. 180).

Así mismo, para de la O. Casillas la gestión escolar sería:

“La ejecución y el monitoreo de los mecanismos, las acciones y las medidas necesarias para la conservación de los objetivos de la institución. La gestión implica un fuerte compromiso de sus actores con la institución y también con los valores y principios de eficiencia y eficacia de las acciones ejecutadas” (2001: pág. 01).

El autor Pozner, define la gestión institucional como: “El conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa” (1995: pág. 70).

La Gestión escolar a manera de proceso enfatiza la responsabilidad del trabajo en equipo e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo. Es entendida también como la capacidad de generar nuevas políticas institucionales. Involucra a toda la comunidad escolar como formas de

participación democráticas que apoyan el desempeño docente y directivo, a través del desarrollo de proyectos educativos adecuados a las características y necesidades de cada Escuela o Liceo.

Los procesos de gestión involucran la generación de diagnósticos, el establecimiento de objetivos y metas, la definición de estrategias, la organización de los recursos técnicos y humanos para alcanzar las metas propuestas. La gestión escolar está vinculada con las acciones que emprende el equipo directivo de un establecimiento educacional. El desarrollo de la gestión escolar lo constituye una serie de acciones seleccionadas y planificadas en función de objetivos. Para los propósitos de la escuela/liceo la gestión escolar se enfoca en obtener resultados pedagógicos y se lleva a cabo con todos los actores relevantes de la institución en procesos permanentes de colaboración y trabajo en equipo.

La gestión escolar en opinión de Alvariño, incide en el clima de la organización, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en la asimilación óptima de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y la productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales (2000.pag 21).

El desarrollo de la gestión escolar en los últimos años ha incorporado una serie de iniciativas que aportan a la calidad de sus procesos. Entre estas iniciativas se cuentan:

- Los procedimientos de acreditación de las escuelas

- El empleo de incentivos para el mejor desempeño en la gestión

- La asesoría técnica

- Exigencias para la rendición de cuentas

- Benchmarking de la gestión

- Participación de todos los actores en el mejoramiento de la gestión

Con estos antecedentes, la visión actual de la gestión escolar deja a los docentes y directivos la responsabilidad de mejorar los procesos educativos y de elevar la calidad de la enseñanza. Se vuelve la mirada hacia la escuela y se le asigna protagonismo para impulsar cambios y mejoras al conjunto de la sociedad. Sin embargo, los cambios que se esperan para mejorar el sistema escolar deben ser propuestos desde las estructuras del Ministerio de Educación, desde el gobierno central a través de políticas públicas para dar sustentabilidad al sistema educativo en su conjunto.

Navarro Rodríguez, señala; “La gestión escolar es un concepto integrador y multidimensional, por lo tanto complejo, que, aplicado a la conducción de los centros escolares, contrae una serie de realidades que deben ser enfrentadas al nivel de aula y de los actores de la escuela, en las relaciones que se deben establecer a nivel comunitario” (1996: pág. 9).

Para Sandoval, el concepto de gestión escolar: “Refuerza la importancia de la acción colectiva de todos los actores de la comunidad escolar en los distintos procesos internos para mejorar la calidad del servicio educativo”

(2000: 180). Los directivos escolares que gestionan establecimientos de alta vulnerabilidad social y económica deben, entre otras acciones, transformar las prácticas pedagógicas, la estructura y la cultura organizacional para lograr una mejora de sus resultados académicos.

Un estudio realizado en Chile el año 2000, señala que en las escuelas y liceos municipales de baja efectividad y magros resultados de aprendizaje, predominan culturas que se caracterizan por:

1.- Dirección de la escuela centrada en lo administrativo y sin visión de metas claras de logros de aprendizaje y de desarrollo de los niños y jóvenes.

2.- Descuido del liderazgo activo y dialogante de los docentes; los profesores tienden a “aislarse” centrándose su trabajo en el aula con insuficiente trabajo en equipo entre pares y directivos.

3.- Padres y apoderados alejados de la escuela, desinformados y poco conscientes de su aporte en los procesos de aprendizaje.

4.- Municipio centrado en la administración y distribución de recursos en las escuelas; con limitaciones para orientar y conducir el trabajo escolar hacia metas específicas.

5.- La supervisión del Ministerio de Educación al cual no se le reconoce aporte pedagógico y

6.- Actores de las escuelas, municipio y comunidad que no se

comunican para establecer criterios compartidos en torno a objetivos y metas educativas significativas (CIDE, 2000: pág. 3).

El mismo estudio señala que para corregir estas desviaciones:

“La gestión escolar debe estar al servicio de la calidad de la educación y más precisamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, este mejoramiento pasa por hacer consciente y favorecer procesos que hagan más efectiva la práctica docente y que junto con contar con profesores debidamente formados, estos docentes se desempeñen en un clima laboral que promueva el diálogo personal y profesional permanente”. (2000: pág.5)

En contextos de alta vulnerabilidad social y de bajos resultados educativos, la gestión escolar debe incentivar a sus distintos actores: estudiantes, docentes, asistentes de la educación, apoderados, directivos y autoridades, a tomar conciencia respecto de los factores que explican el estado actual, identificar posibles soluciones y, especialmente, destinar tiempos de mediano y largo plazo para ensayar estrategias de mejoramiento en ambientes de trabajo motivantes en el que se genere un dialogo permanente entre todos los actores involucrados.

La experiencia demostrada en investigaciones señala que una estrategia de gestión escolar en ambientes educacionales complejos debe cumplir con algunos requisitos, entre ellos:

1. Una definición precisa del rol del equipo de gestión y los objetivos y metas a lograr, el cronograma de trabajo, responsabilidades en relación a compromisos individuales y colectivos.

2. Una definición precisa del rol del equipo de gestión y los objetivos y metas a lograr, el cronograma de trabajo, responsabilidades en relación a compromisos individuales y colectivos.
3. La coordinación de los distintos actores del proceso educativo, instancias de monitoreo y evaluación de la estrategia.
4. Establecer acciones que contribuyan a la articulación de los distintos estamentos. Estas acciones deben considerar los siguientes ámbitos;
 - El ámbito de la gestión administrativa, que debe promover el trabajo colectivo entre los actores, además de desarrollar sus competencias y habilidades.
 - Convivencia escolar, que abarca el fortalecimiento del clima escolar, de los procesos en la toma de decisiones y en la generación de espacios de participación.
 - Elaboración o rediseño de un proyecto educativo que consolide la gestión escolar.
 - El ámbito pedagógico curricular, que comprende las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje.
 - Recursos curriculares o didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje; optimizar su uso y crear material para el logro de aprendizajes más eficientes.
 - El ámbito de la comunidad y entorno implica crear instancias de convivencia de la comunidad escolar y sus redes de apoyo a la gestión escolar.

El Mineduc en Chile, impulsó desde el año 2003, aproximadamente, un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACGE)⁽⁷⁾

(7) SACGE: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Mineduc. Chile, 2003

que aún se mantiene vigente. Este modelo de gestión distingue cinco áreas:

- 1) Liderazgo
- 2) Gestión Curricular
- 3) Convivencia Escolar y Apoyo a los estudiantes
- 4) Recursos
- 5) Resultados.

La matriz de gestión del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) que se aplicó como autoevaluación en las instituciones, específica además dimensiones por cada área de gestión:

El área de liderazgo incluye: Visión estratégica y planificación; Conducción; Alianzas estratégicas; e Información y análisis. Cada una de estas dimensiones fueron abordadas íntegramente por los equipos que aplicaron la autoevaluación.

La gestión curricular aborda: Organización curricular; Preparación de la enseñanza; Acción docente en el aula; y Evaluación de la implementación curricular

Al aplicar los procesos de autoevaluación institucional en los establecimientos del país, los actores no modificaron la estructura del modelo propuesto desde el Mineduc.

El área de convivencia escolar considera dos dimensiones: Convivencia Escolar; y Formación personal y apoyo a los aprendizajes de los estudiantes.

La autoevaluación escolar consideró estas dos dimensiones y sus respectivas prácticas de gestión.

El área de recursos del modelo, incluye: Recursos humanos; Recursos financieros; y Procesos de soporte y servicios.

En muchos casos, al evaluar esta área del modelo, no se disponía de información relevante puesto que fue administrada por el sostenedor. En este caso, el Departamento de administración de educación municipal.

Finalmente el área de resultados del modelo de gestión escolar considera tres dimensiones: Logros de aprendizaje; Logros institucionales; y Satisfacción de la comunidad educativa.

Esta área fue considerada clave en la autoevaluación institucional. En la mayoría de los establecimientos los resultados escolares fueron insatisfactorios, lo que fue demostrado paulatinamente en las continuas evaluaciones y mediciones a nivel del país.

En el modelo del SACGE, cada una de estas dimensiones contiene elementos de gestión que especifican prácticas para asegurar la calidad. Cada una de estas prácticas de gestión se evaluó a través de evidencias y medios de verificación.

Reiteramos que este modelo de gestión escolar fue aplicado por la mayoría de los establecimientos educacionales del país, como parte de un proceso de autoevaluación que derivó en la elaboración y ejecución de planes de mejoramiento educativo durante la década de los años 2000 al 2010

aproximadamente. Estos planes no fueron debidamente monitoreados y controlados por el Ministerio de Educación.

Después del año 2010, se fueron sistematizando las aplicaciones de los planes de mejoramiento educativo en las instituciones escolares en Chile. Estos planes comenzaron a recibir financiamiento del estado con la incorporación de la S.E.P. (Subvención Escolar Preferencial), para la atención de estudiantes prioritarios. Hoy existen en Chile, mejores sistemas de fiscalización y supervisión a estos planes.

Con el propósito de ir mejorando los procesos de la gestión escolar, a partir del año 2015, el Mineduc en Chile, propone el documento: “Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores”. Los estándares indicativos de desempeño son “referentes que orientan la evaluación indicativa de desempeño a cargo de la agencia de calidad y que a la vez entregan orientaciones a los establecimientos para mejorar los procesos de gestión institucional” (Mineduc, 2015: pág.17).

Los estándares indicativos de desempeño abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia, y Gestión de Recursos.

Los estándares de la dimensión “Liderazgo del Director” son:

- El director/a asume como su principal responsabilidad el logro de objetivos formativos y académicos de los estudiantes.

- Logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.
- Instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.
- Conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.
- El director/a es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua.
- Promueve un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.
- Crea e instala un ambiente cultural académicamente estimulante.

Los estándares indicativos de desempeño de la gestión curricular, de acuerdo al documento ministerial son los siguientes:

- El director/a y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio.
- El director/a y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
- Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- El director/a y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes, mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos, con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.
- El director/a y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluación de los aprendizajes.
- El director/a y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cultura curricular y los resultados de aprendizaje.
- El director/a y el equipo técnico-pedagógico organizan, promueven e impulsan, entre los docentes, el trabajo colaborativo y el intercambio de recursos y de experiencia educativas.

En la gestión de la convivencia el Mineduc sugiere a los establecimientos los siguientes estándares de desempeño:

- El equipo directivo y los docentes promueven y exigen un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- El equipo directivo y los docentes valoran y promueven la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos y previenen cualquier tipo de discriminación.

- El establecimiento cuenta con un reglamento de convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, lo difunde a la comunidad educativa y exige que se cumpla.
- El equipo directivo y los docentes, definen rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.
- El establecimiento se hace responsable de velar por la integridad física y psicológica de todos los estudiantes durante la jornada escolar.
- El equipo directivo y los docentes enfrentan y corrigen formativamente las conductas antisociales de los estudiantes, desde las situaciones menores hasta las más graves.
- El establecimiento previene y enfrenta el acoso escolar o bullying mediante estrategias sistemáticas.

La gestión escolar considera también la gestión de recursos humanos, financieros y educativos y, en este sentido el documento “Estándares indicativos de desempeño” especifica estándares que se aplican a la gestión de recursos:

Gestión de personal o recursos humanos:

- El establecimiento define los cargos y funciones del personal y todos ellos cumplen con requisitos para obtener y mantener el reconocimiento oficial.

- El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal.
- El establecimiento cuenta con un sistema de evaluación y retroalimentación de desempeño del personal.
- El establecimiento cuenta con personal competente, según los resultados de la evaluación docente, y gestiona el perfeccionamiento para que los profesores mejoren su desempeño.
- El establecimiento implementa medidas para reconocer el trabajo del personal e incentivar el buen desempeño.
- El establecimiento cuenta con un clima laboral adecuado.

Gestión de recursos financieros:

- El establecimiento gestiona la matrícula y asistencia de los estudiantes.
- El establecimiento elabora un presupuesto en función de las necesidades detectadas en el proceso de planificación, controla los gastos y coopera en la sustentabilidad de la institución.
- El establecimiento lleva un registro ordenado de los ingresos y gastos y, cuando corresponde, rinde cuentas del uso de recursos.
- El establecimiento vela por el cumplimiento de la normativa legal vigente.

- El establecimiento gestiona su participación en los programas de apoyo y asistencia técnica disponibles y los selecciona de acuerdo con las necesidades institucionales.
- El establecimiento conoce y utiliza las redes existentes para potenciar el proyecto educativo institucional.

Gestión de recursos educativos:

- El establecimiento educacional cuenta con la implementación y equipamiento exigido por la normativa.
- El establecimiento educacional cuenta con recursos didácticos e insumos suficientes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y promueve su uso.
- El establecimiento cuenta con biblioteca CRA⁽⁸⁾.
- El establecimiento cuenta con recursos TIC⁽⁹⁾ en funcionamiento para el uso educativo y administrativo..
- El establecimiento cuenta con un inventario actualizado del equipamiento y material educativo para gestionar su mantención, adquisición y reposición.

Gestión de resultados. De acuerdo al documento, los estándares indicativos de desempeño en esta dimensión son:

(8) CRA: Centro de recursos de aprendizaje. Programa del Ministerio de Educación en Chile.

(9) TIC: Tecnología de Informática y Computación. Programa Enlaces del Ministerio de Educación en Chile.

- El establecimiento cuenta con un P.E.I. actualizado que define los lineamientos de la institución e implementa una estrategia efectiva para difundirlo.
- El establecimiento lleva a cabo un proceso sistemático de autoevaluación que sirve de base para elaborar el plan de mejoramiento.
- El establecimiento cuenta con un plan de mejoramiento que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos.
- El establecimiento cuenta con un sistema efectivo para monitorear el plan de mejoramiento.
- El establecimiento recopila y sistematiza continuamente los datos sobre las características, los resultados educativos, los indicadores de procesos relevantes y la satisfacción de los apoderados del establecimiento.
- El sostenedor y equipo directivo comprenden, analizan y utilizan los datos recopilados para tomar decisiones educativas y mejorar la gestión.

Los estándares indicativos de desempeño que se han descrito, deben servir para apoyar la gestión de los establecimientos educacionales y ayudar a identificar oportunidades de mejoramiento durante los procesos de autoevaluación, así como definir metas y acciones para elaborar los planes de mejoramiento.

Desde una perspectiva crítica, al modelo de gestión escolar (SACGE) impulsada por el MINEDUC de Chile y aplicado durante aproximadamente 15 años en el sistema escolar subvencionado por el estado, se puede concluir que no arrojó resultados positivos en los establecimientos. No hubo mejoramiento de los resultados académicos, se bajó en cobertura y matrícula en el sistema público, se presentaron problemas de financiamiento, hubo descontento del profesorado y hubo muestras de insatisfacción de los estudiantes por la calidad de la educación recibida reflejada en las protestas estudiantiles de los últimos años. Esto demuestra que la inculcación de modelos preestablecidos desde el nivel central no recoge la identidad y la cultura local dominante, desde la cual se pueden generar proyectos educativos que expresen el sentir de la comunidad y la visión de cambio social que debe promover el líder directivo, junto a todos los actores.

En esta visión compensatoria, el liderazgo directivo juega un rol preponderante en la gestión escolar y debe considerar el capital cultural como una herramienta eficaz de cambio social.

2.1.4 REPRODUCCIÓN CULTURAL Y TEORÍA DE LA RESISTENCIA

El capital cultural es definido como El instrumento de poder al nivel del individuo, bajo una norma de cualificaciones intelectuales producido por el sistema familiar y el sistema escolar. (Bourdieu y Passeron, 2005: pág. 39). Consecuentemente, las familias pertenecientes a los niveles socioeconómicos medio bajo y bajo producen un escaso capital cultural que heredan de una u otra forma a sus hijos-estudiantes.

El capital cultural se impone como una variable que determina los resultados académicos que presentan los escolares de diferentes clases sociales: “El éxito o fracaso escolar de los niños en la escuela, se encuentra determinado por los rasgos culturales heredados de cada seno familiar” (Acosta Martín, Lucía, 2006: pág. 181).

Según Bourdieu (2000.pag.60), el capital cultural y social, que un alumno recibe de sus familias, implica la inculcación de un habitus originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente.

Si bien el habitus constituye una estructura internalizada que contiene el pensamiento y la elección de la acción, no los determina. El habitus simplemente sugiere lo que las personas deben pensar y lo que deben decir y hacer. El habitus funciona por debajo del nivel de la conciencia y el lenguaje, y más allá del escrutinio introspectivo y del control de la voluntad (Bourdieu y Bernstein, 1997.)

El sistema escolar, la escuela, es el lugar donde se crean formas de pensar, de actuar y donde se aprende el mundo social. Sin embargo, no se debe propiciar que los estudiantes sean pasivos dependientes con una pobre visión de futuro, especialmente en los sectores más desfavorecidos socialmente.

La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y económica a través de estrategias de clase. En su obra “La Reproducción”, Los mismos autores, sostienen que “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición por un poder arbitrario (docente), de una arbitrariedad cultural” (2005: pág.39) y agregan:

“La acción pedagógica en la escuela reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima” (2005, pág. 40).

Por otra parte, los sistemas educativos en general se definen como un conjunto de mecanismos institucionales por los que se asegura la transmisión entre generaciones de la cultura del pasado. Consecuentemente, toda intervención pedagógica tiende a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre los grupos, contribuyendo de este modo, de manera fehaciente, a la reproducción de la estructura social con todo lo que ello implica, especialmente en sectores de pobreza y vulnerabilidad.

Toda acción o intervención pedagógica lleva consigo un grado de autoridad y, por tanto, los receptores están dispuestos de entrada a reconocer y validar la legitimidad de la información que se transmite y la de los emisores y, de este modo, a recibir e interiorizar el mensaje.

La interiorización de los principios de arbitrariedad cultural lo explica Bourdieu a través de su concepto de “hábitus”. El trabajo pedagógico consiste en involucrar la cultura dominante, produciendo en los educandos unos determinados hábitos intelectuales, morales y laborales. La acción pedagógica primaria produce un hábitus primario característico de un grupo, o clase, y sirve de base a cualquier otro hábito posterior. Estos primeros hábitos son los familiares y los de clase social. De esta forma se contribuye a la reproducción de la estructura social (1970, pág. 109).

En su “Teoría de la reproducción cultural” Bourdieu y Passeron señalan que: “Toda acción pedagógica implica un trabajo pedagógico que se traduce en trabajo de inculcación en el tiempo, suficiente para producir hábitos, posibles de perpetuarse una vez que termina la acción pedagógica” (1970, pág 42). Dicho de otra manera, el trabajo pedagógico contribuye a producir y también a reproducir la integración intelectual y la integración moral en los grupos o clases.

Bourdieu y Passeron, (1970) señalan que la escuela es considerada incapaz de producir cualquier cambio social. La educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de la sociedad de clases, actuando además como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones.

Estos autores se refieren al “sistema de enseñanza institucionalizado” el cual:

“Debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir por sus propios medios, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autoreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación, como para la realización de su función de reproducción de la arbitrariedad cultural y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases sociales”. (1970: pág. 43).

Este sistema de enseñanza institucionalizado tiende a dotar a quienes ejercen la acción pedagógica de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados. Este sistema, así definido, pone a disposición de sus agentes educativos, manuales, libros, recursos, etc. como instrumentos de control. Sin duda, este sistema de enseñanza conlleva una tendencia a la autoreproducción y, por tanto, reproduce los cambios ocasionados en la arbitrariedad cultural dominante provocando un retraso de la cultura escolar en los establecimientos educacionales.

El docente situado en este sistema de enseñanza no necesita fundar su propia autoridad pedagógica en ningún momento, porque enseña a un público que ha confirmado su adhesión en virtud de la legitimidad que le confiere su autoridad, garantizada por las reglas que definen su formación.

La influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar (Bourdieu y Passeron, 1973: 37).

Las actividades culturales se heredan. Así, los que crecen desde su nacimiento en un ambiente cultural intelectualizado, poseen una cultura afín a la escuela y la universidad, mientras que la cultura de las clases subordinadas es ajena, e incluso opuesta, a estas instituciones. (Bourdieu y Passeron, 1973, pág. 44)

Cada clase social tiene sus ethos; su conjunto de valores característicos, que determinan sus actitudes hacia la cultura y la educación. Este ethos tiene, por tanto, gran influencia en el ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo, ya que condiciona los estudios del individuo antes de comenzarlos. (Hinojal, 1991, pág. 79).

Bourdieu y Passeron en su obra “Los herederos, los estudiantes y la cultura”, ponen de relieve las desiguales probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico según la clase social de pertenencia. (1973, pág. 23)

Por otra parte, el éxito o fracaso de los estudiantes depende de las orientaciones iniciales del medio familiar, aun cuando los estudiantes más desfavorecidos pueden encontrarse motivados por las expectativas de los profesores, a través del acceso a las lecturas, obras de teatro, o cine, que compensan las desventajas culturales. Para todos ellos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto se da en todos los niveles de

enseñanza. La educación podría ser, en este sentido, una vía para la democratización de la cultura.

Según Bourdieu y Passeron, la escuela aparentemente es igual para todos y ofrece las mismas oportunidades, sin embargo, existen factores que determinan la desigualdad social de los alumnos. y uno de ellos es el capital cultural. (1973, pág. 29)

Otro factor de cambio social es la comunicación que se da, generalmente, en un sentido y en relación al capital cultural que los estudiantes poseen. Esta comunicación no es igualmente decodificada por todos los individuos; esto también depende de las clases sociales.

La crítica a la escuela es que consagra la enseñanza de la cultura concreta del grupo, o clase dominante, y no enseña la cultura general de la sociedad como se piensa. O sea, ejerce una “violencia simbólica”, selecciona un sistema de prácticas de una clase social determinada y presenta los valores y reglas propios de esa clase social como universales. Este sistema de prácticas, además, es consensuado socialmente. Se han impuesto mitos que han provocado la aparición de dicotomías sociales que han dividido a la humanidad (blancos-negros) y que han venido para perpetuar las desigualdades sociales (ricos-pobres). Es en la escuela, lamentablemente, donde ese proceso de internalización basado en supuestas “verdades” alcanza la mayor eficacia.

Guerrero y Serón (2003: 216), critican el excesivo estructuralismo y planteamiento pesimista de Bourdieu, pues solo analizó la reproducción, en

detrimento del cambio social, zona sobre las que actúa un modelo pasivo de socialización. Debido a esta deficiencia surgieron las llamadas “teorías de la resistencia” que consideran la escuela como un sitio de lucha, pues todo poder puede generar sus propias formas de resistencia (tanto individual como grupal) y, por tanto, sus propias contradicciones, lo que abre las posibilidades de cambio social, bien sea a través de la lucha política o mediante la acción pedagógica, la actuación sobre el currículum y las prácticas educativas.

Lo valioso de las teorías de la reproducción es que nos ponen en guardia para combatir ésta, pues llaman la atención sobre como los intereses de los grupos dominantes de la sociedad se pueden trasladar al currículum, los métodos e incluso los valores que conforman la acción pedagógica en las escuelas y en las aulas. (Barbero, 1993: 85).

No todos los factores que intervienen en el sistema educativo son reproductores y, por tanto, siempre hay un lugar para el cambio. Bernstein manifiesta:

“La forma en que una sociedad clasifica, transmite y evalúa el conocimiento educativo refleja el poder y su distribución, así como los principios de control dados. Por otra parte, si queremos valorar el sistema educativo, una de las cosas que hay que tener en cuenta es hasta qué punto dicho sistema contribuye a la reproducción de las estructuras de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre clases” (1991: pág. 31).

En este sentido Bourdieu y Passeron expresan que. “Los sujetos de las clases desfavorecidas tienen las mejores posibilidades de dejarse quebrar por la fuerza del destino social, pueden también, como excepción, encontrar en el exceso de su desventaja, el estímulo para superarla. (2004: 37).

Es interesante, en el planteamiento de Bourdieu, el margen casi de excepción que se concibe a la acción individual –lo cual está relacionado con su estructuralismo constructivista– y, aun así, deja abierta la posibilidad de que algunos individuos logren superar los condicionamientos desfavorables que la estructura social plantea (Morales, 2009).

La teoría crítica de Henry Giroux, se enfoca en las instituciones educativas y en los roles que tanto los docentes como los alumnos desempeñan en el sistema para promocionar el éxito o fracaso escolar. Giroux (1998), sostiene que “la institución escolar debe habilitar a los alumnos para que estos desarrollen una comprensión crítica de ellos mismos y logren luchar contra la desigualdad de clases”.

Las instituciones educativas representan la pluralidad de situaciones y posiciones presentes en la sociedad, puesto que son lugares sociales con currículos tanto definidos como ocultos, culturas hegemónicas y subordinadas. Esto no excluye la idea del conflicto ni quita peso a los campos o posibilidades de resistencia, los mismos que rechazan los mensajes centrales de la escuela (Nieto, 2014, pág.40). Siguiendo a este autor, y en lo que concierne al papel del docente, este debería convertirse a sí mismo en un agitador social, en un intelectual transformador de status-quo, debido a que su conocimiento puede ir en beneficio

para la transformación de la sociedad; en función de una mejora planificada y constante.

Giroux (1992) considera que “el fracaso escolar es consecuencia de la sociedad y de la institución que la respalda (escuela); sin embargo, paralelamente, también admite que la escuela es el espacio vital para la transformación y cambio de la compleja sociedad, todo esto mediante la resistencia y la lucha de clases”.

“La pedagogía crítica ve a la educación como una práctica social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones en las salas de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas”. (Giroux, 1998).

La pedagogía crítica propone a través de la práctica, que los estudiantes, desarrollen una conciencia crítica dentro de la sociedad; está encaminada a la transformación social en beneficio de los más débiles. La educación debe considerar las desigualdades sociales existentes en el mundo globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia y la equidad.

La pedagogía crítica, debe permitir a los profesores y a la comunidad educativa en general, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que sean estas la base para la autosuperación. Las desigualdades de éxito académico pueden ser modificadas si las familias heredaran a sus hijos formas de trabajar, saberes técnicos y un lenguaje más cercano a la cultura escolar. El autor Freire, señala que la cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados

“Ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y, por ello, son sometidos a vivir en una “cultura del silencio” (1968, pág. 25). Para este autor: “La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra” (1968, pág. 29). Para Freire, seria: “una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica (1968, pág. 30).

Para América Latina, no cabe duda que uno de los principales desafíos –probablemente el principal– consiste en mejorar la calidad de la educación que se entrega a los niños y jóvenes, así como acortar la brecha de aprendizaje que persiste todavía entre los distintos segmentos y grupos sociales. Esta brecha tiene una doble dimensionalidad; por un lado, los sectores más pobres tienen menor acceso a la educación y, por otro, los niños y niñas en condiciones de pobreza están recibiendo una educación de menor calidad, lo que redunda finalmente en aprendizajes deficientes y, por ende, en menores oportunidades en la vida adulta y en una acentuación de las desigualdades en la estructura social (Cepal, 1997: 1999-2000).

En nuestra opinión, si los resultados de los aprendizajes de los estudiantes no son más que el reflejo de las condiciones socioeconómicas y culturales de su familia de origen, la escuela no está cumpliendo su misión, que es expandir el mundo de oportunidades de los niños y jóvenes puestos a su cargo;

defrauda las esperanzas de los niños y sus padres, en particular de los de sectores más pobres; restringe el desarrollo del país y da cuenta de una situación de injusticia social inadmisible desde el punto de vista ético, moral y social”.

América Latina es la región más desigual del mundo, con casi la mitad de su población en situación de pobreza y una brecha creciente entre los niveles más altos y más bajos de ingresos. La profundización de situaciones de pobreza extrema y exclusión social, nos abren los siguientes interrogantes: ¿Es posible educar en cualquier contexto social? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas? Cada vez se hacen más visibles las dificultades de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados, en que sus alumnos no cuentan con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. (UNESCO, 2009).

2.1.5 CLIMA ORGANIZACIONAL

El clima organizacional en las instituciones educativas es otra de las variables que en los últimos años se ha estudiado para establecer la relación y el impacto que tiene en los resultados institucionales y de logro de aprendizaje de sus estudiantes.

Guizar, destaca como elementos del clima organizacional las características del medio ambiente de trabajo, las estructuras organizacionales y las personas que la componen (2008, pág. 10)

En el ambiente escolar, el clima organizacional sería la percepción que el personal tiene de sus procesos y estructuras. Al respecto los autores Anastassiou y Haz definen el Clima Organizacional como “la percepción que los miembros de una organización tienen de las características que las describen y diferencian de otras organizaciones, influyendo estas percepciones en el comportamiento organizacional de los miembros”. (Citado por Manríquez, 2008, pág. 168).

El autor Brunet, se refiere al Clima Organizacional como “las percepciones del ambiente organizacional determinado por los valores, actitudes u opiniones personales de los empleados y las variables resultantes como la satisfacción y la productividad que están influenciadas por las variables del medio y las variables personales”. (1987, pág. 10)

El estudio del Clima Organizacional nos conduce a observar la conducta del individuo como integrante de una organización y como este comportamiento influye en la calidad del ambiente laboral. En este sentido Lewin, señala que “el comportamiento del individuo en el trabajo, no depende solamente de sus características personales, sino también de la forma en que este percibe su clima de trabajo y los componentes de la organización”. (1951, pág. 51)

El Clima Organizacional está asociado a las motivaciones de los individuos que la componen, una alta motivación de los miembros de una organización genera de manera natural un ambiente agradable de trabajo. Chiavenato, en su teoría de recursos humanos, sostiene que: “El Clima Organizacional es el ambiente interno existente entre los miembros de la organización y está íntimamente ligado con el grado de motivación de sus participantes”. (1988, pág. 20)

Por otra parte, se puede afirmar que el Clima Organizacional repercute en la calidad del desempeño del individuo en su lugar de trabajo, esto lo reafirma el autor Hall, que sostiene, “El Clima Organizacional, es el conjunto de propiedades del medio ambiente laboral, percibido directa o indirectamente por los empleados y es a su vez una fuerza que influye en la conducta de los empleados. (1972, pág. 7)

En este mismo sentido, Campbell considera que “el Clima Organizacional es causa y resultados de la estructura y de diferentes procesos que se generan en la organización, los cuales tienen incidencia en la perfilación del comportamiento” (1976, pág. 22)

En definitiva, el Clima Organizacional puede ser determinante en la vida de la organización y en la conducta de las personas, esto significa que se pueden lograr resultados a nivel institucional y desarrollar talentos a nivel personal con la generación de un clima propicio.

2.2 MARCO HISTÓRICO CONTEXTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

2.2.1 REFORMA EDUCACIONAL CHILENA A PARTIR DE LA DÉCADA DEL AÑO 1990

Este capítulo describirá el proceso de reformas educacionales iniciado en Chile a partir del año 1990, periodo en que se restaura la democracia tras 17 años de gobierno de dictadura militar.

La década de los años 90 estuvo marcada en el mundo por la revalorización de la educación como un derecho fundamental de las personas y que posibilita la movilidad social. Esta reconsideración se explica por el paso de una sociedad industrial a una nueva sociedad del conocimiento, facilitado por el despliegue mundial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El discurso cambia el foco de la riqueza de las naciones. Lo más relevante para prevalecer en el concierto mundial ya no son las armas ni el capital financiero, sino el conocimiento (García Huidobro y Cox, 1998).

La aparición de esta "nueva sociedad" plantea desafíos al sistema educativo en general, el cual debe desarrollar ahora destrezas culturales para aplicarla en los procesos productivos, para lograr competitividad económica y, en lo fundamental, para aprender a construir en las sociedades procesos democráticos y de respeto a la dignidad de las personas. En lo específico, el sistema educativo cambia también su orientación pedagógica y debe modificar los

métodos de enseñanza, dejando atrás el enciclopedismo por años practicado para dar respuesta a nuevos requerimientos formativos, cognitivos y morales. Al respecto García Huidobro, señala que se trata, de desarrollar capacidades y destrezas de aprendizaje (aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a resolver problemas). Se trata menos de inculcar valores y centrarse en incrementar la capacidad moral para “discernir entre valores” (1999, pág. 6).

La educación es, sin duda, determinante para el futuro de las personas y juega un papel preponderante en el destino de las sociedades. Esto implica igualdad en el aprendizaje y acceso al desarrollo de competencias culturales complejas que requieren mayores niveles de análisis, diseño y abstracción.

La educación en Chile, en la década de los años 90, evidenció interesantes logros en cobertura y aumento de los niveles de escolaridad reduciendo, por ende, el analfabetismo que antes de esta época mostraba cifras alarmantes. Por el contrario, lamentablemente, en esta misma década los indicadores de calidad y equidad educativa fueron muy críticos y lo peor es que afectaron siempre a la población de estudiantes más pobres:

“En términos de resultados medidos en la prueba SIMCE del año 1990, no se llega al 60% de respuestas correctas en lenguaje y matemática y los niños que asisten al 10% de las escuelas de peores resultados, todos ellos de estratos sociales desprotegidos (pobres), obtienen 38 puntos porcentuales menos que aquellos que asisten al 10% de escuelas de mejor rendimiento, con niños que son mayoritariamente de capas sociales más protegidas (ricos)” (Mineduc, 1990: Pág. 5).

Adicionalmente, el sistema escolar evidenciaba limitaciones en su gestión y en el tratamiento que daba a los docentes.

En la misma década de los años 90 hubo también problemas en el financiamiento del sistema escolar y se bajó de un 4.07 del P.G.B. del año 1981 a 2.49 del P.G.B. el año 1990 (Mineduc, 1990, pág. 9).

Se inició el año 1990 en Chile un proceso global de reforma educativa con la entrada del nuevo gobierno democrático. Se fijaron políticas a nivel del Ministerio de Educación con el propósito de contribuir, de manera significativa, a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que asisten a las escuelas y a mejorar la equidad en su distribución, ampliando especialmente a los sectores más vulnerables las oportunidades educativas. El foco de esta nueva política pone en el centro del proceso educativo los aprendizajes logrados, por tanto, es responsabilidad del sistema en su conjunto que los niños aprendan las competencias intelectuales y valóricas para vivir en esta compleja sociedad. Se sabe que el rendimiento escolar está relacionado con muchas variables, entre ellas la nutrición, el nivel cultural de los padres y el ambiente educativo. En este sentido un niño pobre llega menos provisto culturalmente y requiere de mucho más apoyo de la escuela. De todas maneras la efectividad de esta y otras reformas, dependen de lo que en cada institución se realiza y de lo que sucede en la sala de clases.

Esta reforma educativa definió desde su origen dos grandes ejes: calidad y equidad del sistema escolar. El camino que se decide es fortalecer a los centros o Instituciones educativas otorgándoles más autonomía en las decisiones

técnico-pedagógicas, fortaleciendo y potenciando la profesión docente; mejorando las condiciones de trabajo con fuertes inversiones en tecnologías e insumos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los principios de calidad y equidad educativa fueron influenciados por pensamientos y planteamientos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y contribuyeron a estas políticas de mejoramiento de la educación, además las ideas de la CEPAL y UNESCO de principios de la década del 90.

Las principales orientaciones a la reforma que el gobierno de Chile, a través del Ministerio de Educación, propuso para el mejoramiento de la educación a partir de la década del año 90, se enfocaron a las siguientes variables;

“Una política centrada más en la calidad, que en la práctica significaba restablecer el fundamento en los aprendizajes y en su nivel de logro. Se busca a través del mejoramiento de la calidad conocer cuál es el nivel de relevancia de las destrezas culturales y valóricas que la escuela entrega para la vida de las personas. Estas destrezas culturales están referidas al dominio de la lectoescritura y del lenguaje matemático y en aprender a aprender, es decir, aprender a buscar y procesar información y a trabajar en equipo”. (García Huidobro y Cox, 1998: pág. 24)

Se propuso, desde el Mineduc en segundo término, que esta reforma se centrara en la equidad y en el principio de igualdad de oportunidades. Existe la convicción que si todos los escolares tuviesen las mismas posibilidades de acceso a la cultura, habría mayor movilidad social. Esto es determinante cuando las

personas se encuentran a la entrada del mercado del trabajo: "Desde una óptica de profundización de la democracia, la equidad en educación se asocia a la legitimidad del orden social". (1999: pág. 25). En términos prácticos "una reforma de la calidad de la educación se traduce en una reforma de las instituciones escolares, García Huidobro y Cox, plantean que realmente la reforma cobra vida y empieza a existir en las Escuelas y Liceos, cuando sus lineamientos y orientaciones son reformuladas y convertidas mediante la participación e intervención de los actores de la educación, en propósitos compartidos y en prácticas pedagógicas renovadas" (1999: pág. 21).

Los mismos autores sostienen que: "si todos los estudiantes tuviesen las mismas posibilidades de acceder a los códigos culturales que permiten manejarse en la sociedad, la movilidad social sería un dato cotidiano y la legitimidad del orden social sería inexpugnable". (García Huidobro y Cox, 1999: pág. 26)

En esta reforma se dio gran importancia al mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de los establecimientos educacionales. Todo esto contribuyó para lograr cambios en las prácticas pedagógicas.

Se implementan planes de mejoramiento educativo para abordar las áreas deficitarias, se ofrece la posibilidad de modificar el currículum escolar, se fortalece la profesión docente y se incorpora la jornada escolar completa como oportunidad para que cada establecimiento realice sus propias reformas en estos aspectos. Pero el foco de la reforma educativa de los años 90 es principalmente

pedagógico, se busca intervenir e impactar positivamente en las formas de enseñar y aprender.

En las Escuelas actualmente existen poblaciones de estudiantes heterogéneos, diferenciados por distintos motivos: estilos de aprendizaje, necesidades educativas especiales, provenientes de hogares de distinta naturaleza cultural, etc. Por esta razón los docentes, acostumbrados a una educación tradicional concebida para grupos homogéneos, deben entonces cambiar sus prácticas e innovar su pedagogía para que responda a las características individuales y culturales de los estudiantes. Para ello es imprescindible contar con medios didácticos, textos escolares variados y una organización escolar flexible para otorgar autonomía a cada establecimiento escolar. Esto, sin duda, responde de manera proactiva y creativa a los cambios y desafíos de los nuevos tiempos. Por otra parte, se deben generar espacios para que los docentes profesionalicen sus prácticas trabajando colaborativamente, experimentando y evaluando los cambios para alcanzar la anhelada calidad de la educación que se imparte en Chile.

En resumen el balance que se hace de las reformas y cambios propuestos a partir de la década de los años 90, es que se evidencia un sistema escolar que ha mejorado en condiciones de infraestructura material y que dejó la responsabilidad, a los equipos docentes y a las comunidades escolares, de organizar un efectivo trabajo para su mejoramiento cualitativo.

El balance negativo es que lamentablemente aún existen brechas en el sistema educativo chileno, lo que se refleja en la diferencia de resultados que

obtienen los estudiantes en las pruebas de medición de la calidad educativa (SIMCE). (ver cuadros N° 1, 2 y 3)

La educación es un derecho de todos y en este sentido debe ser equitativa. A la luz de los resultados de aprendizaje que se observan actualmente, se debe evaluar de manera sistemática la eficacia de la gestión centralizada en los municipios y adecuar la estructura y normativa del ministerio de educación a las exigencias de las reformas educativas.

CUADROS DE RESULTADOS EN PUNTAJES PRUEBA SIMCE
(SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN)

Nº1

SIMCE 2014 /MATEMÁTICA		
	6 ^{to}	4 ^{to}
Grupo Socioeconómico alto	300	296
Grupo Socioeconómico bajo	224	234
Diferencia	-76	-62

Nº2

SIMCE 2015 /MATEMÁTICA			
	2° medio	6 ^{to}	4 ^{to}
Grupo Socioeconómico alto	329	303	300
Grupo Socioeconómico bajo	219	224	234
Diferencia	-110	-79	-66

Nº3

SIMCE 2015 /LENGUAJE		
	6 ^{to}	4 ^{to}
Grupo Socioeconómico alto	284	300
Grupo Socioeconómico bajo	227	245
Diferencia	-57	-55

Las diferencias de puntaje que obtienen los estudiantes en las pruebas nacionales se relacionan con los niveles socioeconómicos de sus familias, esto es, que los más bajos puntajes provienen de la educación municipal del estado que concentra a la mayor cantidad de estudiantes vulnerables. A la luz de estos resultados, resulta evidente que son insuficientes los esfuerzos que se realizan para producir una mejor educación.

Desde una mirada crítica, el estado debería mejorar sus sistemas de fiscalización para verificar el desarrollo de los procesos pedagógicos en los establecimientos, centralizar su asistencia técnica en el profesorado y en la entrega de recursos pertinentes considerando las características de las comunidades educativas.

Otro aspecto a revisar es la gestión escolar. Se debería descentralizar la gestión y entregar autonomía a los establecimientos para que tomen decisiones con participación de todos los estamentos de la comunidad escolar. Nos referimos a decisiones fundamentales como la selección, evaluación y desvinculación de sus equipos directivos, docentes y asistentes de la educación, la administración de los recursos económicos originados por la subvención escolar, la modificación y adecuación del currículum escolar, etc.

A nivel sistémico la reforma educacional impulsó el régimen de financiamiento compartido el año 1985 que incentivó a las familias a aportar recursos a las escuelas. Sin embargo, también fomentó la segmentación del sistema según criterios socioeconómicos, ya que las familias que no tenían

recursos se concentraron en los establecimientos municipales del estado. Esto trajo consecuencias negativas en lo social y en lo pedagógico.

Otro aspecto crítico es que el año 1991 se promulgó el Estatuto de los Profesionales de la Educación y no incorporó de manera activa la participación del profesorado.

En definitiva, los avances y limitaciones de la reforma educativa de los años 90 se resumen en tres ámbitos: técnico-pedagógico, equidad e institucional. En lo pedagógico se han presentado, desde el Ministerio de Educación, propuestas de renovación pedagógica y de reforma curricular que han sido eficaces y que se han legitimado en el país. Respecto a la equidad del sistema educativo aún hay mucho por resolver, principalmente en materia de selección de estudiantes para el ingreso a los establecimientos. El problema de financiamiento de la educación y de la calidad del servicio educativo que se diferencia por tipo de establecimiento como queda demostrado cada vez que se examinan los aprendizajes que logran los estudiantes.

Para concluir este análisis de las reformas educativas desde la década del 90 se debe reconocer que hubo tensiones en su implementación, principalmente en la normativa administrativa y financiera que rige el sistema escolar.

A partir del año 2000 se continua impulsando el fortalecimiento de la educación pública en Chile promulgando leyes que van en directo beneficio de los estudiantes más vulnerables y que asisten, mayoritariamente, a los

establecimientos municipalizados. Así se aprueba en el año 2008 la Ley 20248 de subvención escolar preferencial (SEP).

En el año 2009 se deroga en Chile la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)⁽¹⁰⁾, vigente desde el año 1980, y se aprueba la Ley General de Educación (LGE)⁽¹¹⁾ que se enfoca en los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes del país.

Se incorporan es este último periodo planes de mejoramiento educativo (P.M.E.) como oportunidades para aquellos establecimientos que presentan debilidades. Estos recursos complementarios se enfocan en apoyar el trabajo pedagógico de los docentes y de la gestión escolar. Paralelamente, existe una fuerte inversión de recursos pedagógicos y didácticos como textos escolares; se invierte en mayor cobertura para la alimentación y en la renovación de tecnologías a través de la red ENLACES que llega a todo el país.

En el año 2015 se inicia un nuevo proceso de Reforma Educacional, con la Ley de inclusión, que pone fin al lucro, la selección y el copago. Este proyecto de Ley se aprueba en el mes de febrero del año 2016 y en lo fundamental se refiere a tres aspectos: fin al lucro; fin a la selección y fin al copago.

En lo que respecta al “Fin al lucro”, de forma gradual, hasta el año 2018, todos los establecimientos que reciban aporte del estado deberán estar organizados como entidades sin fines de lucro, de modo que todos los recursos

(10) LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

(11) L.G.E: Ley General de Educación

entregados, deben ser usados en propósitos exclusivamente educativos, mientras que habrá sanciones civiles y penales para quienes ocupen subvención y copago con otro fines.

Para el segundo aspecto, el “Fin a la selección”, de forma gradual, hasta el año 2016, los colegios públicos dejarán de seleccionar a sus estudiantes. Los colegios con proyectos educativos especiales (artísticos, deportivos o de “alta exigencia” como los “liceos emblemáticos”) podrán hacer selección de un 30% de su alumnado. La eliminación de la selección implica que todos los niños y niñas pueden postular a establecimientos que reciben aportes del estado sin que les soliciten pruebas o antecedentes económicos.

Y para el tercer aspecto, el “Fin al copago”, los establecimientos que reciban subvención del estado, no podrán pedir copagos a los apoderados. De todas maneras, los padres podrán solo hacer donaciones voluntarias que busquen fortalecer el proyecto educativo donde estudian sus hijos. Estas donaciones no podrán ser regulares. Los establecimientos particulares subvencionados podrán pasar al sistema de educación gratuita entre 2016 y 2018. (Fuente. Mineduc, 2015)

2.2.1.1 CRITICAS A LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN CHILE

Nuestras principales críticas a las reformas educativas en Chile las resumimos en los siguientes puntos:

- No consideraron a los docentes en su elaboración.
- No se evaluó el impacto de las anteriores reformas en la calidad de la educación.
- No hubo mayor intervención en los procesos pedagógicos que ocurren en las salas de clases.
- No hubo inversiones importantes para mejorar el nivel de remuneraciones de los docentes en ejercicio.
- Se descuidó el sistema de retiro de los docentes en edad de jubilar y aún se mantienen en el sistema los docentes que cumplen con este requisito, por las pésimas condiciones económicas en que quedan una vez jubilados.
- Faltó consolidar el sistema de evaluación docente, otorgando apoyo y reales oportunidades para mejorar a los docentes de bajo desempeño.
- Faltó fiscalizar las inversiones y recursos invertidos en los establecimientos educacionales.

Las reformas de los años 90 fueron bastante cuestionadas. No se mejoraron los indicadores de resultados académicos en las pruebas estandarizadas, se demostró descontento a nivel del profesorado y se desfinanció el sistema municipal administrado por el estado.

No se visualizan en los nuevos programas de estudio, contenidos, estrategias y actividades curriculares que inciten al estudiante al descubrimiento de nuevos conocimientos, otras realidades y diversas formas de interpretar el mundo social, económico y cultural.

En los programas de formación de los directores, no se tuvo en cuenta el rol protagónico de los líderes pedagógicos de las escuelas en el cambio social.

Las reformas educativas no tuvieron en cuenta el surgimiento de una nueva sociedad, y que reclamaba participación en los procesos democráticos que se instalaban en el país. Las reformas No consideraron la aparición de un nuevo sujeto, individual y crítico. Las reformas educativas y los esquemas dominantes de las clases sociales, reproducen la cultura y el poder simbólico. No se plantean al individuo como un ser potencial y creativo capaz de desarrollar otras culturas. Su tendencia es reproducir la cultura de la dominación de las clases sociales en desmedro de los sectores más desfavorecidos.

En la realidad, los procesos de reformas educativas que se han desarrollado en Chile, no han resuelto los graves problemas de equidad, y se mantienen brechas significativas de resultados de aprendizaje entre los estudiantes de estratos socioeconómicos altos y medios, comparados con el de estudiantes provenientes de familias de estratos medio bajo y bajo. El Mineduc de Chile, continua implementando en la actualidad programas compensatorios para equilibrar estos resultados de aprendizaje.

Es importante señalar que las escuelas y liceos públicos municipalizados son responsables de formar al 75% de la población escolar pertenecientes al quintil más pobre del país y el 63,7% de la población escolar del quintil siguiente. (Mideplan⁽¹²⁾, 1998).

(12) Mideplan: Ministerio de Planificación, Gobierno de Chile.

2.2.2 LIDERAZGO ESCOLAR EN CHILE

Las escuelas y liceos de Chile, son organizaciones complejas, en constante cambio y por ello, los directores y equipos docentes deben incorporar nuevas formas de gestionarlos. Se agrega hoy la exigencia de gestionar la enseñanza, el aprendizaje y los resultados académicos de los estudiantes.

El año 2015, el Mineduc⁽¹³⁾ de Chile, propuso un nuevo “Marco para la buena dirección y liderazgo escolar” que reemplaza al documento anterior del año 2005.

Este aporte ministerial en cuyo diseño participaron distintos actores educativos de todo el país, describe las prácticas que debe desarrollar un líder escolar al interior de los establecimientos educacionales en Chile.

Uno de los propósitos del Marco de la Buena Dirección y Liderazgo escolar, es confirmar prácticas de liderazgo que impacten positivamente en los aprendizajes de los estudiantes y en la mejora continua de la escuela. El mencionado Marco de la Buena Dirección y Liderazgo, es una guía para el ejercicio del liderazgo en los establecimientos.

Se considera el liderazgo escolar un factor relevante en el mejoramiento de los resultados que obtiene un establecimiento, especialmente en aquellos de mayor vulnerabilidad.

(13) Mineduc: Ministerio de Educación de Chile.

El liderazgo escolar es ejercido a través de los equipos directivos, en ámbitos como la motivación, habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes.

El liderazgo escolar es contextual, esto es que representa variaciones de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, en Chile existe una clasificación por niveles socioeconómicos.

El liderazgo y gestión del director y su equipo directivo, “está relacionado con la creación de las condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales”. (Marco para la Buena Dirección y Liderazgo escolar, Mineduc, 2015 CPEIP⁽¹⁴⁾, pág. 9).

El mismo documento, Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, especifica algunas prácticas de liderazgo efectivo que se han desarrollado en los ambientes escolares.

1.- Establecer una dirección; significa construir una visión compartida, fomentar la adhesión a objetivos comunes y promover altas expectativas.

2.- Rediseñar la organización; implica construir una cultura colaborativa, conectar al establecimiento con su entorno y crear una relación productiva con la familia.

3.- Desarrollar personas; significa prestar atención y apoyo individual a los docentes y modelar los valores de la institución.

(14) C.P.E.I.P: Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas de Chile.

4.- gestionar la instrucción; implica promover apoyo técnico y supervisión de la enseñanza, monitoreo de los resultados de los estudiantes y evitar la distracción de los docentes en lo que no es el centro de su trabajo.

Las prácticas de liderazgo efectivas se desarrollarán en la medida que los directores cuenten con un conjunto de recursos personales que den soporte a su quehacer y lo legitimen en su comunidad. Estos recursos son acciones observables que reflejan la existencia de principios, valores, habilidades y conocimientos en los directivos.

En el ámbito de la habilidades, el Centro de Estudios CEPPE⁽¹⁵⁾ identificó una serie de cualidades y habilidades que los directivos escolares deben demostrar para desarrollar prácticas efectivas (CEPPE, 2013, página 35):

- i) Gestión flexible para el cambio
- ii) Habilidades comunicacionales
- iii) Construcción de confianzas
- iv) Articulación entre conocimiento y práctica

Las habilidades sociales son determinantes para ejercer el liderazgo. Se reconoce la importancia de la empatía y la inteligencia emocional para desarrollar una gestión cercana a las personas. Se debe construir niveles de confianza, escuchar, comunicar, mediar, negociar y colaborar. Los líderes escolares efectivos se destacan por su capacidad de vincular y respaldar su práctica cotidiana con el conocimiento y aprendizaje adquirido.

(15) CEPPE: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Universidad Católica de Chile.

Las prácticas de un liderazgo escolar efectivo que propone el Marco para la buena Dirección y Liderazgo, se agrupan en cinco dimensiones:

1.- Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.

Enfocada en el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

En relación a esta dimensión, es posible confirmar que los directores/as; definen en conjunto con su comunidad el Proyecto Educativo Institucional enfocado en los logros de aprendizajes que obtienen sus estudiantes.

Desarrollan procesos de planificación que son participativos y traducen los objetivos institucionales en planes de mejoramiento educativo.

Promueven una cultura escolar inclusiva y de altas expectativas sobre los logros de aprendizajes que pueden alcanzar sus estudiantes.

2.- Desarrollando las capacidades profesionales de docentes y asistentes de la educación, a través del reconocimiento a los logros de las personas, confianza en las capacidades de los equipos y la generación de espacios para la reflexión para crear comunidades de aprendizaje profesional.

En relación a esta dimensión; los directores/as en general señalan; Trabajar permanentemente para mejorar las capacidades y motivación de los docentes. Consecuentemente, se realizan diagnóstico de necesidades de perfeccionamiento de los docentes y asistentes de la educación y se implementan programas para el desarrollo profesional.

Reconocen los logros individuales de sus docentes y asistentes de la educación y les entregan estímulos para motivar el buen desempeño.

Señalan y demuestran tener confianza en sus equipos y funcionarios y, desarrollan un liderazgo distribuido para generar el surgimiento de nuevos liderazgos al interior del establecimiento.

Generan espacios para la reflexión y el trabajo técnico-pedagógico de manera sistemática durante la semana. Se generan acuerdos que son monitoreados y evaluados.

3.- Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, articulando el currículum con las prácticas de aula, monitoreando su implementación e identificando y difundiendo las buenas prácticas docentes.

Respecto de esta dimensión los Directores(as) monitorean de manera permanente la implementación del currículum, y analizan junto a los docentes en reuniones técnico-pedagógicas las prácticas de enseñanza en el aula.

Procuran que los docentes dediquen todo el tiempo a la enseñanza y evitan distracciones innecesarias.

Implementan programas de apoyo para aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y otorgan recursos para apoyar a estudiantes que presentan también dificultades en los ámbitos efectivos y sociales.

Identifican las buenas prácticas pedagógicas y de gestión y las difunden al interior de la comunidad escolar.

4.- Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad, desarrollando una cultura inclusiva promoviendo un clima de confianza y de trabajo colaborativo.

En relación a esta dimensión, los directores/as desarrollan una política que asegura una cultura inclusiva ya las condiciones para el buen trato entre las personas, resguardando siempre los derechos y deberes de todos los integrantes de la comunidad escolar. Gestionan la convivencia escolar manteniendo actualizado el reglamento interno que incorpora las leyes de inclusión y respetando toda su normativa. Generan un clima de confianza al interior de la comunidad escolar, promueven el dialogo y el trabajo colaborativo. Se esmeran en mantener un clima laboral positivo, implementando normas y estrategias que aseguran una sana convivencia. Abren espacios para la participación de todos los estamentos de la comunidad para lograr un clima escolar positivo. Se anticipan a los conflictos mediando entre los actores y buscando soluciones de manera efectiva y oportuna. Mantienen buenos vínculos con los padres y apoderados, con el propósito de involucrarlos en el proceso pedagógico de los estudiantes.

5.- Desarrollando y gestionando el establecimiento educacional, estructurando la institución, organizando los procesos y definiendo roles en función del P.E.I., almacenando y analizando oportunamente información para la toma de decisiones y dando cuenta de los resultados del establecimiento a la comunidad escolar.

Las prácticas comunes de los directores/as en esta dimensión: -Asignan mucha importancia a las estructuras organizacionales y definen roles y funciones

por estamentos para ejecutar el proyecto educativo institucional y el plan de mejoramiento educativo. -Aseguran que el establecimiento escolar responda a las normas legales y a las políticas educativas nacionales. -Analizan información relevante y resultados del establecimiento con el propósito de tomar decisiones para mejorar el proceso educativo-. Dedican tiempo a gestionar los recursos materiales requeridos por los docentes. Mantienen redes de colaboración con Instituciones de Educación superior que colaboran al logro de los objetivos del Proyecto Educativo. Realizan la rendición de cuenta para informar a todos los estamentos los resultados del establecimiento.

Este enfoque del nuevo Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, propone principios, habilidades y conocimientos profesionales que deben demostrar los directores y sus equipos directivos para conducir la escuela/liceo hacia el logro de las metas institucionales. Surgen, sin embargo, interrogantes que deberían ser resueltas en profundidad para llegar a buen término en la implementación del Marco de la buena Dirección.

En mi opinión para construir una visión estratégica común en los establecimientos escolares, especialmente en los de mayor vulnerabilidad social y económica, se deben modificar las condiciones culturales del origen familiar, así como generar un proyecto educativo que transmita y visione una nueva cultura, una nueva manera de pensar y actuar, de todos los actores involucrados.

Por otra parte, el modelo del Marco para la buena Dirección, se refiere en parte al desarrollo de competencias profesionales de los directivos escolares. Mi crítica al respecto es que el aprendizaje de estas capacidades requieren un

largo periodo de adaptación y de internalización y los programas de perfeccionamiento deben considerar el desarrollo de habilidades conductuales y principios valóricos que sustenta un comportamiento ético, social y moral de los directivos escolares considerando su vital importancia en los cambios estructurales que se requieren en nuestra sociedad, que clama por mayor justicia e igualdad.

El Marco propone que los líderes escolares gestionen y desarrollen la organización. En este sentido se debe asegurar que la estructura del sistema administrativo proporcione las condiciones materiales, humanas y financieras para alcanzar este propósito.

Para desarrollar la convivencia y la participación de la comunidad escolar, se deben instalar procesos de diálogos democráticos, respetuosos, que contribuyan a generar una nueva cultura en la organización escolar. Estos procesos son lentos y requieren mucho apoyo gubernamental.

El Marco para la buena Dirección, se refiere al liderazgo y monitoreo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que deben desarrollar los directivos escolares en sus comunidades, al respecto y en primer lugar se debe generar confianzas entre los docentes y directivos, de manera que estos procesos de monitoreo se transformen en una fortaleza institucional para mejorar las competencias profesionales y las prácticas de los docentes en el aula.

2.2.3 CLIMA ORGANIZACIONAL DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.

Como se ha dicho anteriormente, el Clima Organizacional puede decidir la vida de una institución y el desarrollo profesional de los trabajadores, en este sentido y a nivel de las escuelas y liceos se hace imprescindible considerar el clima organizacional como una variable que puede impactar directamente en los resultados educativos. El Marco de la Buena Dirección en Chile, especifica que “los directivos escolares deben promover activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguran la aceptación de los otros, independiente de sus características socioculturales” (2015, pág. 26)

Esto se traduce en la práctica con acciones que promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el dialogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes.

El Clima Organizacional de una empresa se puede asimilar con el clima de convivencia en un establecimiento escolar, este indicador considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento.

El clima de convivencia es una cualidad relativamente estable del establecimiento, que se refiere a como la comunidad educativa experimenta la

convivencia escolar, es decir corresponde a una percepción colectiva sobre el ambiente en el que se desarrollan las actividades escolares, las relaciones interpersonales que se generan en el establecimiento y el contexto en el que se producen tales interacciones.

El Ministerio de Educación en Chile, generó el año 2015 el documento “Otros indicadores de calidad educativa” que describe los ambientes que determinan el clima de Convivencia Escolar y se refiere a:

Ambiente de respeto; que se caracteriza por la prevalencia de relaciones de buen trato y valoración mutua entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Ambiente organizado; es aquel que cuenta con normas, procedimientos y rutinas que facilitan la vida en común.

Ambiente seguro; que se caracteriza por ser un contexto en el que se previenen las situaciones de violencia física y psicológica y se actúa ante ellas y donde la comunidad educativa se siente protegida y los estudiantes pueden estudiar y aprender con tranquilidad.

Un establecimiento que es percibido por la comunidad escolar como respetuoso, organizado y seguro, permite la adecuada implementación de los procesos educativos y estimula el desarrollo integral de los estudiantes. (2015, pág. 26 y 27)

En el ámbito de la gestión el rol del director/a tiene gran relevancia en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

El documento Marco de la Buena Dirección del Mineduc de Chile, propone criterios para la gestión del clima organizacional y entre ellos se señalan:

- El director/a y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y valoración en el establecimiento para el logro de las metas.
- El director/a y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados.
- El director/a y equipo directivo, garantizan la articulación de la definición del Proyecto Educativo Institucional con las características del entorno.
- El director/a y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando reyes de apoyo pertinentes.
- El director/a y equipo directivo informan a la comunidad y al sostenedor los logros y necesidades del establecimiento. (2005, pág. 86)

2.2.3.1 EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN ESCUELAS CON RESULTADOS ACADÉMICOS DE EXCELENCIA

La percepción que los individuos tienen de su lugar de trabajo es determinante en el comportamiento y actitudes que asumen fuerte a la tarea. En los establecimientos escolares de alta complejidad, las condiciones laborales no siempre contribuyen a generar buenos ambientes.

Reeves, en su estudio de escuelas con alto nivel de vulnerabilidad social, destaca que el clima escolar de las escuelas con mejores resultados, se caracteriza por tener:

- Altas expectativas de rendimiento en profesores y estudiantes.
- Espíritu de superación
- Profesores comprometidos con la escuela y satisfechos con lo que hacen (2010, pág. 73)

El mismo autor, sostiene que existen prácticas de liderazgo directivo que diferencian a directores/as con buenos y malos resultados. Estas prácticas son concordantes con la calidad del clima del establecimiento de mejor desempeño:

- Preocuparse de la satisfacción de los profesores por su trabajo.

- Generar altas expectativas de rendimiento en la comunidad educativa.
- Fomentar la construcción y materialización de objetivos grupales.
- Valorar, reconocer y acompañar el trabajo que hacen los profesores.
- Dar a conocer logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posicionarla en la común. (2010, pág 73, 74)

En definitiva, hay que reconocer que un liderazgo efectivo ayuda a alcanzar un buen clima y que ambas cosas favorecen la consecución de buenos resultados.

En opinión de Reeves, el director debería proveer de un clima escolar que genere altas expectativas en todos los actores, que fomente la motivación por lo que hace, incremente la confianza en que se puedan lograr grandes objetivos y tenga un claro énfasis académico y humano. (2010, pág. 74)

Según Litwing y Stringert, el ausentismo y la alta rotación del personal, son algunos indicadores de mal clima laboral. Por el contrario, los docentes opinan que cuando se cree en el proyecto educativo, cuando nos sentimos reconocidos, apoyados y a la vez desafiados por los directivos, cuando formamos parte de un equipo que persigue un sueño común, los profesores damos mucho más de nosotros mismos. (2001, pág. 18)

Para los docentes que trabajan en entornos vulnerables y están sometidos a muchas demandas y presiones, el buen clima laboral, ayuda a mantener la salud mental y a resistir el desgaste emocional que de otra manera, podría conducirlos a la depresión u otras enfermedades sicosomáticas relacionadas con el estrés.

La educación pública en Chile, concentra a la mayor población de estudiantes de alta vulnerabilidad social y económica. En estas escuelas y liceos se generan ambientes altamente complejos como consecuencia de las demandas sociales, cognitivas y afectivas de los estudiantes y de las desadaptaciones de estos a normas establecidas.

En esta cruda realidad, los roles y responsabilidades de directores/as y docentes adquieren una importancia singular, pues se trata, sin más, de generar climas escolares propicios para el aprendizaje. Como consecuencia los estudiantes obtienen resultados académicos de excelencia y así queda demostrado el compromiso verdadero por la educación de los más pobres.

2.2.4 CARACTERÍSTICAS DE ESCUELAS DE EXCELENCIA ACADÉMICA EN CONDICIONES DE VULNERABILIDAD EN CHILE

Este es el tema central de nuestra investigación y por tanto, se describirán algunas características generales.

Un principio fundamental radica en la declaración universal de la UNESCO-CEPAL, cual es “Reducir la desigualdad que existe en los distintos segmentos y grupos sociales”. (2000, pág.31)

En Chile, durante los últimos 20 años se han abordado reformas educativas tendientes a mejorar cobertura, equidad y calidad del sistema, sin embargo aún no se vislumbra el impacto de estas innovaciones en la calidad de los resultados que obtienen los estudiantes de escuelas y liceos subvencionados por el estado.

Excepcionalmente, en Chile, existen escuelas y liceos que pertenecen a estratos socioeconómicos medio bajo y bajo del sector municipalizado que logran superar las dificultades de origen y alcanzan excelentes resultados académicos en las pruebas nacionales de medición de los aprendizajes (SIMCE-P.S.U).

La pregunta es ¿Cómo logran que los estudiantes aprendan, con independencia de su condición socioeconómica?

Al conocer algunas realidades y prácticas de escuelas y liceos del país, se explican los resultados exitosos que obtienen:

Bellei, Raczyński y Muñoz, en un estudio sobre escuelas de calidad concluyen que estas escuelas:

- Están abiertas a recibir apoyo focalizado.
- Avanzan en perfeccionamiento, capacitación de los docentes.
- Desarrollan trabajo colaborativo.
- Confían en la capacidad de los estudiantes para aprender.
- Demuestran sentido de responsabilidad (Director, Docentes, Asistentes).
- Buscan recursos y más capacitación (2004, pág. 114)

El estudio, “Escuelas de calidad en condiciones de pobreza”⁽¹⁶⁾ realizado por investigadores chilenos, concluye que estas escuelas tienen características comunes:

La gestión de estas escuelas está centrada en lo pedagógico, esto significa principalmente:

- Que el aprendizaje de los niños es la principal preocupación de la escuela. Existe el convencimiento que “todos los niños pueden aprender”.
- Que existen liderazgos que están al servicio de los objetivos pedagógicos. Hay un “maestro de maestros” figura legitimada

(16) Estudio forma parte de investigación más ampliada denominada “Escuelas efectivas en condiciones de pobreza” ¿Quién dijo que no se puede? Publicada por UNICEF. (Bellei, Muñoz, Raczyński, 2004)

internamente que lleva la iniciativa en los temas pedagógicos y alinea al equipo de profesores.

- Que prima el profesionalismo y la rigurosidad de los profesores. Los docentes se ausentan muy poco y entregan horas adicionales a favor del aprendizaje de los niños.
- Que los profesores están permanentemente aprendiendo, ya que se generan los espacios para ello. Existen políticas de perfeccionamiento externo pero lo destacable es el intercambio de experiencias y las instancias de aprendizaje que producen internamente.
- Que los recursos humanos y materiales están siempre al servicio del aprendizaje de los niños. (García Huidobro y otros, 2004, pág. 114)

En las escuelas que demuestran altos resultados académicos, el director/a establece lineamientos comunes, promueven un estilo de trabajo de los docentes, generando en ellos una fuerte satisfacción y compromiso.

A continuación se detallan algunas prácticas de aula en las escuelas efectivas:

- Los docentes demuestran una clara prioridad y concentración en los aprendizajes relevantes prescritos en el currículum.
- Adquisición de aprendizajes significativos. Docentes conectan los contenidos con la realidad particular, y las motivaciones personales de sus estudiantes.

- Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje.
- Atención a la diversidad, los docentes saben que los estudiantes tienen diferentes habilidades, intereses, ritmos y estilos para aprender.
- Constante supervisión y retroalimentación a los estudiantes. Docentes mantienen una relación constante de comunicación. Las dudas son siempre atendidas.
- Uso del tiempo, ritmo sostenido: existe poco ausentismo laboral. Cuando un docente falta, deja guías y actividades planificadas.
- Materiales didácticos con sentido formativo. Docentes utilizan una amplia gama de recursos didácticos.
- Las escuelas efectivas, cuentan con un alto “capital simbólico” esto se traduce en que poseen una cultura escolar positiva y esto significa que tienen un fuerte sentido identitario que se traduce en el compromiso real de “todos” (directivos, docentes, estudiantes) con la escuela.
- Además se caracterizan por tener un clima organizacional que facilita el trabajo. Hay una buena comunicación interna y existe un alto nivel de confianza.
- En las escuelas efectivas las tensiones, conflictos e insatisfacciones se conversan y solucionan, no se esconden.

También estas escuelas se caracterizan por:

- El nivel de expectativas que directivos y profesores tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes. Esto es una clave fundamental en el éxito de las escuelas efectivas que trabajan en contextos vulnerables.(Bellei, Muñoz, Raczyński, 2004)

García Huidobro, sostiene que “los resultados académicos que obtienen estas escuelas efectivas no se deben a factores aislados, sino a una constelación de elementos que en interacción, provocan su efectividad”. (2004, pág. 127)

Las escuelas efectivas tienen “coherencia institucional” esto significa que el trabajo efectivo del aula que genera buenos resultados solo se consigue con un liderazgo institucional y pedagógico, con un trabajo articulado entre los profesores y una gestión escolar que entregue un soporte a lo que ocurre en la sala de clases.

2.2.5 DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DE ESTUDIANTES VULNERABLES.

Como se ha dicho, a lo largo de esta investigación los establecimientos pertenecientes al estado y administrados por los municipios locales, concentran en sus aulas de clases a más del 50% de los estudiantes pertenecientes a familias de menores ingresos o mayor vulnerabilidad según la clasificación proporcionada el año 2016 por el registro social de hogares (R.S.H.)⁽¹⁷⁾ del Ministerio de Desarrollo Social del gobierno de Chile.

Las familias a las que pertenecen los estudiantes de este estudio se caracterizan por que los padres y particularmente la madre, tienen entre 8 y 9 años de escolaridad. (Encuesta CASEN 2015, pág. 33)

Este indicador resulta relevante para explicar la falta de apoyo y escasa comprensión de los padres sobre los contenidos que los estudiantes deben aprender.

Este mismo factor podría explicar el bajo compromiso de los padres por la educación de sus hijos. Es evidente que el nivel educacional de los padres determina, además, la motivación y las expectativas que tienen sobre sus hijos.

Otro factor que compone el registro social de hogares (R.S.H) de las familias vulnerables de Chile, es el ingreso socioeconómico familiar que en el caso estudiado corresponde a ingresos hasta \$245.000 que es insuficiente para cubrir

(17) R.S.H: Registro Social de Hogares es el sistema que reemplazó a la ficha de Protección Social, con el objetivo de apoyar la postulación y selección de beneficios de las instituciones y organismos del estado que otorgan prestaciones sociales.

necesidades familiares de alimentación, vestuario, vivienda, salud y educación.

La condición socioeconómica de las familias de los estudiantes vulnerables del estudio, afecta directamente a las condiciones materiales en las que se desenvuelven los estudiantes en el hogar, falta de mobiliario, escasez de libros o revistas que apoyen sus estudios y pocas posibilidades de contar con recursos didácticos en sus hogares.

La realidad demuestra que un 60% aproximadamente de las familias chilenas de nivel socioeconómico bajo y medio bajo, son familias monoparentales, con ausencia del parente. Esta composición de hogar influye en la seguridad y autoestima de los estudiantes que carecen de la figura paterna.

El entorno de los estudiantes vulnerables que asisten a las escuelas del estado y que obtienen excelentes resultados académicos se caracteriza por una compleja realidad social, económica y cultural de las familias a las que pertenecen.

En general este entorno familiar que rodea al estudiante tiende a obstaculizar su desarrollo cognitivo, afecta su estado emocional y disminuye la autoestima escolar. La realidad social de las familias vulnerables, en general, no aporta a estos estudiantes conductas o comportamientos que faciliten su incorporación y adaptación a las normativas de los establecimientos escolares.

Esta carencia social de las familias, también se traduce en la falta de expectativas para la educación de sus hijos, conformándose con el logro de metas con pocas exigencias.

Los bajos niveles de escolaridad de la madre especialmente, influyen en la búsqueda de un puesto de trabajo, empleándose en labores como dueñas de casa o empleadas de servicios menores o trabajos esporádicos con bajos niveles de sueldos que impacta en la economía del hogar y afecta principalmente la salud y alimentación de los estudiantes. El bajo nivel de escolaridad de la madre, influye sin duda, en la calidad de la enseñanza que se entrega en el hogar y en las posibilidades de apoyar en las tareas escolares.

Los bajos ingresos de las familias vulnerables en Chile, determinan las condiciones materiales y de recursos con los que cuentan los estudiantes para la enseñanza. Esta dificultad aumenta las posibilidades de fracaso escolar.

Consecuentemente la condición de alta vulnerabilidad social y económica de las familias, determina que los estudiantes presenten los mayores índices de ausentismo y de deserción escolar.

La descripción del entorno de los estudiantes vulnerables hace pensar que tendrían pocas posibilidades de éxito académico. Sin embargo, los resultados son distintos, de esta forma se reconoce el rol protagónico y decisivo de la escuela como agente de cambio y motivador de expectativas y principalmente la gran responsabilidad y compromiso de los docentes que adecuan sus prácticas pedagógicas a las singulares características de estos estudiantes poniendo mayor énfasis en el trato afectivo y cercano, en interactuar permanentemente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en retroalimentar los contenidos, crear ambientes propicios para aprender y hacer que el tiempo dedicado a la enseñanza

sea verdaderamente un tiempo para crear, fortalecer y descubrir las capacidades y talentos humanos de los niños y jóvenes más pobres del país.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo cualitativa con un enfoque metodológico de investigación-acción. Se utilizó como fuentes de información, cuestionarios y entrevistas a directores, aplicadas en visitas en terreno a los establecimientos de la región del Biobío.

Se hizo observación de campo y se aplicó entrevistas estructuradas con preguntas abiertas a docentes, apoderados y estudiantes de las escuelas y liceos de la muestra.

3.1 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para levantar la información de respaldo se elaboró un cuestionario sobre la base del conocimiento, competencias y conceptualizaciones que deben tener los Directores respecto de la gestión y el liderazgo escolar y sus funciones.

El cuestionario fue validado por el juicio de 7 expertos de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, se construyó con 38 afirmaciones escritas en sentido positivo ante las cuales los Directivos respondieron en base a una escala Likert que expresa el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación.⁽¹⁸⁾

(18) La Escala fluctúa entre: Muy en Desacuerdo (MD)=1, En Desacuerdo (D)=2, Indiferente (I)=3, De Acuerdo (A)=4, Muy de Acuerdo (MA)= 5

Las dimensiones consideradas en los cuestionarios fueron: a) Reforma Educativo, b) Gestión y Organización escolar, c) Competencias Profesionales del Director, d) Concepciones del Liderazgo, e) el Liderazgo del Director y sus funciones pedagógicas y f) Clima Organizacional.

Se registró la tabulación de las respuestas en una planilla, se representaron estadísticamente las respuestas para cada afirmación. Seguidamente se analizaron e interpretaron los datos.

Se aplicó una entrevista personal a los 30 Directores/as con cuatro preguntas abiertas relacionadas con;

- a) El estilo de liderazgo que ejerce
- b) La gestión y organización de la escuela o liceo
- c) La relación que existe entre la vulnerabilidad social y rendimiento escolar
- d) La percepción del clima de convivencia escolar.

Este instrumento tiene mayor relevancia en el estudio por cuanto se recogió información en base a testimonios del director/a y de los distintos actores de la comunidad.

Las respuestas a las entrevistas fueron categorizadas a partir de aportes del Marco Teórico y se representaron estadísticamente agrupadas por categorías en cuadros y gráficos de frecuencia y porcentaje.

Se aplicó una entrevista estructurada con preguntas abiertas a docentes, padres y apoderados y estudiantes relacionadas con a) Estilo de

Liderazgo del Director, b) Relación entre nivel socioeconómico y resultados académicos, c) Clima de Convivencia Escolar.

Se analizaron e interpretaron resultados de todas las encuestas aplicadas según porcentajes de respuestas aportadas por los entrevistados.

3.2 POBLACIÓN DEL ESTUDIO

La población de la investigación la componen directores/as de establecimientos educacionales de la región del Biobío, que obtuvieron sobre 250 puntos de promedio en lenguaje y matemática en pruebas de evaluación SIMCE 2014 y 2015, aplicadas a 8^{vos} y 6^{tos} años de enseñanza básica y 2^{dos} años de enseñanza media. Los Establecimientos son administrados por los municipios locales y los estudiantes pertenecen a familias de niveles socioeconómicos medio bajo y bajo. Alrededor de 62 establecimientos educacionales cumplen con estas condiciones. (Fuente: Mineduc, informes SIMCE 2014 y 2015, pág.14)

3.3 MUESTRA DEL ESTUDIO

La investigación consideró una muestra de 30 directores de escuelas y liceos de la Región del Biobío-Chile.

Las escuelas y liceos de la muestra son administrados por municipios y las familias pertenecen a grupos socioeconómicos medio bajo y bajo. Obtuvieron sobre 250 puntos promedio en Lenguaje y Matemática en la pruebas del sistema

de medición de la calidad de la educación (SIMCE) los años 2014 y 2015, aplicadas a 8^{vos} y 6^{tos} años de enseñanza básica y 2^{dos} años de enseñanza media.

La muestra de 30 Directores fueron elegidos por procedimientos al azar, respetando los indicadores de inclusión y exclusión que se detallan a continuación y representa el 48% de la población total considerada en la investigación.

3.3.1 INDICADORES DE INCLUSIÓN DE LA MUESTRA

- Establecimientos educacionales del sector municipal.
- Establecimientos educacionales pertenecientes a grupos socioeconómicos medio bajo o bajo, según clasificación del Mineduc.
- Directores que al menos tengan 2 años ejerciendo el cargo en la Escuela-Liceo.
- Establecimientos que hayan rendido la evaluación del SIMCE el año 2014 y 2015 en 8^{vos} y 6^{tos} años de enseñanza básica y/o 2^{do} año de enseñanza media y obtuvieron sobre 250 puntos promedio en lenguaje y matemática.
- Cursos con a los menos 10 estudiantes que rindieron la prueba SIMCE.

3.3.2 INDICADORES DE EXCLUSIÓN DE LA MUESTRA

- Establecimientos educacionales que están fuera de la región del Biobío
- Establecimientos educacionales municipalizados que obtuvieron sobre 250 puntos promedio en lenguaje y matemática, en las evaluaciones SIMCE 2014 y 2015, sin embargo, pertenecen a grupos socioeconómicos medio o medio alto.
- Directores que tienen menos de 2 años en el ejercicio del cargo.
- Establecimientos educacionales del sector particular subvencionado o particular pagado.
- Establecimientos que no cumplen con criterios de inclusión.

MAPA REGIÓN DEL BIOBÍO, CHILE

FIGURA N°1: MAPA DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO CON LA UBICACIÓN DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LA MUESTRA EN DIVERSAS COMUNAS.



Fuente: Mapa Geográfico regional, Ministerio de Planificación, 2016.

TABLA N°1 NOMINA DE DIRECTORES/AS Y ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CONSIDERADOS EN LA INVESTIGACIÓN ORDENADOS POR COMUNAS DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO

DIRECTORES	ESTABLECIMIENTO	COMUNA
Nelson Troncoso Salgado	Escuela Mariano Egaña	Tomé
Héctor Ormeño Fuentes	Escuela Básica y Adultos, California	Tomé
Luis Flores Matamala	Escuela Gabriela Mistral	Tomé
Gerardo Mora Guenante	Escuela Arturo Prat	Tomé
Rodrigo Rojas Retamal	Escuela Cerro Estanque	Tomé
Juan Cuadra Salgado	Escuela Lisa Peter Teubner	Tomé
Lorena Moraga Flores	Colegio Juan Gregorio Las Heras	Concepción
Ricardo Morales Cofré	Liceo Enrique Molina Garmendia	Concepción
Victoria Uribe Allen	Colegio Marina de Chile	Concepción
Elisa Jara Gaete	Escuela Lagos de Chile	Concepción
Manuel González Fernández	Colegio Republica de Brasil	Concepción
Carmen Lepe Gatica	Liceo Diego Portales	San Carlos
Silvia Pincheira Gatica	Escuela Sergio Martín Álamos	San Nicolás
Víctor Reyes Reyes	Liceo Bicentenario San Nicolás	San Nicolás
Mariana Núñez Ramírez	Escuela Arturo Mutizabal Sotomayor	Chillán
Ricardo Pérez Ortiz	Liceo Marta Brunet	Chillán
Marisol Contreras Torres	Escuela El Tejar	Chillán
Carlos Fernández Figueroa	Escuela Palestina	Chillán
Nelson Oportus Villagrán	Escuela Arturo Prat Chacón	Cañete
Gloria Melita Vinett	Escuela José de la Cruz Miranda	Cañete
Luis Silva Lozano	Escuela René Andrade Toledo	Cañete
Héctor Sáez Fierro	Colegio Homero Vigueras Araneda	Cañete
Enrique Vilches Murgados	Escuela San Luis	Contulmo
Jorge Lizama Díaz	Escuela José Abelardo Núñez	Laja
Adolfo Aros Figueroa	Liceo Héroes de la Concepción	Laja
María Cabezas Labrin	Escuela Nivequen	Laja
Soledad Figueroa Donoso	Escuela José de San Martín	Los Ángeles
Eduardo Fernández Suárez	Escuela Manuel Blanco Encalada	Los Ángeles
Ivonne Jorquera Flores	Escuela Península de Tumbes	Talcahuano
Amalia Rozas Rozas	Escuela República de México	Talcahuano

3.4 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El cuestionario y la entrevista estructurada constituyen el instrumento y la técnica utilizadas para recabar los datos de la investigación que han permitido dar respuesta a los objetivos planteados.

3.4.1 ELABORACIÓN DE CUESTIONARIO

El cuestionario se elaboró en base a seis dimensiones de la gestión de un establecimiento educacional que determinan los resultados académicos y que fueron definidas con aportes del marco teórico.

Por cada una de estas dimensiones conceptualizadas en el cuestionario, se redactaron afirmaciones en positivo que los entrevistados debieron calificar de acuerdo a escala Likert de apreciación.

El cuestionario fue validado por el juicio de 7 expertos docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción con grados de Magister y Doctores en Educación.

El cuestionario fue aplicado directamente por el investigador en visitas realizadas a cada establecimiento educacional de la muestra.

3.4.2 DISEÑO DE LA ENTREVISTA

La entrevista al director/a tiene como objetivo conocer características de los directores/as de establecimientos educacionales de excelencia académica y alta vulnerabilidad social y económica.

Se pretende identificar el estilo de liderazgo del director/a, la forma en que organiza y gestiona la escuela, su opinión respecto a la relación entre el origen socioeconómico, y los resultados académicos que obtienen los estudiantes y finalmente se consulta sobre percepción que tiene sobre el clima de convivencia escolar.

Las preguntas se definieron a partir del objetivo de la entrevista y las respuestas fueron agrupadas siguiendo aportes del marco teórico de la investigación.

Las entrevistas a los directores/as, padres y apoderados y estudiantes tuvieron como propósito conocer opiniones de los distintos actores de la comunidad escolar respecto del estilo de liderazgo del director/a, la relación entre el nivel socioeconómico de las familias y los resultados académicos y la opinión del clima de convivencia escolar

Todas las preguntas se definieron a partir del objetivo de la entrevista.

El modelo de cuestionario se puede encontrar en el anexo n°3 y el modelo de entrevistas en el anexo n°10

CAPÍTULO 4 ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

En este apartado describirán y comentaran los resultados derivados de la aplicación del cuestionario a los directores/as y analizaremos cada dimensión contemplada en el cuestionario

4.1.1 Dimensión: Reforma Educacional y calidad de la educación

Cuadro N°1 Reforma Educacional

CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Muy de acuerdo	12	40
De acuerdo	14	46,66
Desacuerdo	3	10
Muy en desacuerdo	1	3,33
TOTAL	30	100%

Cuadro N°1: Dimensión Reforma Educacional y calidad de la educación

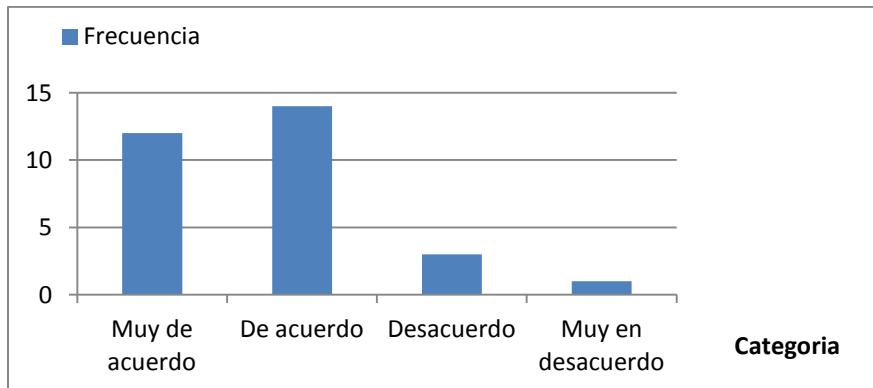


Gráfico N°1: Reforma Educacional y calidad de la educación

A la luz de los resultados de esta dimensión, se observa que el 46,66% de los directores/as están **de acuerdo** y el 40% **muy de acuerdo** con las afirmaciones referidas a las reformas educativas impulsadas en Chile a partir de la

década de los años 90 y que impactarían en la calidad y equidad de la educación del país. Por el contrario solo un 3,33% de los directores/as opinan estar en desacuerdo con los enunciados. (Ver cuadro N°1).

Un resumen de respuestas de directores/as a cuestionarios se puede consultar en el Anexo n°5.

Efectivamente, a contar del año 1990, el gobierno de Chile inicio una serie de reformas educativas para mejorar en calidad y equidad del sistema escolar en su conjunto. Se implementaron una serie de programas educativos en aquellos establecimientos educacionales de mayor vulnerabilidad y con más bajos rendimientos académicos. Se incorporaron a las escuelas y liceos los programas; Montegrande, MECE media, P-900 y lectura y escritura (LEM)⁽¹⁾ para la enseñanza básica, entre otros:

La percepción general de los directores/as es que con la reformas de la década del 90, se avanzó en mejoras de la infraestructura de los establecimientos y en cobertura escolar, especialmente en el nivel pre-básico. Paralelamente en el año 1996 se actualiza y mejora el Decreto 170 del estatuto docente que rige a los profesionales de la educación. Se implementó la JEC⁽²⁾, se actualizaron los

1) MECE MEDIA : Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media, del Ministerio de Educación de Chile, iniciado el año 1994 y en funcionamiento hasta el año 2000. Fuente: Mineduc 1994.

P-900 : Programa del Mineduc de Chile dirigido a 900 escuelas básicas con riesgo social y educativo. El programa se inició el año 1990 y concluyó en año 1997. Fuente Mineduc 1990.

Programa LEM : Campaña de lectura, escritura y matemáticas en niños de Kinder a 4° año básico iniciado por el Mineduc el año 2002.

2) JEC : Jornada Escolar Completa, dictaminada por Ley 19.532 el 17 de noviembre de 1997 que se refiere a la extensión de la jornada de clases para los establecimientos subvencionados por el estado de Chile. Fuente. Portal Mineduc, Chile 1997.

programas curriculares en todas las asignaturas y niveles y se incorporaron al aula tecnologías de uso pedagógico, a través de la red Enlaces. (ver www.enlaces.cl)

Estas mejoras e implementaciones efectivas, son percibidas por los directores/as de los distintos niveles de enseñanza, aun cuando, no han tenido el efecto esperado en los resultados que obtienen los estudiantes. (Ver gráficos 2,3, 4 y 5).

Grafico n°2: Lenguaje 4° Básico

Tendencia de puntajes SIMCE 1992-2002 en Establecimientos Municipales

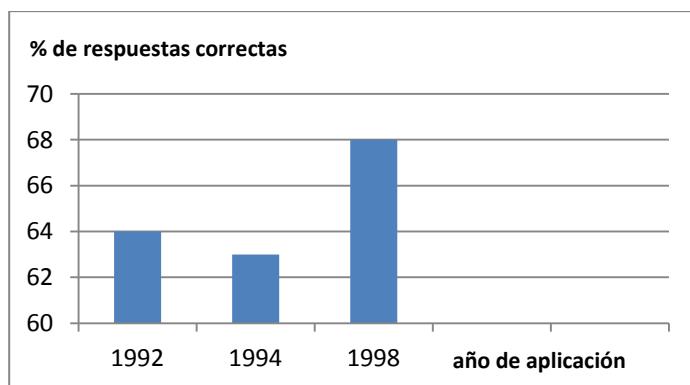
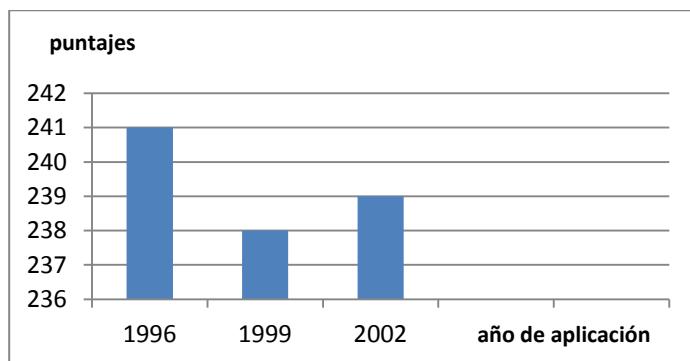


Grafico n°3



Fuente: Mineduc. SIMCE 2004.

Las series 1992 al 1998 se expresan en porcentajes de respuestas correctas.

Las series 1996 al 2002 se expresan en puntajes.

Grafico n°4: Matemática 4° Básico

Tendencia de puntajes 1992-2002 en prueba SIMCE de Establecimientos Municipales del país (Chile).

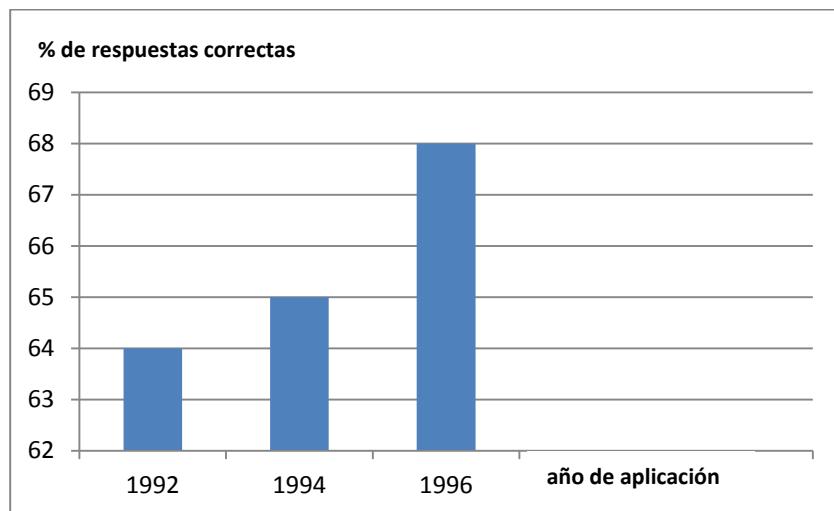
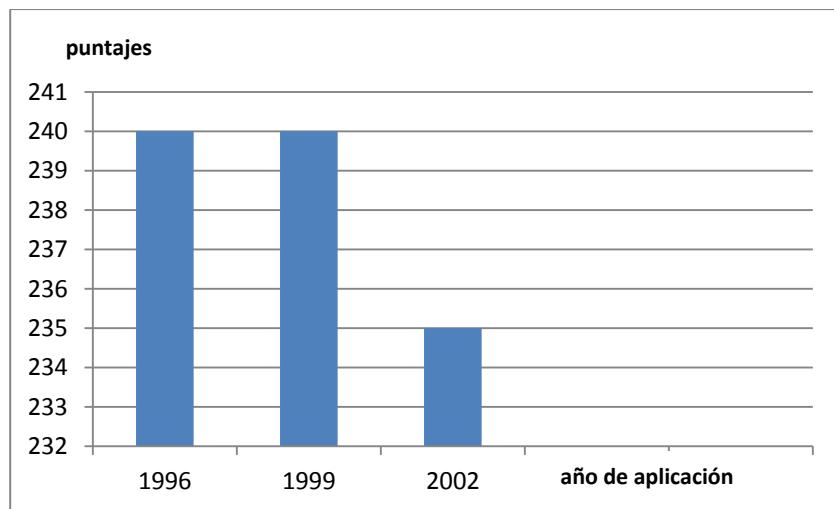


Grafico n°5



Fuente: Mineduc. SIMCE 2004.

Las series 1992 al 1996 se expresan en porcentajes de respuestas correctas.

Las series 1996 al 2002 se expresan en puntajes.

Respecto del fortalecimiento de la carrera docente y la formación inicial, se estima que es necesaria para asegurar una educación de calidad para todos. El estatuto docente promulgado el año 1996, sirvió para corregir en parte, las precarias condiciones económicas y materiales en las que se desempeñaron los docentes durante el periodo de dictadura militar. A partir de entonces, ha sido incesante el clamor de los profesores para continuar demandando sueldos dignos, reconocimiento del rol protagónico del docente en la sociedad y un mejor sistema de jubilación.

La reforma educacional de los años 90 permitió instalar procesos de selección de estudiantes en las escuelas y liceos, principalmente en los establecimientos particulares subvencionados por el estado. Esta práctica no permitió a los padres poder elegir libremente donde educar a sus hijos, de esta forma se agudizó la segregación y aumentó la segmentación por niveles socioeconómicos en la educación chilena.

Por otra parte, en los últimos años el Ministerio de Educación (Mineduc) está exigiendo acreditaciones a las universidades para mejorar la formación inicial docente y en el mes de marzo del 2016 se aprobó en el Congreso la Ley N°20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas.

La ley de Inclusión N°20.845 promulgada el mes de mayo del año 2015, pone fin al lucro y a la selección de estudiantes en los establecimientos que reciben subvención estatal con el objetivo de lograr la equidad e igualdad de

oportunidades en el sistema educativo y favorecer la opción de los padres de elegir donde educar a sus hijos independiente de su nivel socioeconómico.

4.1.2. DIMENSIÓN: GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Muy de acuerdo	29	96,6
De acuerdo	1	3,33
Indiferente	0	
Desacuerdo	0	
Muy en desacuerdo	0	
TOTAL	30	100%

Cuadro N°2 Gestión y Organización Escolar

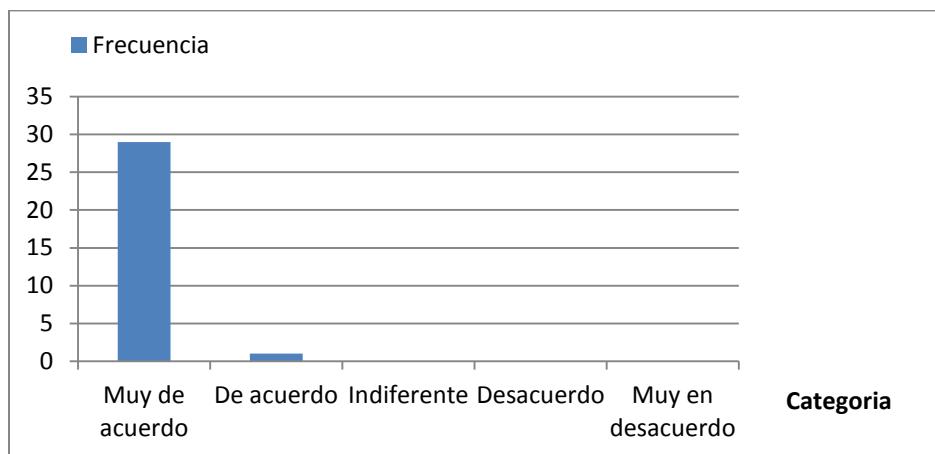


Gráfico N°6 Gestión y Organización Escolar

El análisis de la Dimensión “Gestión y Organización Escolar” indica que el 96,6% de los directores/as están **muy de acuerdo** con el conjunto de afirmaciones de la Gestión Escolar definida como un “proceso que pone énfasis en la responsabilidad del trabajo en equipo e implica la construcción, diseño y

evaluación del quehacer educativo, orientado a alcanzar los objetivos de la organización”.

Los directores/as confirman aspectos fundamentales de la gestión escolar asociados a la generación de diagnósticos participativos, el establecimiento de metas y objetivos y la organización de los recursos humanos financieros y materiales para alcanzar las metas propuestas.

Es posible inferir de acuerdo a las respuestas de los directores/as que en los contextos de alta complejidad social y económica, la gestión escolar debe involucrar a todos los actores, crear conciencia de los factores y causas que explican los resultados de la escuela, identificar las posibles soluciones y ejecutar acciones concretas en ambientes de trabajo motivadores.

Se aprecia que hay claridad en la definición de las funciones y roles de cada estamento involucrado en la gestión y de las responsabilidades individuales.

La gestión escolar tiene como último fin que los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje.

Los directores/as en su mayoría gestionan sus establecimientos en base a un modelo de gestión que proporcionó el Mineduc el año 2004 denominado “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar” (SACGE)⁽³⁾. Este modelo identifica cinco áreas de gestión:

SACGE: Es un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar que el Mineduc ha desarrollado en Chile, promueve el mejoramiento de las prácticas institucionales, instalando circuitos de mejoramiento a través de una autoevaluación institucional en base a un “modelo de calidad de la gestión escolar. Fuente: Mineduc 2014.

- 1.- Liderazgo
- 2.- Gestión Curricular
- 3.- Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes
- 4.- Recursos
- 5.- Resultados

El modelo de gestión SACGE fue aplicado desde el año 2002 como una autoevaluación de los establecimientos educacionales y como consecuencia se generaron planes de mejoramiento de la gestión que hasta el día de hoy perduran.

Cabe precisar que a partir del año 2015, el Mineduc de Chile dio a conocer el documento “Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores” que son “referentes que orientan la evaluación indicativa de desempeño a cargo de la agencia de calidad y que a la vez entregan orientaciones a los establecimientos para mejorar los procesos de gestión institucional” (Mineduc 2016, pág 16)

Los estándares indicativos del documento de desempeño abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar:

- 1.- Liderazgo
- 2.- Gestión Pedagógica
- 3.- Formación y Comunicación
- 4.- Gestión de Recursos

Los directores/as conocen este documento ministerial y se aprontan a organizar y gestionar sus establecimientos para responder a las nuevas exigencias del sistema educativo.

4.1.3. DIMENSIÓN: Competencias profesionales del director/a

CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Muy de acuerdo	30	100
De acuerdo	0	
Indiferente	0	
Desacuerdo	0	
Muy en desacuerdo	0	
TOTAL	30	100%

Cuadro N°3 Competencias Profesionales del Director/a

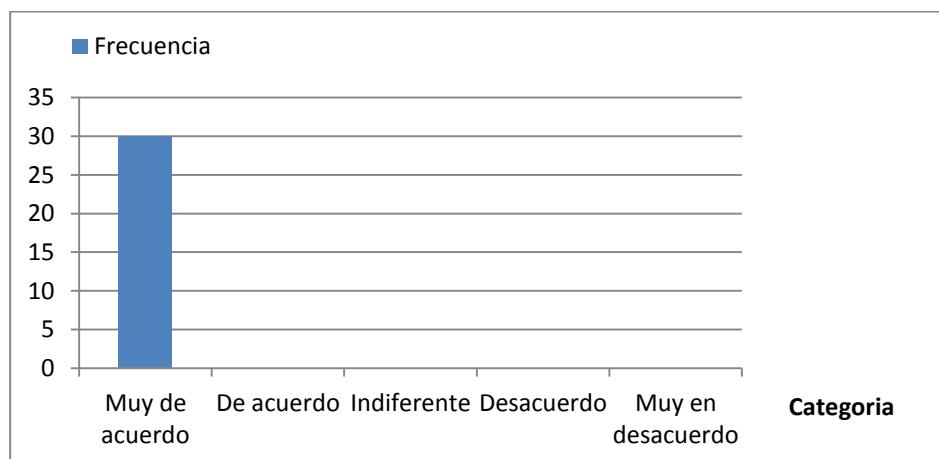


Gráfico N°7: Competencias Profesionales del Director/a

El 100% de los directores/as señalan estar **muy de acuerdo** con el conjunto de afirmaciones de la dimensión “Competencias Profesionales del director/a” definida como “La capacidad de un director/a de un establecimiento

educacional para responder exitosamente a las demandas, tareas o problemas complejos, movilizando y combinando recursos personales y del entorno”

El director/a competente debe establecer una visión orientadora y alinear a la comunidad escolar en torno al proyecto educativo y a la mejora de los aprendizajes.

En ambientes complejos, los directores/as deben ser competentes para gestionar la convivencia escolar y para controlar y prevenir situaciones de conflicto.

Los directores/as confirman que se debe desarrollar a las personas de la organización, promoviendo su crecimiento intelectual y emocional.

En el ámbito pedagógico, el director/a competente debe manejar y utilizar estrategias de enseñanza y evaluación para fortalecer el desempeño del docente en el aula. Ser competente implica que el director/a establece una visión orientadora, que alude a su capacidad para generar y alinear a la comunidad escolar en torno al Proyecto Educativo y a la mejora de los aprendizajes.

Establecer una visión orientadora implica además que el director/a convoca a la comunidad educativa para participar en procesos de reflexión del Proyecto Educativo Institucional. También significa diseñar los objetivos estratégicos de la institución y definir los intereses y valores de la comunidad escolar. De acuerdo a las respuestas se infiere que el director/a tiene la capacidad para motivar y alinear a toda la comunidad para que haga suya la misión y los

objetivos del Proyecto Educativo Institucional. Esto se pudo apreciar en las visitas a los establecimientos educacionales.

Los directores/as asignan enorme importancia a la gestión de la convivencia escolar en el establecimiento y asumen que es una competencia que deben poseer y demostrar por cuanto el ambiente escolar es una de las variables más consideradas por los padres y apoderados para evaluar la calidad de los establecimientos.

La gestión de la convivencia escolar implica que el director/a, difunde en toda la comunidad educativa las normas que han sido definida por todos los actores, al mismo tiempo que debe hacer cumplir dichas normas de convivencia. Esta gestión de la convivencia en ambientes complejos involucra a todos los actores y se debe abordar los conflictos de manera inmediata, buscando soluciones.

El director/a que trabaja en escuelas y liceos de alta vulnerabilidad social debe en nuestra opinión demostrar competencias muy desarrolladas para gestionar la convivencia escolar en estos recintos que por lo general presentan variados conflictos entre las personas.

4.1.4. DIMENSIÓN: Concepciones de Liderazgo

CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Muy de acuerdo	26	86,6
De acuerdo	4	13,3
Indiferente	0	
Desacuerdo	0	
Muy en desacuerdo	0	
TOTAL	30	100%

Cuadro N°4 Concepciones de Liderazgo

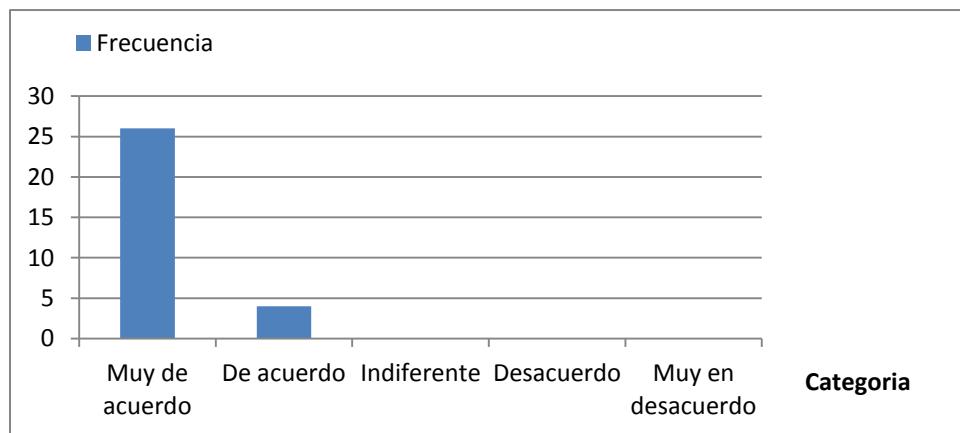


Grafico N°8 Concepciones de Liderazgo

El 86,6% de los directores/as señalan estar **muy de acuerdo** con el conjunto de las afirmaciones de la dimensión “Concepciones de Liderazgo”, definido como “La habilidad de poder influir en las demás personas para el logro de objetivos y de esa manera, alcanzar las metas establecidas”. (ver cuadro N°4)

Los directores/as participantes del estudio reconocen el concepto de liderazgo, los estilos de liderazgo y su aplicación en la conducción de los equipos de trabajo.

Es importante señalar que el liderazgo escolar es considerado el segundo factor que influye en los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes.

El año 2015, el Mineduc incorpora al sistema educativo chileno el documento “Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar” que es una guía para el ejercicio del liderazgo en los establecimientos. A continuación se presentan las nuevas prácticas de liderazgo que incorpora este documento. (Mineduc, 2015; pág. 20-31)

1.- Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.

2.- Desarrollando las capacidades profesionales

3.- Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje

4.- Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar

5.- Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar

Según el documento, estas prácticas de liderazgo deben ser instaladas en los establecimientos para mejorar la gestión escolar en su conjunto.

Por otra parte, los directores confirman que el liderazgo distribuido desarrolla la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación. Se deduce que en la práctica, los directores/as distribuyen el liderazgo

entre sus colaboradores más cercanos y en los responsables y encargados de unidades. La distribución del liderazgo permite que surjan nuevos líderes y se potencia el desarrollo de nuevas ideas y cambios para la organización.

4.1.5 DIMENSIÓN: Liderazgo del Director y sus Funciones Pedagógicas”

CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Muy de acuerdo	30	100
De acuerdo	0	
Indiferente	0	
Desacuerdo	0	
Muy en desacuerdo	0	
TOTAL	30	100%

Cuadro N°5 “Liderazgo Pedagógico”

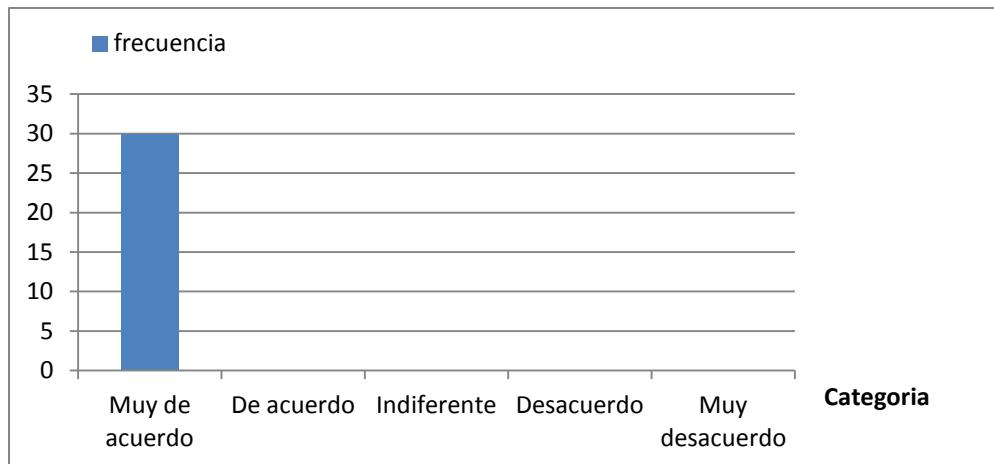


Grafico N°9 “Liderazgo Pedagógico”

El 100% de los directores/as (ver cuadro N°5), declaran estar muy de acuerdo con el conjunto de las afirmaciones de la dimensión “Liderazgo del Director/a y sus Funciones pedagógicas” que se refiere a las “funciones del director/a dirigidas a orientar y movilizar a los docentes para conseguir cambios, profundizar prácticas y estrategias para que los estudiantes logren aprendizajes de calidad”.

El liderazgo pedagógico supone que el director/a se involucra en aspectos curriculares e institucionales e implica que sea un referente técnico y sirva de apoyo al profesorado, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.

Los directores/as líderes pedagógicos participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de la instrucción mediante frecuentes visitas al aula para observar y conversar con los docentes y apoyarlos en sus prácticas.

Asimismo, los directores/as que contestaron el cuestionario están muy de acuerdo en que el liderazgo pedagógico implica que el director/a, revise la planificación didáctica con sus docentes en forma continua y promueva acciones innovadoras en el aula.

En el liderazgo pedagógico se supone que los directores/as asumen protagonismo en el trabajo pedagógico ejerciendo su influencia en los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes.

4.1.6 DIMENSIÓN: Clima organizacional

CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Muy de acuerdo	28	93,3
De acuerdo	2	6,66
Indiferente	0	
Desacuerdo	0	
Muy en desacuerdo	0	
TOTAL	30	100%

Cuadro N°6 “Clima Organizacional”

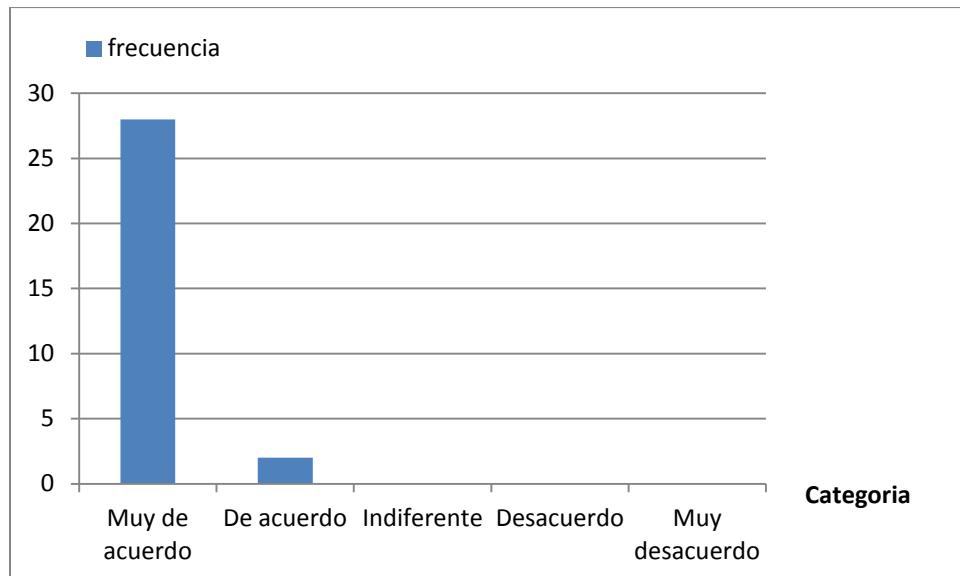


Grafico N°10 “Clima Organizacional”

El 93,3% de los directores/as señalan estar **muy de acuerdo** con el conjunto de afirmaciones de la dimensión “Clima del Establecimiento Educativo” definido como “El conjunto de variables, como ambiente físico, infraestructura, ambiente social, comportamiento organizacional y características de sus miembros que ofrecen una visión global de la organización” (Cuadro N°6).

El buen clima organizacional se percibe cuando el director/a logra un alto grado de compromiso con el personal, que se evidencia en que la mayoría entrega más de lo estipulado.

Para favorecer el clima organizacional, el director/a participante del estudio fomenta el compromiso del equipo y otorga oportunidades a los distintos estamentos para liderar y concretar iniciativas propias.

En respuesta de los entrevistados se observa el clima organizacional desarrollado cuando el director/a gestiona talleres y actividades con el personal dirigidos al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo.

4.2. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A DIRECTORES/AS

El objetivo que perseguimos con la utilización de la técnica de las entrevistas estructuradas era: conocer características de los directores/as que trabajan en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad socioeconómica y que obtienen excelentes resultados académicos.

4.2.1 ANÁLISIS SOBRE EL ESTILO DE LIDERAZGO

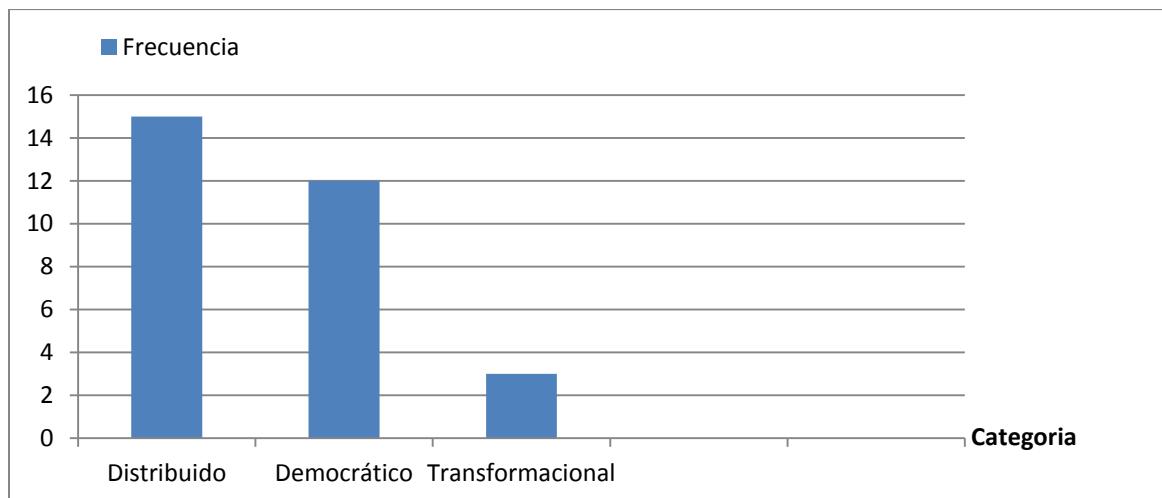
PREDOMINANTE

Las respuestas a la pregunta n°1 (¿Cuál es su estilo de liderazgo predominante?) de las entrevistas a los directores/as, se clasificaron según los siguientes estilos.

- Distribuido
- Transformacional
- Democrático-Participativo
- Autoritario
- Pedagógico

En el Anexo n°10 se pueden consultar las pautas de las entrevistas a directores/as, docentes, apoderados y estudiantes.

ESTILO DE LIDERAZGO	FRECUENCIA	%
Distribuido	15	50
Democrático	12	40
Transformacional	3	10
TOTAL	30	100%

Cuadro N°7 “Estilos de liderazgo de los directores/as”**Grafico N°11 “Estilos de liderazgo de los directores/as”**

El 50% de los directores entrevistados ejercitan prácticas de liderazgo distribuido y el 40% prácticas de liderazgo democrático o participativo (ver Cuadro N°7).

Las ventajas del liderazgo distribuido es que desarrolla habilidades de liderazgo en las demás personas de la institución estimulando el talento y la creatividad. En los establecimientos escolares se distribuyen funciones y responsabilidades en las jefaturas de Unidades Técnico-Pedagógicas, Inspectoría General, Orientación, Evaluación, currículum, y en los encargados de programas de Convivencia, Mediación e Integración escolar.

El estilo de liderazgo distribuido involucra y compromete a todas las personas en el funcionamiento de la escuela-liceo, promueve el trabajo en equipo y se fortalece la comunicación.

En la práctica del liderazgo distribuido el director/a descubre talentos y competencias de otros líderes e incentiva la creatividad y la innovación. Distribuir el liderazgo implica delegar y depositar confianza en otras personas. Es una práctica muy habitual en los establecimientos públicos dada la infinidad de tareas y funciones asociadas al director/a.

La práctica del liderazgo distribuido fortalece la gestión y promueve el trabajo en equipo entre directivos y docentes participando en evaluaciones y rindiendo cuentas sobre las acciones y medidas tomadas.

El liderazgo distribuido implica el compromiso y responsabilidad de todos los actores en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela-liceo. De esta forma se aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta en todos los niveles.

A continuación se transcriben literalmente algunas respuestas de los directores/as entrevistados en los que predomina el estilo de liderazgo distribuido:

La directora Lorena Moraga, del Colegio “Juan Gregorio las Heras” de Concepción, señala; *“mi liderazgo es distribuido, deleo en la Inspectoría General, en la Jefa de U.T.P. lo netamente pedagógico, en la Orientadora todo lo relacionado con orientación vocacional con el DEMRE.*

También ejerzo liderazgo democrático, se toman decisiones en equipo directivo, en equipo de gestión y en consejo de profesores lo pedagógico”.

El Director Ricardo Morales del Liceo “Enrique Molina Garmendia” de Concepción, menciona; *“Se está potenciando el liderazgo pedagógico.*

También se aplica el liderazgo distribuido, se toman decisiones consensuadas en equipo de coordinación (Ej. Para marginar a un estudiante) y decisiones pedagógicas en consejo de profesores”

El director Víctor Reyes Reyes de la Escuela “Sergio Martín Álamos” de San Nicolás, destaca que; “*Se ejerce un liderazgo distribuido. Se trabaja con coordinadores y con profesores por subsectores.*

Los departamentos proponen a dirección inversiones para apoyar proyectos bien fundamentados, los coordinadores distribuyen el trabajo en los profesores”.

El director de la Escuela “Arturo Prat Chacón” de Cañete, Nelson Oportus Villagrán recalca; “*El liderazgo es distribuido, deleo funciones, considero que cada uno es un aporte a los resultados. Otorgo hasta dos oportunidades cuando se equivocan.*

Todos somos responsables. El sello de la escuela es el respeto a las personas”.

Por último, el director Enrique Vilches Murgadas de la Escuela “San Luis” de Contulmo señala; “*Mi Estilo de liderazgo es distribuido, se forman equipos de trabajo. Se focalizan personas con condiciones, se entrega confianza, se democratizan las decisiones, cada uno tiene clara sus funciones. Se respeta la formalidad del organigrama”.*

Por su parte, los directores/as participantes del estudio que practican el liderazgo democrático-participativo fomentan la participación de la comunidad, dejando que las personas decidan más sobre sus funciones y tengan las

suficientes competencias para tomar decisiones. Los funcionarios pueden opinar, no se limitan solo a recibir órdenes, y de hecho se alienta su participación. Los docentes forman parte de las decisiones de la escuela-liceo, por lo tanto, se integran mucho mejor y experimentan una mayor motivación. A continuación se transcriben literalmente respuestas de directores/as en los que predomina el liderazgo Democrático Participativo.

El director Héctor Ormeño Fuentes de la “Escuela básica y adultos California”, indica; *“Mi estilo de liderazgo es participativo, no tomo decisiones solo, consulto a los docentes decisiones pedagógicas, busco soluciones compartidas, delego funciones y tareas a mis docentes”*.

Por su parte Mariana Núñez Ramírez, directora de la Escuela “Arturo Mutizabal Sotomayor” de Chillán señala; *“Mi estilo de liderazgo es Democrático participativo, fomento la participación y consulto al personal las decisiones importantes, agradezco las sugerencias y opiniones de otros, no me creo superior a los demás”*.

Este tipo de liderazgo es preferido por los directores/as porque deja poder de decisión a los funcionarios y se sienten parte de la escuela-liceo.

El liderazgo democrático se sostiene en el tiempo por el carisma, buen trato y capacidad de dialogo del director/a.

Los estilos de liderazgo distribuido y democrático si son practicados por los directores/as, favorecen la integración de todos los docentes y asistentes de la

educación y crean ambientes de trabajo armónicos que, a su vez, facilitan el aprendizaje de los estudiantes.

En el Anexo n°6: Se puede consultar la plantilla de las respuesta de los directores/as a las preguntas de la entrevista.

4.2.2. ANÁLISIS SOBRE LA ORGANIZACIÓN Y LA GESTIÓN DE LA ESCUELA

De acuerdo a las respuestas de los directores/as a la pregunta n°2 (¿Cómo organiza y gestiona la escuela?) y para facilitar el análisis e interpretación de los datos se clasifican las respuestas en las siguientes categorías:

- Equipos de trabajo.
- Redes de apoyo.
- Relaciones humanas y comunicación efectiva.

CATEGORIAS	FRECUENCIA	%
Equipos de trabajo	20	66,6
Redes de Apoyo	4	13,3
Relaciones humanas y comunicación efectiva	6	20
TOTAL	30	100%

Cuadro N°8 “Organización y Gestión escolar”

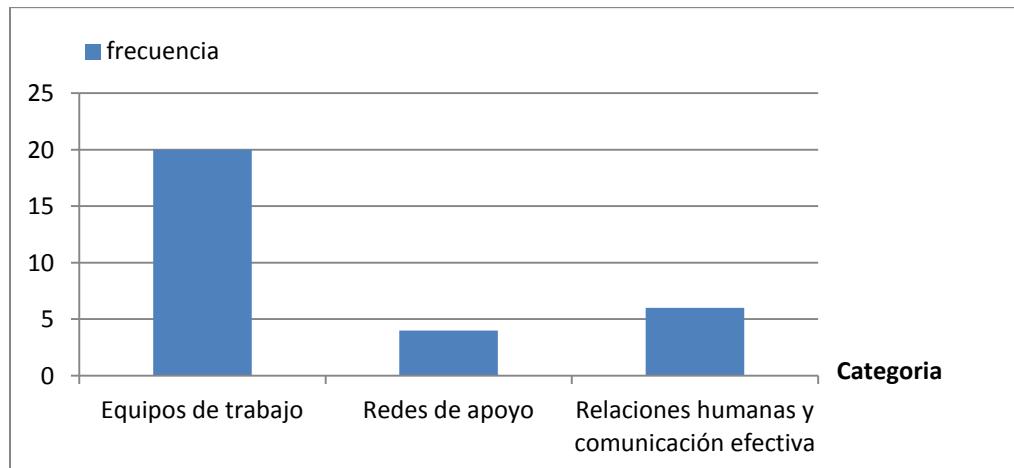


Grafico N°12 “Organización y Gestión Escolar”

El 66,6% de los directores/as mencionan que organizan y gestionan el establecimiento en base a equipos de trabajo entre los que se cuentan el Consejo Escolar, Equipos de Gestión, Consejo de Profesores, Centro de Padres y apoderados, otros.

Los equipos de trabajo se reúnen periódicamente y tienen claramente definidas sus funciones y responsabilidades.

Existe en los establecimientos de la muestra un organigrama que define roles y responsabilidades de cada funcionario.

Un 20% de los directores/as mencionan las relaciones humanas y la comunicación efectiva como factores para lograr una gestión escolar eficiente.

Un 13,3% de los directores/as manifiestan como práctica rutinaria de gestión, establecer redes de apoyo para mejorar los procesos educativos.

Se transcriben literalmente algunas respuestas de directores/as relacionadas con la gestión y organización escolar.

La directora del Colegio “Juan Gregorio las Heras” de Concepción señala; *“El Colegio se organiza por equipos, directivo, equipos de gestión, consejo escolar. Se organizan reuniones con encargados de ciclo, orientadora, encargada de convivencia, representantes de profesores, estudiantes dependiendo los temas a tratar.*

El equipo de gestión escolar una vez al mes se reúne. Consejos técnicos, administrativos cada 15 días. Dos veces al mes se reúnen los docentes a trabajar por departamento”.

Nelson Troncoso Salgado, director de la Escuela “Mariano Egaña” de Tomé, indica; “Se organiza con una visión de largo plazo promoviendo equipos de trabajo, manteniendo una comunicación efectiva, generando buenas relaciones humanas y un clima positivo de trabajo, siendo coherente, integra a los apoderados en el proceso.

La directora Carmen Lepe Gatica, del Liceo “Diego Portales” de San Carlos menciona; “Se organizan por equipos de trabajo, Directivos, técnicos, coordinadores de ciclo, coordinadores artísticos, P.M.E. se reúnen periódicamente. Los coordinadores se reúnen con sus equipos”.

El director Víctor Reyes Reyes, de la Escuela “Sergio Martín Álamos” de San Nicolás señala; Se organizan por equipos, Directivos, Jefa de U.T.P., encargado de convivencia, coordinadores de asignatura.

Los docentes tienen en su mayoría 36 horas de contrato y se aumenta con 3 horas SEP.

Los cursos están divididos por niveles de aprendizaje (bajo-intermedio-alto) y son atendidos por profesores especialistas. Se dividen 2 cursos en 3 grupos quedando aproximadamente 15 estudiantes por grupos.

Esto desde 3^{er} año básico en lenguaje y matemática y en 5^{to} se agrega historia y ciencias.

Se tienen salas temáticas (por asignaturas).

Les va mejor académicamente a los que están en la orquesta. Esto refuerza el nivel cognitivo.

Nelson Oportus Villagrán, director de la Escuela “Arturo Prat Chacón” de Cañete indica; “*Se organiza en el equipo de gestión que se reúne todos los lunes. Hay una planificación semestral y anual.*

Todos se integran. Se involucra a todos los estamentos, Jefa de U.T.P., encargado Tic's, etc. en las reuniones y luego se socializa en la comunidad. Hay una comunicación fluida en los consejos de profesores técnico-pedagógico y administrativo”.

El director Enrique Vilches Murgadas, de la Escuela “San Luis” de Contulmo dice; “*El equipo directivo organiza tareas con foco en lo pedagógico-curricular. Lo componen el director, subdirector, Jefe de U.T.P., coordinadores PIE, orientador, se genera un ambiente adecuado entre todos los miembros de la comunidad y sus familias.*

Lo administrativo no es esencial, el foco está en lo pedagógico. Hay reflexión docente, se habla de una escuela que aprende.

Hay articulación entre niveles.

Los docentes reflexionan sobre sus prácticas y dialogan con el equipo de gestión”.

4.2.3. ANÁLISIS SOBRE EL ORIGEN SOCIOECONÓMICO Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS

Las respuestas a la pregunta n°3 (¿Cree usted que hay relación entre el origen socioeconómico de la familia y los resultados académicos de los estudiantes?) de las entrevistas estructuradas a los directores, fueron clasificadas en dos categorías para facilitar el análisis.

- No hay relación entre las variables.
- Si hay relación entre las variables

CATEGORIAS	FRECUENCIA	%
No hay relación	20	66,6
Si hay relación	10	33,3
Indiferente	0	0
TOTAL	30	100%

Cuadro N°9: Pregunta N°3 ¿Cree usted que hay relación entre el origen socioeconómico de la familia y el resultado académico que obtiene el estudiante?

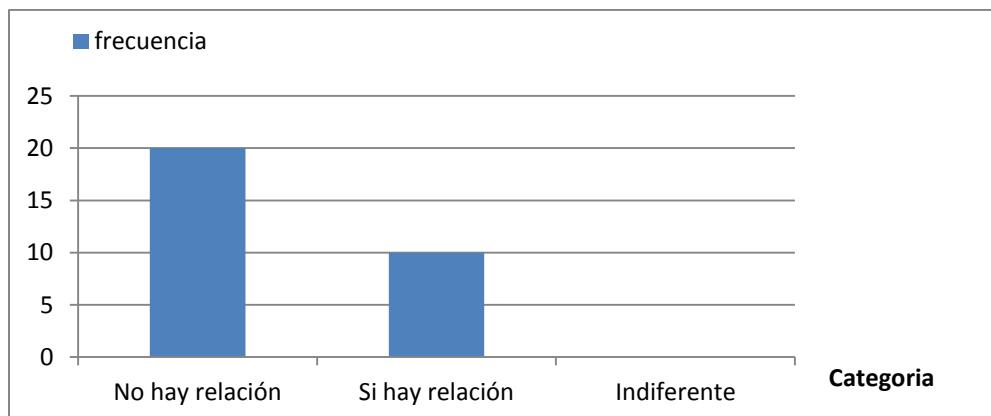


Grafico N°13 “Relación origen socioeconómico y resultados académicos”

El 66,6% de los directores/as entrevistados señalan que no hay relación entre el origen socioeconómico y el rendimiento académico de los estudiantes y el 33,3% opina lo contrario.

Los directores/as entrevistados trabajan en establecimientos educacionales vulnerables a los que asisten estudiantes de grupos socioeconómico medio bajo y bajo según clasificación del Mineduc.

A pesar de su realidad socioeconómica, los estudiantes de estos establecimientos educacionales demuestran buenos resultados en las pruebas de medición SIMCE que se aplica anualmente a estudiantes de distintos niveles de enseñanza (ver Tabla n°3). Estos resultados pareciera que contradicen la teoría de Pierre Bourdieu, que existen desiguales probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico según la clase social de pertenencia. El mismo autor señala que la escuela es considerada incapaz de producir cualquier cambio social y que solo se limita a reproducir el orden social.(1996)

TABLA N°2: CUADRO DE RESULTADOS PRUEBA SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

ESCUELAS Y LICEOS DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL Y ECONÓMICA CON RESULTADOS ACADÉMICOS DE EXCELENCIA INCORPORADOS EN LA INVESTIGACIÓN

ESTABLECIMIENTO	RBD	GSE	PUNTAJE LENG.		PUNTAJE MAT.	
			2014	2015	2014	2015
Escuela Arturo Prat Chacón - Cañete	5128	MB	262		254	
Escuela Mariano Egaña - Tomé	4842	MB	255		254	
Escuela Básica y Adultos California - Tomé	4840	MB	255		302	
Escuela Básica Arturo Mutizabal Sotomayor - Chillán	3672	B	250		260	
Liceo Bicentenario Marta Brunet Cáveres (2ºm.) Chillán	3638	MB	257		253	
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente - San Nicolás	4140	MB	303		332	
Escuela Sergio Martín Álamos - an Nicolás	17898	B	254		274	
Colegio Juan Gregorio Las Heras (2º) - Concepción	4588	MB	267		257	
Liceo Diego Portaes Palazuelos - San Carlos	3743	B	266		273	
Liceo Enrique Molina Garmendia (2º) - Concepción	4555	MB	272		270	
Escuela San Luis de Contulmo	5154	MB	251		254	
Liceo Politécnico Héroes de la Concepción (2º) - Laja	4483	MB	252		271	
Escuela Blanco Encalada - Los Ángeles	4173-4	MB		242		259
Escuela José San Martín - Los Ángeles		MB		262		235
Escuela José Abelardo Núñez - Laja		MB		250		250
Escuela Nivequen - Laja		MB		259		256
Escuela el Tejar - Chillán	3664-1	MB		261		243
Escuela Arturo Prat - Tomé	4835-6	MB		261		240
Escuela Lisa Peter Teubner - Tomé		MB		274		284
Escuela Gabriela Mistral - Tomé	11394-8	B		245		282
Escuela Homero Vigueras Araneda - Cañete		B		259		238
Escuela René Andrade Toledo - Cañete		B		266		246
Liceo José de la Cruz Miranda - Cañete		MB		275		276
Colegio Brasil - Concepción		MB	273		257	
Colegio Marina de Chile - Concepción	4531-4	MB	269		275	
Escuela Lagos de Chile - Concepción	4603-5	MB		264		249
Escuela Tumbes - Talcahuano		MB		260		266
Escuela México - Talcahuano		MB	248		277	
Liceo Diego Portales – San Carlos		B	259		267	
Escuela Palestina - Chillán	3668	MB	255		234	

Fuente: Elaboración propia. Resultados obtenidos del Mineduc. Chile 2014-2015

G.S.E: Grupo Socioeconómico, MB (Medio bajo) / B (bajo)

RBD: Rol Base de Datos del Establecimiento Educativo.

Las escuelas vulnerables que obtienen buenos resultados académicos combaten la reproducción cultural y social de las familias. Los estudiantes mediante una acción pedagógica y de liderazgo directivo eficiente, parece que pueden superar sus condiciones de vulnerabilidad

En algunas escuelas-liceos de alta vulnerabilidad social, se promueve la cultura a través de la realización de variados talleres artísticos, musicales y literarios. El acceso a estas manifestaciones, estimula en los estudiantes la posibilidad de comprender y transformar sus vidas.

La pedagogía crítica, de Giroux y Berstein, entre otros propone a través de la práctica, que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica dentro de la sociedad. Esta pedagogía busca la transformación social especialmente de los más desfavorecidos que asisten a las escuelas públicas del país.

Los directores/as entrevistados que trabajan en contextos de vulnerabilidad social, asumen en su mayoría un compromiso ético y social con los estudiantes, esto se refleja en el entusiasmo y la motivación que transfieren a sus profesores.

En relación con los datos obtenidos de las entrevistas, el 33,3% de los directores/as señalan que si existe relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico. Sin embargo, asumen que la escuela es una parte responsable de compensar el déficit cultural y social de las familias y realiza enormes esfuerzos para que los estudiantes aprendan y superen su situación de vulnerabilidad.

Desde esa perspectiva, el docente se convierte en el líder transformador de la realidad social de los estudiantes. La escuela, los directivos, los profesores deben identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de los estudiantes, como base para la auto-superación y la transformación.

La mayoría de los directores/as entrevistados señala convencidos que el origen socioeconómico de las familias no tiene ninguna relación con los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes y que las necesidades son compensadas con apoyo del equipo humano y técnico, fundamentalmente con la motivación de los Profesores hacia esos estudiantes.

Para confirmar esta aseveración, a continuación se transcriben literalmente opiniones de los directores respecto de la relación entre el origen socioeconómico y los resultados académicos.

La directora Lorena Moraga Flores indica; *“No creo que exista relación, en esta escuela hay casos de estudiantes muy vulnerables que ocupan los primeros lugares en sus cursos.*

El colegio apoya a aquellos niños(as) que quieren salir adelante con talleres, recursos. Etc.”.

El director Nelson Troncoso Salgado al respecto señala; *“No hay relación entre el origen familiar y los resultados. Esta escuela tiene una tradición de buenos resultados académicos y es altamente vulnerable.*

La familia determina con la motivación que los niños aprendan.

La labor del profesor es determinante en los logros de aprendizaje de los niños.

El trabajo en equipo con todos los estamentos también determina los buenos resultados”.

El director Héctor Ormeño Fuentes, manifiesta; “*No influye el origen socioeconómico en que los estudiantes pueden llegar a aprender. Los profesores son la clave en esto. Su compromiso va más allá de los horarios, ahora incluso en vacaciones de los estudiantes los profesores les atienden en la escuela*”.

La directora Carmen Lepe Gatica al respecto opina; “*No existe relación; este liceo tiene un 90% de vulnerabilidad y obtiene buenos resultados.*

Hay altas expectativas de los apoderados en el liceo”.

El director Víctor Reyes Reyes indica; “*No deben existir estigmas, en esta escuela se obtienen buenos resultados de aprendizaje a pesar de la alta vulnerabilidad de las familias.*

Los estudiantes son apoyados con profesionales.

Hay estudiantes muy pobres que sobresalen en los primeros lugares de sus cursos”

La directora Mariana Núñez Ramírez, dice; “*El origen socioeconómico no determina lo que el niño puede aprender. Tengo estudiantes que han logrado puntajes nacionales en SIMCE, siendo muy vulnerables”.*

El director Ricardo Pérez Ortiz, señala; “*El origen socioeconómico no determina el rendimiento académico.*

El P.M.E.⁽¹⁹⁾ les entrega todos los recursos, a veces los mal usan, no los aprovechan, no se esfuerzan por estudiar”.

(19) P.M.E. Plan de Mejoramiento Educativo.

Los directores/as entrevistados, mencionan también programas y apoyos que aportan para la obtención de buenos resultados académicos de los estudiantes pertenecientes a familias pobres, tales como; el programa de alimentación escolar, entrega de útiles escolares, uso de red internet, apoyo individualizado a estudiantes prioritarios entre otros.

4.2.4. ANÁLISIS SOBRE EL CLIMA ORGANIZACIONAL DEL ESTABLECIMIENTO

La pregunta nº4 de la entrevista estructurada a los directores era la siguiente: ¿Cómo es el clima organizacional en el establecimiento?. Para facilitar el análisis se definieron cinco categorías de respuesta:

- Positivo
- Armónico
- De confianza
- Buenas relaciones
- Conflictivo

Sin embargo, algunos directores mencionaron más de una categoría en sus respuestas

CATEGORIAS	FRECUENCIA	%
Positivo	13	29,5
Armónico	10	22,7
Confianza y buenas relaciones humanas	20	45,4
Conflictivo	1	2,27
TOTAL	44	100%

Cuadro N°10: Pregunta N°4 “¿Cómo es el clima organizacional en este establecimiento?”

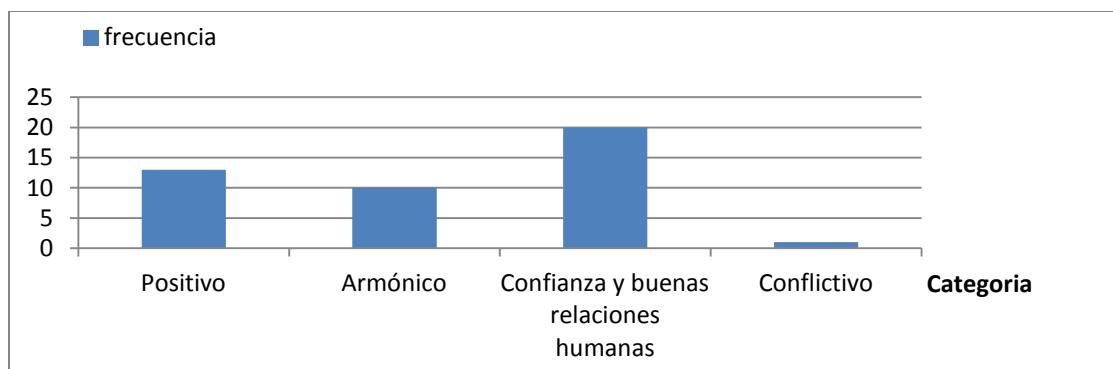


Grafico N°14 “Clima organizacional del establecimiento”

El 45,4% de los directores/as entrevistados señalan que existe un clima laboral de confianza y buenas relaciones en sus establecimientos educacionales, el 29,5% describen un clima positivo y un 22,7% opina que hay un clima armónico de trabajo.

El clima laboral es una variable muy influyente en los resultados que obtienen los estudiantes. Es una cualidad del ambiente interno que es percibida por los miembros de la organización incluidos los docentes y que influye en sus comportamientos y actitudes.

Los directores/as según las respuestas a las entrevistas dedican tiempo a la gestión del clima laboral, reconocen logros, promueven lazos de confianza y estimulan la participación y la comunicación.

Los directores/as entrevistados, en su mayoría señalan que el clima es muy positivo y armónico, que se respira un ambiente sano, de confianza y de muy buenas relaciones humanas, se trabaja para tener un buen ambiente de trabajo.

En las visitas a los establecimientos hechas por el investigador se observan experiencias artístico – culturales que fortalecen el currículum escolar.

De las respuestas de los directores/as, se desprende que no hay mayores evidencias ni estudios asociados a mediciones del clima laboral al interior del establecimiento. Los directores/as entrevistados dedican gran parte del tiempo a promover ambientes agradables de trabajo, son cercanos a sus docentes y funcionarios en general.

Algunas respuestas de los directores/as en relación al clima organizacional, se transcriben literalmente a continuación.

La directora del Colegio “Marina de Chile” de Concepción dice; “*Es bueno, todos aportamos para ello. Se conversa mucho con todos. Se corrige con dialogo*”.

El director de la Escuela “Gabriela Mistral” de Tomé al respecto señala; “*Los funcionarios llegan todos contentos, hay un buen ambiente de trabajo. El clima de convivencia es bueno, se organizan actividades y todos participan*”.

Carlos Fernández Figueroa, director de la Escuela “Palestina” de Chillán menciona; “*El clima escolar cambió desde que yo llegué a la escuela. Antes había mucha violencia. Nos focalizamos en crear ambientes de respeto, espacios de participación. Esto ha incrementado la matrícula. Se ha creado un ambiente muy familiar*”.

Eduardo Fernández Suarez, director de la Escuela “Manuel Blanco Encalada” dice; “*La escuela tiene el sello de la integración y resalta la parte deportiva. El clima de convivencia es excelente. Todas las personas están muy contentas en la escuela*”

La directora del Liceo Politécnico “Héroes de la Concepción” de Laja, Eliana Hermosilla Barrientos señala; “*La convivencia escolar es buena. El clima de la escuela es bueno. Hay problemas pero son controlables*”.

Nelson Oportus Villagrán, director de la Escuela Básica “Arturo Prat Chacón” de Cañete, menciona; *“El clima escolar es bueno, hay buena comunicación entre los estamentos.*

Se otorgan facilidades y luego los funcionarios dan de su tiempo. La humildad es parte de la cultura del director”.

El director del Colegio “Homero Vigueras” de Cañete, Héctor Sáez Fierro dice; *“Es buena, no hay problemas de convivencia entre funcionarios. Hay un comité de mediación escolar”.*

4.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES

4.3.1 ANÁLISIS SOBRE EL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR

Pregunta N°1 ¿Cuál es el estilo de liderazgo del director/a?

Para facilitar el análisis a las respuestas de los docentes a la pregunta n°1 ¿Cuál es el estilo de liderazgo del director/a? se han ordenado en diferentes categoría los estilos de liderazgo del director/a.

- Democrático y participativo
- Distribuido
- Transformacional

En Anexo N°7 se puede consultar la plantilla con todos los resultados de las entrevistas a los docentes.

CATEGORIAS	FRECUENCIA	%
Democrático y participativo	18	60
Distribuido	8	26,6
Transformacional	4	13,3
TOTAL	30	100%

Cuadro n°11: Pregunta 1: ¿Cuál es el estilo de liderazgo del director/a?

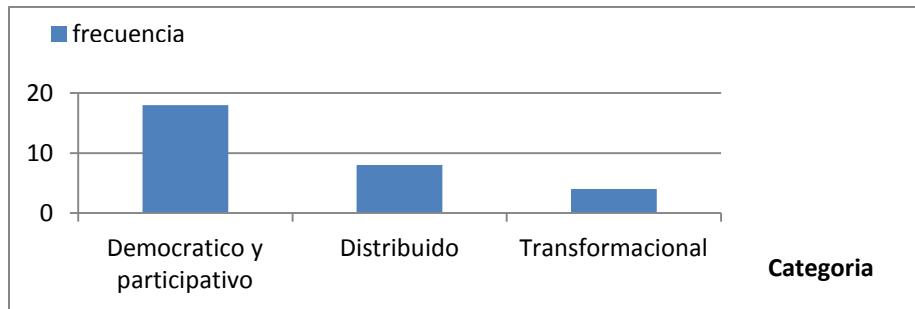


Grafico N°15 “Opinión de los docentes del estilo de liderazgo del director/a”

El 60% de los docentes entrevistados reconocen que los directores ejercen un liderazgo democrático y participativo en su conducción diaria. El 26,6% menciona que los directores/as practican un liderazgo distribuido y el 13,3% indica que lo hacen mediante un liderazgo transformacional.

A continuación, se transcriben literalmente algunas opiniones de los docentes entrevistados respecto del estilo de liderazgo del director/a.

C.M., docente del Colegio “Marina de Chile” de Concepción señala al respecto que; *“La directora sabe dirigir, no impone criterios, trabaja en equipo trabaja mucho con los apoderados, es cercana y empática”*.

J.R., docente de la Escuela “Gabriela Mistral” de Tomé indica; *“El director es un buen comunicador, es respetado por su compromiso con la escuela”*

M.C., docente de la Escuela “El Tejar” de Chillán señala; *“El director saca partido a las competencias de los profesores, se hace un buen trabajo en el apoyo en el aula, no impone su criterio”*.

G.Py L., docente de la Escuela “José de San Martín” de Los Ángeles, dice; *“El director es muy apoyador, se ocupa de la parte social de los docentes, trabaja en equipo”*.

Á.S., docente de la Escuela Manuel Blanco Encalada, indica; *“El director fortalece la convivencia, es empático, sabe dirigir, considera la opinión de todos para tomar decisiones”*.

4.3.2. ANÁLISIS SOBRE EL CLIMA ORGANIZACIONAL

La pregunta n°2 hacía referencia a ¿Cómo es el clima organizacional en este establecimiento?. Y para el análisis de las respuestas, a esta pregunta por parte de los docentes entrevistados, se establecieron las siguientes categorías en relación al tipo de clima organizacional.

- Positivo.
- Conflictivo.
- De confianza y buenas relaciones humanas.

CATEGORIAS	FRECUENCIA	%
Positivo	16	53,3
Conflictivo	2	6,66
De confianza y buenas relaciones humanas	12	40
TOTAL	30	100%

Cuadro N°12: Pregunta 2: ¿Cómo es el clima organizacional en este establecimiento?

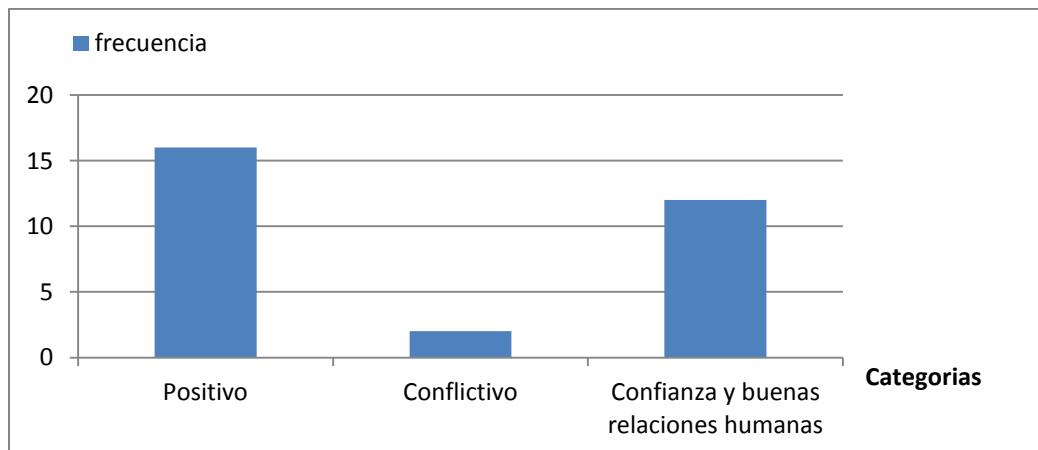


Grafico N°16 “Clima organizacional”

El 53,3% de los docentes opinan que el clima organizacional del establecimiento es positivo. Un 40% de los docentes señala que el ambiente es de confianza y de buenas relaciones humanas.

Al respecto, el clima de una organización es una variable que se percibe en el ambiente e influye en el comportamiento de las personas. Por tanto se infiere que los docentes tienen una actitud positiva hacia el trabajo y eso favorece la relación pedagógica con sus estudiantes.

Se transcriben a continuación respuestas literales de docentes entrevistados respecto del clima organizacional y de convivencia en el establecimiento:

R. S., docente del Liceo Politécnico “Héroes de la Concepción” señala; *“El clima de convivencia es bueno, tienen un buen equipo, se disfruta”.*

L.P.M., docente del Liceo “José de la Cruz Miranda” indica; *“En general es bueno. Hay buen trato con los profesores. Los estudiantes aportan a la buena convivencia”.*

L.CH.G., docente de la Escuela Básica “René Andrádes Toledo” menciona; *“El clima escolar es buenísimo y tiene que ver con el liderazgo del director”*

M.R.M., docente de la Escuela Básica “Arturo Prat” de Tomé, dice; *“El clima escolar es positivo, tenemos espacios para relajarnos.”*

H.R.J., docente de la Escuela Lisa Peter Teubner de Tomé menciona; *“El ambiente es bueno, dan ganas de venir a trabajar, somos una gran familia, se comparte en lo social, personal, familiar y lo profesional”.*

4.3.3. ANÁLISIS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE NIVEL SOCIOECONÓMICO Y RESULTADOS ACADÉMICOS

La pregunta n°3 de las entrevistas a los docentes era ¿Cree usted que existe relación entre el nivel socioeconómico y el resultado académico de los estudiantes?. Para facilitar el análisis se ordenan las respuestas por categorías.

- No existe relación entre las variables.
- Si existe relación entre las variables.

CATEGORIAS	FRECUENCIA	%
No existe relación	8	26,6
Si existe relación	18	60
indiferente	4	13,3
TOTAL	30	100%

Cuadro N°13: Pregunta N°3: ¿Cree usted que existe relación entre el nivel socioeconómico y los resultados de los estudiantes?

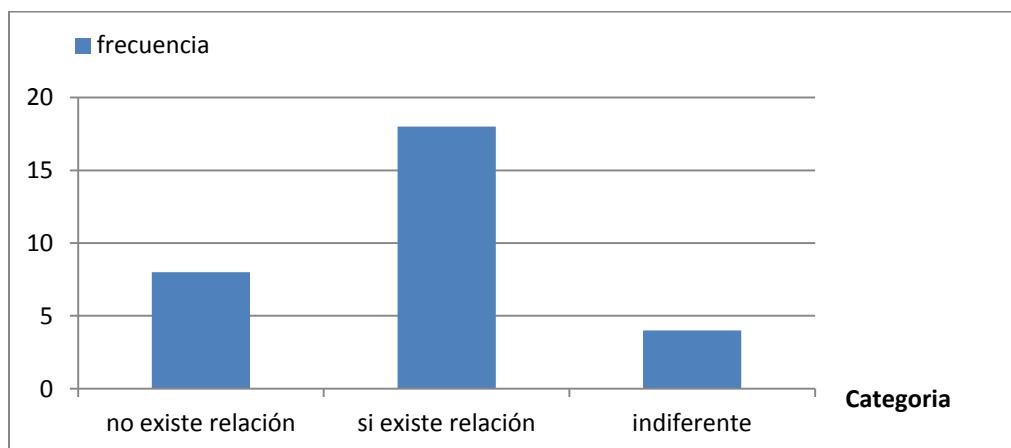


Grafico N°17 “Relación entre el origen socioeconómico y los resultados académicos de los estudiantes.

El 60% de los docentes opinaron en la respuesta n°3, que sí existe relación entre el nivel socioeconómico de las familias y los resultados de los estudiantes. Sin embargo, un 26,6% de los docentes opina lo contrario, o sea, no hay relación entre las variables. Estos últimos opinan que los docentes que trabajan en contexto de vulnerabilidad deben ser líderes de la transformación social de los estudiantes, de alguna forma han de convertirse en agitadores sociales.

Los docentes entrevistados en su gran mayoría reconocen las desventajas de entrada que presentan los estudiantes de estos sectores sociales pero la mayoría explica que se esmeran en revertir esa situación cultural de origen.

Se transcriben a continuación literalmente, las respuestas de los docentes entrevistados respecto de la relación entre el nivel socioeconómico y el resultado académico de los estudiantes.

J.R., docente de la Escuela Gabriela Mistral de Tomé, opina que; *“En cierto modo si influye, aquí hay buenos estudiantes, los problemas de la familia impiden que tengan más expectativas”*.

M.C., docente de la Escuela “El Tejar” de Chillán al respecto señala; *“Depende de la escuela, es lo que nosotros intentamos. La escuela reemplaza el rol de la familia. Les prepara para la vida. Se crean altas expectativas de los estudiantes”*.

V.M., docente de la Escuela “Palestina” de Chillán en relación a la pregunta responde; *“No influye el nivel socioeconómico con el rendimiento”*.

Falló la primera escuela (la familia). La escuela se hace cargo de la educación y cumple un rol socializador”

G.P., docente de la Escuela “José de San Martín” de los Ángeles opina que; *“Si tiene relación pero no es determinante. Hay evidencias de estudiantes que son profesionales, creemos que la escuela convierte el círculo vicioso en círculo virtuoso”*.

R.S. docente del Liceo “Politécnico Héroes de la Concepción” indica; *“Si impacta el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes. Sin embargo, el colegio, los profesores, pueden cambiar la condición cultural. El profesor tiene un compromiso pero debe trabajar en equipo con directivos y familiares”*.

L.U., docente del Liceo “José de la Cruz Miranda” señala; *“No influye el nivel socioeconómico, lo que influye es el compromiso del estudiante y del apoderado. Hay que tener altas expectativas de los estudiantes”*.

L.CH., docente de la Escuela Básica “René Andrades Toledo” de Cañete indica; *“Si influye, los niños de otros niveles tienen distinto vocabulario, sin embargo, pueden lograr buenos rendimientos, los que son pobres”*.

4.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

4.4.1 ANÁLISIS SOBRE EL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR

En la pregunta n°1 de las entrevistas realizadas a los estudiantes se interroga sobre ¿Cuál es el estilo de liderazgo del director?. Para el análisis se utilizan categorías de respuestas:

- Democrático
- Distribuido
- Transformacional

Las respuestas de los estudiantes entrevistados se clasificaron en una de estas categorías ya que fueron mencionadas directamente o identificaron alguna acción del director/a que lo caracteriza con uno de estos estilos de liderazgo.

En Anexo n°8 se pueden encontrar la plantilla con los resultados completos de las entrevistas a los estudiantes

CATEGORIAS	FRECUENCIA	%
Participativo	26	86,6
Distribuido	4	13,3
Transformacional	0	
TOTAL	30	100%

Cuadro N°14: Pregunta 1 ¿Cuál es el estilo de liderazgo del director/a?

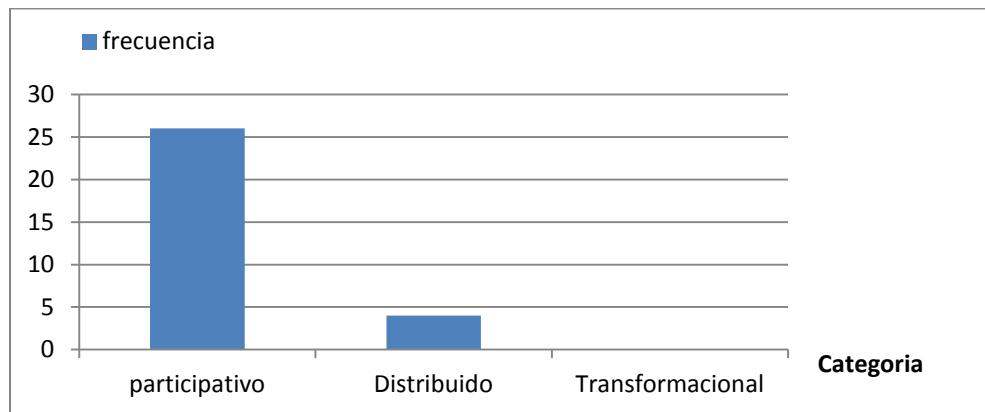


Gráfico N°18 “Estilo de liderazgo del director”

El 86,6% de los estudiantes entrevistados opinan que el director/a de su escuela o liceo practica un estilo de liderazgo democrático-participativo. En sus palabras el director/a es conversador, afectivo y con presencia en los patios y pasillos de la escuela-liceo.

Se transcriben literalmente respuestas de los estudiantes en relación al estilo de liderazgo del director.

M.Z., estudiante del 7° año de la Escuela “Gabriela Mistral” de Tomé señala; “*Son estrictos, mantienen el orden, hacen cumplir las normas*”.

D.C., estudiante de la Escuela “Manuel Blanco Encalada”, dice; “*Es excelente, se preocupa de los estudiantes de la escuela*”

N.B., estudiante del Liceo Politécnico “Héroes de la concepción” de Laja indica; “*Es muy afectivo, aconseja a los estudiantes.*”

D.L., estudiante del Liceo “José de la Cruz Miranda” manifiesta; “*hace bien su trabajo, es atento, es amistoso*”.

M.N., estudiante de la escuela Básica “René Andrades Toledo” de Cañete, indica; “*Director, es excelente, se saca un 7, se preocupa de los niños en el patio, en las salas*”.

A.A., estudiante del Colegio “Homero Vigueras” de Cañete, menciona; “*es estricto pero amistoso*”.

P.E., estudiante de la Escuela Básica “Arturo Prat” de Tome, manifiesta; “*Es muy bueno para regir las normas, las reglas, sabe hacer su trabajo. La escuela depende del director*”.

C.M., estudiante de la Escuela “Lisa Peter Teubner” de Tomé, señala; “*Aconseja mucho en todas partes, en el patio, en la sala, es conversador*”.

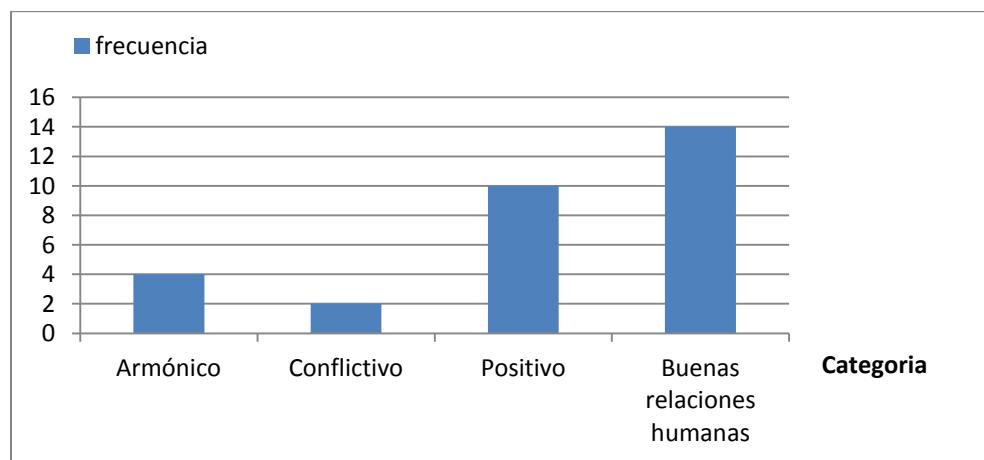
4.4.2 ANÁLISIS SOBRE EL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

La pregunta nº2 de las entrevistas a los estudiantes planteaba: ¿Cómo es el clima de Convivencia Escolar?. Los estudiantes respondieron atendiendo al clima de su establecimiento y para el análisis de sus respuestas se formaron las siguientes categorías, en relación al clima de convivencia escolar.

- Armónico.
- Positivo.
- Conflictivo.
- Buenas relaciones humanas.

CATEGORIAS	FRECUENCIA	%
Armónico	4	13,3
Conflictivo	2	6,66
Positivo	10	33,3
Buenas relaciones humanas	14	46,6
TOTAL	30	100%

Cuadro N°15: Pregunta N°2: ¿Cómo es el ambiente de convivencia escolar?



Cuadro N°19 “Ambiente de Convivencia Escolar”

El 46,6% de los estudiantes entrevistados señalan que el ambiente de convivencia escolar en su escuela es de buenas relaciones humanas. El 33,3% dice que el ambiente es positivo y otro 13,3% señala que se trata de un clima es armónico.

La percepción que queda al visitar las escuelas y liceos de la muestra es que existe un ambiente de convivencia muy positivo, en la mayoría de los establecimientos se aprecia buen trato entre las personas lo que se corrobora con las opiniones de los estudiantes en la entrevistas que se transcriben literalmente a continuación:

D.C., estudiante de la Escuela “Manuel Blanco Encalada” señala; “*Cada docente tiene su manera de enseñar. Usan harta tecnología*”.

N.B., estudiante del Liceo Politécnico “Héroes de la Concepción” de Laja, indica; “*Se ocupa data, usan power point. Estoy contento con el liceo, enseñan “caleta”*”

D.L., estudiante del Liceo José de la cruz Miranda, dice; “*Están siempre preocupados de las cosas, conversan siempre con los alumnos. Se esfuerzan por atraer recursos a la escuela*”.

M.N., estudiante de la Escuela Básica “René Andrades Toledo” Cañete, indica; “*Consiguen la atención de los estudiantes. Espera que se concentren los estudiantes antes de empezar la clase. Los docentes quieren que todos aprendan. Los profesores nos enseñan a ser buenas personas*”.

A.A., estudiante del Colegio “Homero Vígheras de Cañete”, señala; “Son estrictos cuando uno no pone atención. Son amables cuando uno les pide ayuda. Enseñan muy bien, a respetar, explican muy bien las materias”.

P.E., estudiante de la Escuela “Arturo Prat” de Tomé manifiesta; “Nos refuerzan las materias. Están preocupados por el aprendizaje, explican todas las veces que sea necesario, hasta que aprendamos. Pasan toda la materia. Nos explican, hacemos muchas actividades para aprender, yo quiero ser pediatra”.

C.M., estudiante de la Escuela “Lisa Peter Teubner” de Tomé indica; “Los profesores hacen buenas clases, son apoyadores, se esfuerzan para que aprendamos. Tenemos lectura de 15 minutos hacen juegos en la sala hacen muchas actividades para aprender personalmente me ha ayudado a comprender la lectura y leer más rápido”.

4.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A LOS APODERADOS

4.5.1 ANÁLISIS DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR/A

La pregunta nº1 de las entrevistas a los apoderados también era: ¿Cuál es el estilo de liderazgo del Director/a?. Para el análisis de las respuestas de los apoderados éstas se ordenaron en tres categorías de respuesta:

- Distribuido.
- Democrático-participativo.
- Transformacional.

Se utilizaron criterios específicos para poder interpretar las respuestas de los apoderados. Por ejemplo, identificaron directamente el estilo de liderazgo o mencionaron una acción del director/a que lo caracteriza con uno de los estilos

En Anexo nº9 se puede consultar la planilla con los resultados de las entrevistas a los apoderados.

CATEGORIAS	FRECUENCIA	%
Distribuido	8	26,6
Participativo	22	73,3
Transformacional	0	
TOTAL	30	100%

Cuadro N°16: Pregunta 1: ¿Cuál es el estilo de liderazgo del director/a?

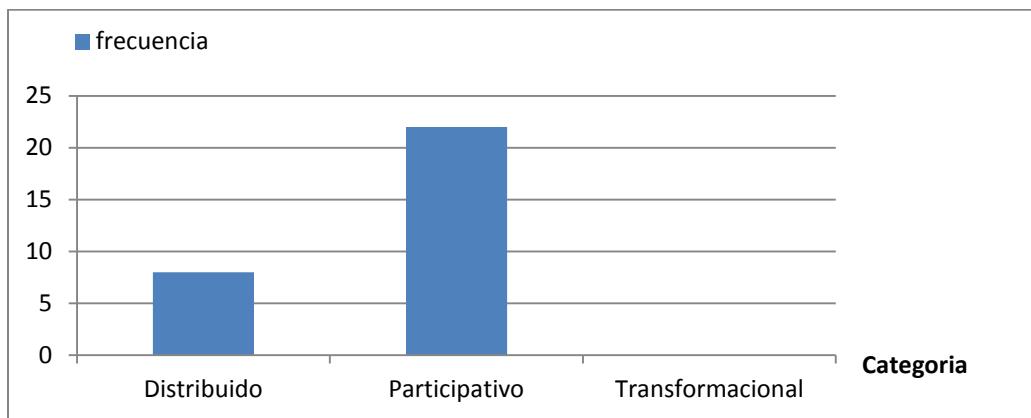


Gráfico N°20 “Estilos de liderazgo del director/a”

El 73,3% de los apoderados entrevistados, señalan que el director/a de su establecimiento practica un estilo de liderazgo participativo, esto se demuestra porque, según los apoderados integra a los profesores en comisiones y equipos de trabajo donde se toman decisiones. También manifiestan que el director suele mantener una política de puertas abiertas y genera confianza con los apoderados.

Un 26,6% dice que el director/a sabe delegar tareas y distribuye funciones a otras personas, incluidos los profesores.

Se transcriben literalmente respuestas de algunos apoderados en relación con el estilo de liderazgo del director.

N.G., apoderada de la Escuela “El Tejar” de Chillán manifiesta; *El director fortalece la convivencia, tiene buen trato con los apoderados*..

I.G., apoderada de la Escuela “Lagos de Chile”, señala; “*El director saca partido a las competencias de los profesores, hacen un muy buen equipo*”.

C.M., apoderada de la Escuela “Lisa Peter Teubner” de Tomé, indica; “*El director es muy apoyador, se ocupa de la parte social, es amistoso y sabe tratar a los apoderados*”

M.S., apoderada de la Escuela “José de san Martín” de Los Ángeles, dice; “*El director es un buen comunicador, es respetado por su compromiso con la escuela, ofrece charlas para los padres y apoderados*”.

A.E., apoderada de la Escuela “Palestina” de Chillán, manifiesta; “*El director es trabaja con los apoderados*”.

S.C., apoderada del Colegio “Marina de Chile” de Concepción, señala; “*El director sabe dirigir, no impone criterios, trabaja en equipo, integra a los apoderados en distintas actividades y reuniones*”.

4.5.2. ANÁLISIS DEL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

De la entrevista a los apoderados, la pregunta n°2 era: ¿Cómo es el clima de Convivencia Escolar?. Para analizar las respuestas de los apoderados a esta pregunta se utilizaron cuatro categorías relacionadas en el clima de convivencia escolar:

- Armónico
- Conflictivo
- Positivo
- Buenas relaciones humanas

CATEGORIAS	FRECUENCIA	%
Armónico	3	10
Conflictivo	1	3,33
Positivo	11	36,6
Buenas relaciones humanas	15	50
TOTAL	30	100%

Cuadro N°17: Pregunta N°2 ¿Cómo es el ambiente de Convivencia Escolar?

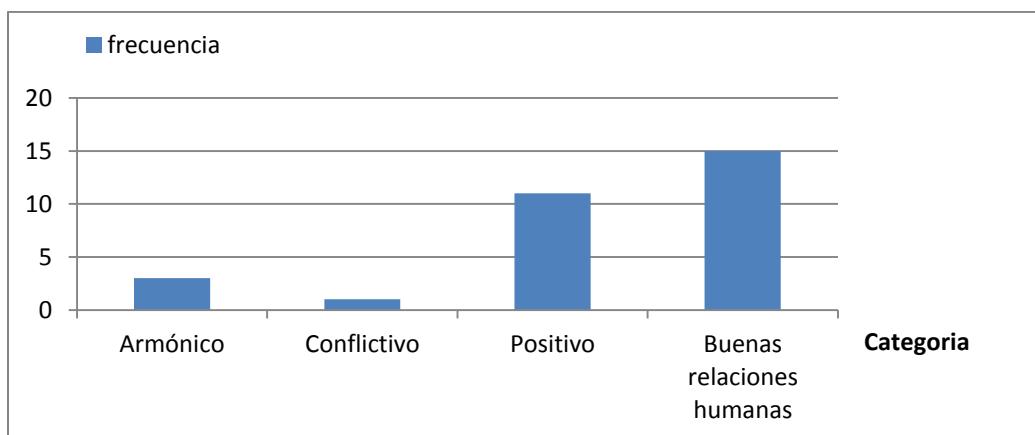


Grafico N°21 “Clima de convivencia escolar”

El 50% de los apoderados participantes de la entrevista señalan que el clima de convivencia escolar es de buenas relaciones humanas. Un 36,6% dice que el ambiente escolar es positivo y el 10% señala un ambiente armónico.

Así, pues, según los resultados de las entrevistas, los apoderados en su mayoría perciben un grato ambiente de convivencia escolar y lo atribuyen a las normas claras y exigentes que rigen en las escuelas-liceos.

Se transcriben literalmente a continuación las respuestas de apoderados entrevistados en relación al clima de convivencia escolar.

N.G., apoderada de la Escuela “El Tejar” de Chillán manifiesta; “*El clima de la escuela es agradable y cálido*”.

I.G., apoderada de la Escuela “Lagos de Chile”, señala; “*El clima de convivencia es bueno, es muy grato trabajar en la comunidad. Es importante crear instancias de convivencia con los apoderados*”.

C.M., apoderada de la Escuela “Lisa Peter Teubner” de Tomé, indica; “*Existe un buen ambiente para trabajar con los profesores y el equipo directivo y eso hace más fácil el trabajo de los apoderados, nos integra al consejo escolar*”.

M.S., apoderada de la Escuela “José de san Martín” de Los Ángeles, dice; “*Los apoderados estamos contentos con la escuela, hay orden, hay orden y buena convivencia*”.

A.E., apoderada de la Escuela “Palestina” de Chillán, manifiesta; “*Se genera buena comunicación con los profesores y directivos*”.

S.C., apoderada del Colegio “Marina de Chile” de Concepción, señala; *“La mayoría de las veces se trabaja en armonía pero surgen roces que debilitan la convivencia, se conversa con los apoderados y profesores para resolver los problemas”.*

4.5.3 ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE ORIGEN SOCIOECONÓMICO Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS

La pregunta n°3 de las entrevistas con los apoderados era: ¿Cree usted que existe relación entre el origen socioeconómico y el rendimiento académico de los estudiantes?. Y también aquí se utilizaron dos categorías principales para agrupar las respuestas de los apoderados.

- Si hay relación entre las variables
- No hay relación entre las variables

CATEGORIAS	FRECUENCIA	%
Si hay relación	13	43,3
No hay relación	15	50
Indiferente	2	6,66
TOTAL	30	100%

Cuadro N°18: Pregunta N°3 ¿Cree usted que existe relación entre el origen socioeconómico y el rendimiento académico de los estudiantes?

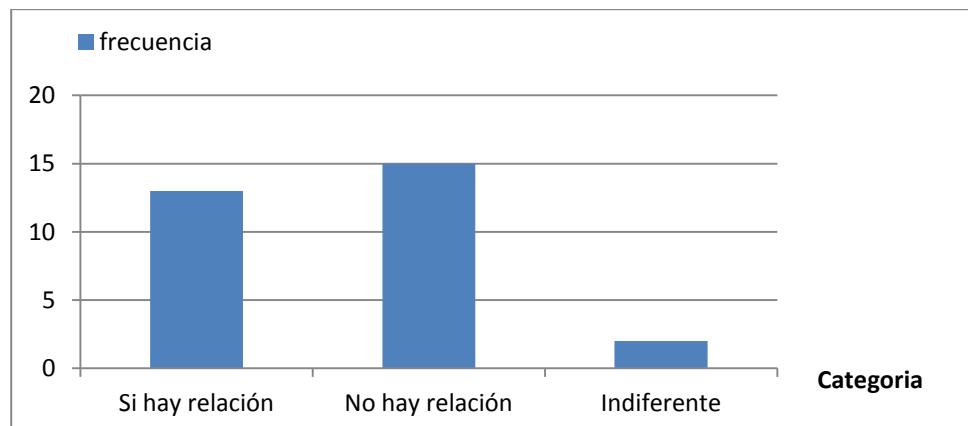


Grafico N°22 “Relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico”

El 50% de los apoderados entrevistados creen que no hay relación entre el nivel socioeconómico y los resultados que obtienen sus hijos. El 43,3% opina lo contrario, que si existe relación entre estas dos variables.

La mayoría de los apoderados, pues, piensan que sus hijos llegarán lejos si la escuela le apoya en la enseñanza. Confían en la capacidad de la escuela-liceo para revertir su condición social.

Aun cuando los apoderados opinan que si influye el nivel socioeconómico en el rendimiento académico, al mismo tiempo creen firmemente que sus hijos llegarán a cursar estudios superiores. Sostienen que tienen hijos que son profesionales y estudiaron en el mismo establecimiento. Por lo tanto tienen plena confianza en estas instituciones educativas.

Algunas respuestas de apoderados se trasciben literalmente:

C.M., apoderada Escuela “Lisa Peter Teubner” de Tomé, opina; *“No, la escuela está preparada para superar las dificultades o carencias que presentan los estudiantes”*.

Á.G., apoderada de la Escuela “Abelardo Núñez” de Laja al respecto opina; *“No es determinante el nivel socioeconómico pero si puede influir”*.

N.G., apoderada de la Escuela “El Tejar” de Chillán manifiesta; *“Puede influir pero de pende de nosotros que esta brecha no se note”*.

I.G., apoderada de la Escuela “Lagos de Chile”, responde que; *“No influye, depende de las expectativas que tenemos de nuestros propios hijos”*.

M.S., apoderada de la Escuela “José de san Martín” de Los Ángeles, dice; *“No influye tanto que sean pobres o no, lo que importa es el esfuerzo que ponen para superarse”*.

4.6. TRIANGULACIÓN DE DATOS

4.6.1. TRIANGULACIÓN DEL “ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR”

Al triangular los resultados estadísticos de las entrevistas a los distintos actores, en relación a la variable de “Estilo de liderazgo del director” se observa que el estilo predominante de los directores es el democrático-participativo. Sin embargo, los propios directores reconocen practicar mayoritariamente un liderazgo distribuido, aunque resulta relevante observar que los estudiantes y los propios docentes son los que valoran menos esa opción, como se observa en el gráfico nº 19.

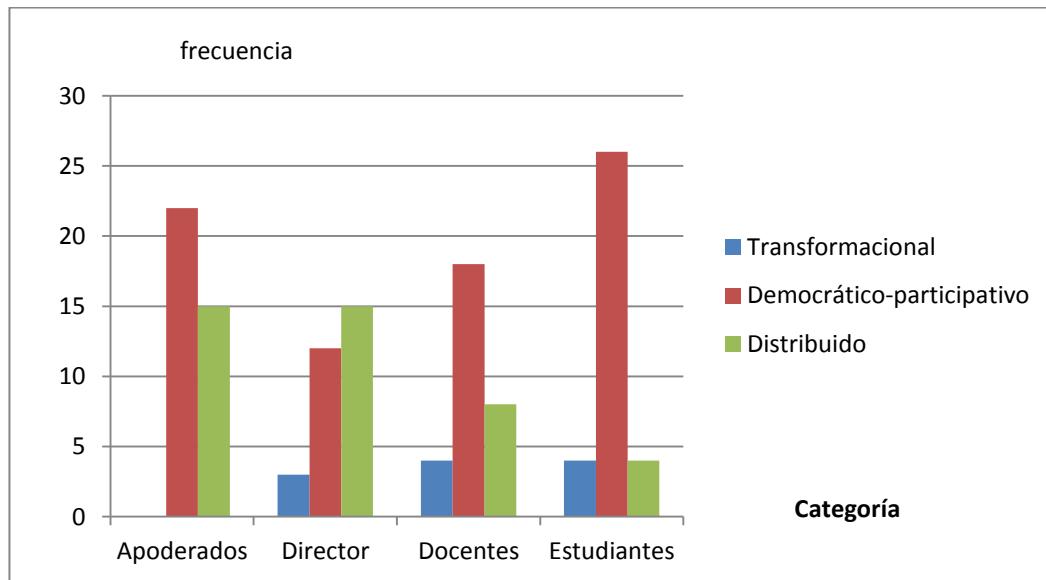


Gráfico N°23: Estilo de liderazgo del director según diversos agentes

Resulta interesante observar en la triangulación el predominio de un estilo de liderazgo democrático participativo del director/a según la opinión de apoderados, docentes y estudiantes, esto significa identificar el ejercicio de un estilo que integra distintas visiones y opiniones que se utilizan en la planificación de la institución escolar y para la toma de decisiones. Esta forma de participación fomenta el compromiso de todos los actores con las metas y propósitos del proyecto educativo, fortalece el trabajo en equipo, la cohesión entre los distintos agentes involucrados en el proceso y estimula la creación de ambientes democráticos al interior de los establecimientos escolares.

Los directores/as por su parte reconocen ejercer un liderazgo distribuido que asociado a la participación de la comunidad, genera altas expectativas para el éxito de la gestión escolar.

4.6.2. TRIANGULACIÓN DE LA “RELACIÓN ENTRE EL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LA FAMILIA Y EL RESULTADO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES”

Al triangular los resultados estadísticos en relación a esta variable, se observa que una mayoría de los directores y los apoderados sostienen que no encuentran relación entre el nivel socioeconómico de las familias y los resultados académicos que obtienen los estudiantes.

Los docentes, sin embargo, afirman, en su mayoría, que sí hay relación entre las dos variables. No hay que olvidar que son, precisamente, los docentes quienes perciben con mayor claridad los resultados académicos. En este sentido resulta más extraña la actitud de los directores que en las opiniones sobre esta variable están más cerca de lo que opinan los apoderados que de la opinión de los profesores.

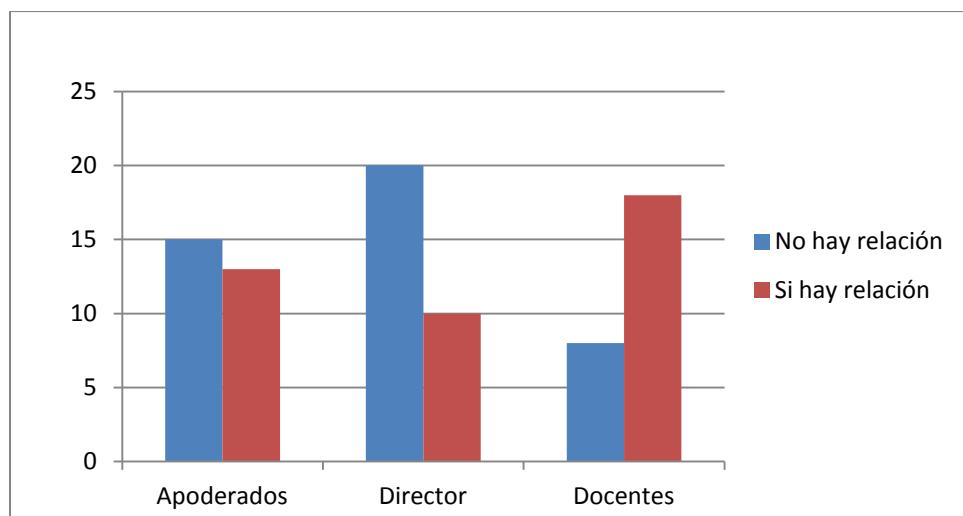


Gráfico N°24: Relación entre origen socioeconómico y resultados académicos según diversos agentes

Las respuestas de los apoderados y directores/as, sostienen que no existe relación entre las variables socioeconómicas y resultados académicos que obtienen los estudiantes y esto queda demostrado al menos en esta investigación en la cual, participaron establecimientos escolares de alta vulnerabilidad social y económica que obtuvieron precisamente resultados académicos de excelencia. La condición de éxito académico que exhiben los establecimientos podría hacer suponer a los apoderados que su nivel socioeconómico no afecta el rendimiento escolar. Por otra parte, es valorable la opinión de los directores/as quienes también afirman que no existe relación entre las variables, lo que induce a pensar en las altas expectativas de los directores/as sobre el logro académico que pueden alcanzar los estudiantes vulnerables, convicción que deben traspasar a los docentes y estudiantes.

Los docentes opinan que si hay relación entre las variables, socioeconómica y resultados académicos y esto debe invitar a la reflexión al interior de la comunidad escolar para fundamentar las distintas apreciaciones y decidir acciones institucionales que promueven los mejores resultados académicos y avanzar en la superación de la vulnerabilidad social, económica y cultural de los estudiantes.

4.6.3. TRIANGULACIÓN DEL “CLIMA ORGANIZACIONAL”

Al analizar la triangulación de los resultados estadísticos de las entrevistas a los distintos actores, en relación al clima organizacional de los establecimientos, se observa que predomina, prioritariamente, un clima organizacional de confianza y buenas relaciones en los establecimientos escolares en opinión mayoritaria de los directores, los estudiantes y los apoderados. Sin embargo, los docentes optan mayoritariamente por identificar el clima de su organización como positivo.

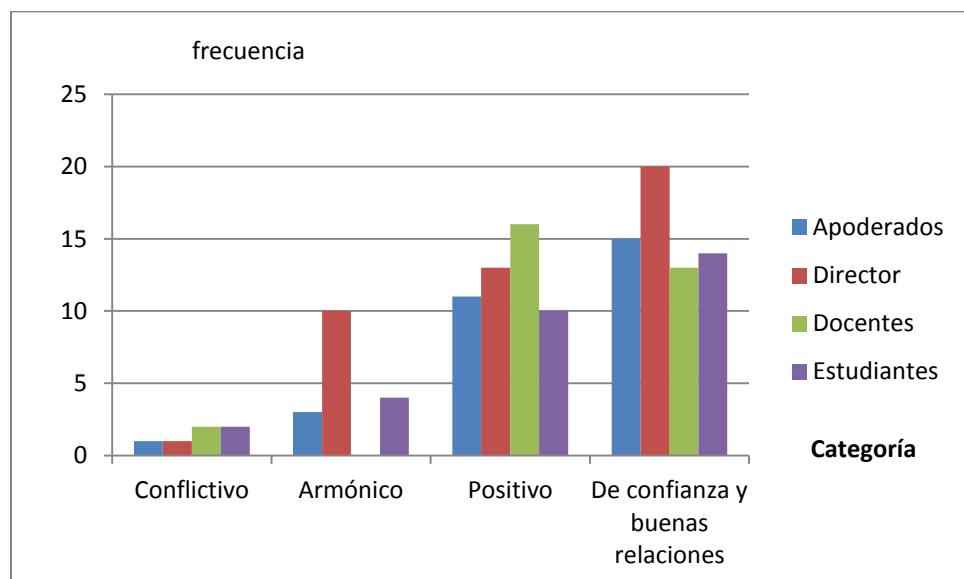


Gráfico N°25: Clima organizacional según diversos agentes

El predominio de un clima de confianza y buenas relaciones al interior de las comunidades escolares, sugiere también que existe un ambiente propicio para que los estudiantes logren resultados académicos de excelencia y fortalezcan el desarrollo de habilidades afectivas. Como se ha mencionado, el clima de convivencia escolar en el aula es un factor que influye directamente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes señalan la existencia de un clima de convivencia escolar positivo que también contribuye a crear condiciones favorables para el aprendizaje.

El clima escolar positivo y de confianza y buenas relaciones que se percibe en la comunidad es producto de una gestión eficiente y un liderazgo que pone acento en las personas, esta condición al parecer también influye en los resultados académicos de los estudiantes.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y HALLAZGOS

5.1 TIPOLOGÍA DEL DIRECTOR/A DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES VULNERABLES CON EXCELENTES RESULTADOS ACADÉMICOS.

5.1.1 ESTILOS DE LIDERAZGOS PREDOMINANTES

5.1.1.1 LIDERAZGO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVO

Los directores/as entrevistados asignan mucha importancia al estilo democrático-participativo para la toma de decisiones relevantes para la institución escolar. Las decisiones administrativas son resueltas en los equipos directivos. Las decisiones pedagógicas son tomadas en el consejo de profesores.

El director/a integra a todos los actores al proceso de enseñanza-aprendizaje, se incluye a los padres y apoderados. Esta participación implica la toma de decisiones importantes para mejorar el proceso educativo y fortalecer la gestión escolar.

Ejerce el liderazgo basado en la confianza.

Por su parte, los directores/as que practican el liderazgo democrático-participativo fomentan la participación de la comunidad, dejando que las personas decidan más sobre sus funciones y tengan las suficientes competencias para tomar decisiones. Los funcionarios pueden opinar, no se limitan solo a recibir órdenes, y de hecho se alienta su participación. Los docentes forman parte de las

decisiones de la escuela-liceo, por lo tanto, se integran mucho mejor y experimentan una mayor motivación.

El director/a democrático fomenta la comunicación y la participación conjunta en las decisiones, anima y agradece las sugerencias de los docentes.

El director/a democrático se caracteriza por:

- Fomentar la participación y consulta al personal
- Buscar soluciones compartidas.
- Agradecer las sugerencias y opiniones de otros.
- Ofrecer ayuda y orientación a quien lo necesite.
- Motivar a sus funcionarios.
- Potenciar la discusión en el equipo de trabajo.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Reconoce que varias personas piensan, más que una.
- Es capaz de delegar tareas en forma efectiva.
- No se cree superior a los demás.

Este tipo de liderazgo es preferido por la mayoría porque deja poder de decisión a los funcionarios y se sienten parte de la escuela-liceo.

El liderazgo democrático se sostiene en el tiempo por el carisma, buen trato y capacidad de dialogo del director/a.

5.1.1.2 LIDERAZGO DISTRIBUIDO

El director/a distribuye el liderazgo a los jefes de unidades, inspectores generales, jefes de U.T.P., encargados de programas educativos y coordinadores de asignaturas y niveles.

Los directores/as tienen confianza en sus equipos de trabajo y fomentan el surgimiento de nuevos liderazgos.

El estilo de liderazgo distribuido involucra y compromete a todas las personas en el funcionamiento de la escuela-liceo, promueve el trabajo en equipo y se fortalece la comunicación.

En la práctica del liderazgo distribuido el director/a descubre talentos y competencias de otros líderes e incentiva la creatividad y la innovación.

Distribuir el liderazgo implica delegar y depositar confianza en otras personas. Es una práctica muy habitual en los establecimientos públicos dada la infinidad de tareas y funciones asociadas al director/a.

La práctica del liderazgo distribuido promueve el trabajo en equipo entre directivos y docentes participando en evaluaciones y rindiendo cuentas sobre las acciones y medidas tomadas.

5.1.1.3 LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

El liderazgo transformacional es un proceso común del líder y sus seguidores para avanzar a un nivel más alto de la moral y la motivación. Es una transformación que produce cambios significativos en la empresa y las personas que la conforman.

Los directores/as que practican el liderazgo transformacional, se centran en transformar a otros a ayudarse mutuamente, a mirar por los demás, a estar atento y armonioso.

- Una característica importante del liderazgo transformacional es la aproximación personal al trabajador, considerándolo como una persona antes de todo.
- En el liderazgo transformacional, el director/a, estimula intelectualmente a los docentes y les invita a que aporten ideas y mejoras al proceso.
- El director/a que practica este estilo de liderazgo transformacional, motiva e inspira a los docentes y les reconoce su participación en el éxito de la escuela-liceo.
- El director/a demuestra fe y confianza en los docentes y en el trabajo en equipo.
- El director/a hace que los docentes hagan suyo el proyecto educativo.

- El director/a pregon a con el ejemplo profesional y su carisma personal.
- Los l deres transformacionales son generalmente en rgicos, entusiastas y apasionados.
- Los directores/as l deres transformacionales ganan la confianza, el respeto y la admiraci n de sus seguidores.

5.1.2 EJERCICIO DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL DIRECTOR/A

Los directores/as están asumiendo un liderazgo pedagógico en sus rutinas diarias. Coherenteamente participan de la planificación didáctica acompañan a los docentes en el aula para retroalimentar sus prácticas.

El ejercicio del liderazgo pedagógico exige a los directores/as conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las salas de clases.

Todos los directores/as participantes de la investigación están muy de acuerdo en ejercitar prácticas de liderazgo pedagógico pues influyen de manera directa en los resultados que obtienen los estudiantes.

Los directores/as asumen un liderazgo pedagógico, se involucran con los docentes, realizan visitas de acompañamiento al aula y señalan los beneficios de esta práctica.

5.1.3 ACCIONES REPRESENTATIVAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR DE DIRECTORES/AS.

Los equipos de trabajo dirigidos por el director/a se reúnen semanal y mensualmente, elaboran planes anuales de acción que son controlados a través de monitoreo, seguimiento y evaluación permanente.

El director/a cohesiona, señala rumbos y establece dirección a los equipos de trabajo.

El director/a gestiona el establecimiento escolar teniendo como base el modelo de calidad que proporciona el ministerio de educación. Reconoce las dimensiones e indicadores del modelo y los desarrolla en su rutina diaria.

El conocimiento cabal que tienen de este modelo les ha permitido planificar los objetivos, metas, estrategias y acciones para las áreas de liderazgo, currículum, convivencia, recursos y resultados del modelo de gestión.

El ministerio está implementando un nuevo sistema para evaluar el desempeño de los establecimientos educacionales y mejorar los procesos de gestión institucional. Esto implica que los directores/as tendrán que reorganizar sus establecimientos en base a estas nuevas orientaciones.

Los directores/as participantes del estudio demuestran conocimientos y prácticas de la gestión escolar y las aplican eficientemente en sus rutinas diarias.

Los directores/as se ciñen estrictamente a las orientaciones del Mineduc para gestionar los establecimientos escolares, esto no da lugar o deja estrecho margen para crear o innovar en nuevas estrategias de gestión.

La gestión de recursos humanos, financieros y materiales se convierte en un gran problema para los directores/as por cuanto dependen de la administración centralizada en los departamentos de educación de cada municipalidad.

Algunos directores/as cuentan con iniciativas innovadoras que desarrollan en sus establecimientos para mejorar los resultados de los indicadores de eficiencia interna; matrícula, asistencia, deserción, rendimiento escolar y satisfacción de los padres y apoderados.

5.1.4 CARACTERIZACIÓN DE LOS DIRECTORES/AS; RASGOS DISTINTIVOS

El director/a, conoce el Proyecto Educativo Institucional, sus objetivos generales y metas de resultados de aprendizaje.

Los directores/as exitosos confían en los equipos de trabajo, generan condiciones y un clima de trabajo agradable. Su principal preocupación es la persona humana, su bienestar, las condiciones de trabajo.

El director/a que consigue buenos resultados de aprendizaje en sus alumnos y el establecimiento, demuestra ser organizado, ordenado, es un buen planificador, otorga mucha importancia al trabajo de equipo, organiza periódicamente reuniones de trabajo con todos los estamentos. Monitorea, hace seguimiento y evalúa constantemente los planes de trabajo.

En sus establecimientos escolares están muy bien organizados los equipos de trabajo: el consejo escolar, el equipo de gestión, los coordinadores de subsectores de aprendizaje y encargados de programa y estos se reúnen y monitorean en forma periódica los planes de trabajo liderados por el director del establecimiento.

Los directores/as exitosos manifiestan convicciones y reflexiones concretas en relación a los resultados académicos que obtienen y los atribuyen al compromiso y responsabilidad de todos los actores especialmente de los profesores.

El director/a exitoso está convencido que una buena organización escolar conduce a obtener resultados académicos de excelencia.

El director/a tiene la convicción que la convivencia escolar contribuye significativamente a los resultados que se obtienen en el establecimiento.

Un rasgo característico de los directores/as exitosos es la convicción que el acompañamiento al aula proporciona una ayuda al docente para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Los directores/as exitosos tienen altas expectativas de sus docentes y estudiantes y les manifiestan confianza y motivación para alcanzar mejores resultados y enfrentar nuevos desafíos. En ambientes de alta vulnerabilidad, los estímulos individuales tienen un gran efecto en las personas.

El director/a tiene la convicción que el origen socioeconómico de la familia no determina la calidad de los resultados de aprendizaje que pueda lograr un estudiante y se respalda con evidencias concretas que muestran la excelencia académica de sus estudiantes que provienen de hogares pobres, confía mucho en el trabajo de los docentes y en el apoyo que puede brindar la escuela a estos estudiantes para que superen las dificultades de origen.

El director/a exitoso que trabaja en contextos de alta vulnerabilidad, otorga enorme importancia al clima laboral del establecimiento y procura entregar las mejores condiciones de trabajo, de infraestructura y otorga apoyo emocional a los docentes.

El director/a conoce aspectos esenciales de la reforma educativa en Chile a partir de la década del año 90. Se manifiesta a favor de los cambios para lograr equidad e igualdad en el sistema educativo.

En general el director/a promueve y genera los cambios necesarios al interior del establecimiento para mejorar los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes.

El director/a identifica las competencias profesionales que debe demostrar en el ejercicio de su cargo. Se autoevalúa permanentemente y participa de jornadas de perfeccionamiento y desarrollo profesional.

El director/a identifica estilos de liderazgo aplicados en instituciones educacionales y es capaz de adaptar su propio estilo a las situaciones educacionales que se presentan.

El director/a se perfila como un líder pedagógico que conoce el currículum escolar, las estrategias de enseñanza y los procedimientos de evaluación para apoyar el trabajo del profesor en el aula.

El director/a es capaz de generar un clima laboral propicio para el desarrollo del proceso educativo. En este ámbito se ocupa de las condiciones de trabajo y del estado emocional de los docentes.

El director/a es un líder positivo, se muestra entusiasta, confía en las capacidades de los docentes y cree poder alcanzar las metas y desafíos del Proyecto Educativo Institucional.

El director/a es carismático, comprensivo y empático.

El director/a es proactivo y se anticipa a los problemas.

El director/a es asertivo y resuelve situaciones complejas con dominio y sabiduría, maneja técnicas de resolución de conflictos.

En el quehacer diario se involucra en aspectos pedagógicos y observa las clases.

Se reúne a menudo con los equipos de trabajo para planificar, organizar, distribuir tareas y evaluar los procesos que se desarrollan al interior del establecimiento educacional.

Expresa cercanía y afecto a sus funcionarios, mantiene una buena comunicación con todos ellos. Utiliza un lenguaje coloquial.

Otorga espacios y distribuye el liderazgo para que emergan nuevos liderazgos.

Promueve el trabajo en equipo, socializa las metas, comparte los objetivos institucionales con todos los estamentos

Estimula a los docentes para que se perfeccionen continuamente, les proporciona ayuda para que mejoren sus prácticas en el aula.

Otorga a los estudiantes posibilidades de desarrollar sus potencialidades y talentos ofreciendo diversos talleres.

Frente al fracaso escolar plantea a los docentes que deben retroalimentar los contenidos y ofrecer nuevas oportunidades a los estudiantes para aprender.

Otorga ayudas materiales a aquellos estudiantes que provienen de familias de escasos recursos (alimentación, movilización, textos escolares, etc.)

Lleva registro en archivos de antecedentes socioeconómicos de los estudiantes para focalizar las ayudas que se puedan entregar.

El director/a encomienda estudios para medir el clima laboral y genera plan de acción para mejorar en esta variable.

El director/a genera espacios y promueve actividades culturales y recreativas para que exista un ambiente y clima laboral positivo y agradable.

En el día a día, en su oficina, en el patio, en los pasillos, conversa, escucha y dialoga con todos los funcionarios, otorgando confianza y generando cercanía y afecto en las relaciones humanas.

El director/a supervisa y controla que en el proceso educativo se respeten las normas administrativas y leyes especiales como la “Ley de Inclusión” que promueve el Ministerio de Educación en Chile.

El director/a dialoga con los docentes acerca de oportunidades que ofrece el sistema para el perfeccionamiento continuo.

El director/a planifica presupuestos y gastos de la SEP en base a las necesidades del Plan de mejoramiento Educativo.

El director/a diagnostica necesidades de inversiones para mejorar las condiciones de trabajo.

El director/a gestiona recursos materiales, financieros y humanos en su rutina diaria.

Asigna tareas y responsabilidades rutinarias a jefaturas intermedias.

Solicita información de resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes durante el periodo escolar.

Se reúne con equipo docente, técnico pedagógico y docentes para analizar resultados de aprendizaje.

5.2 ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PRÁCTICA DIRECTIVA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL Y ECONÓMICA

Los proyectos educativos institucionales consagran los contenidos curriculares, valores y principios de la cultura dominante en el país. Esto significa que no se enseña la cultura general de una sociedad diversa e inclusiva.

Todo proyecto educativo debiera contener la identidad cultural de la localidad en la que está inserta la escuela y hacer pertinentes los contenidos y valores que se enseñan.

Los proyectos educativos deben, a partir de su realidad contextual, definir los alcances y objetivos de enseñanza considerando al estudiante como un individuo capaz de integrarse y comprender una diversidad de culturas y proveer de todas las oportunidades para la máxima realización personal y el desarrollo de todos los talentos, inteligencias y potencial que posee cada uno.

La norma legislativa vigente a nivel del Ministerio de Educación, que es supervisada por una superintendencia de educación y una agencia de calidad, obligan al directivo escolar a concentrarse en cumplir con todos los aspectos administrativos, en desmedro de mayor tiempo para la acción pedagógica que puede aportar para mejorar la calidad de la educación que recibe el estudiante.

La escuela liderada por el director/a, debe promover que los estudiantes adquieran un capital cultural que les permita disminuir las brechas de desigualdad

económica y social que predomina en la sociedad chilena. La buena educación es el único camino posible para alcanzar este sueño.

En la elaboración del proyecto educativo se debe consagrar la cultura general de una sociedad globalizada, diversa, integradora e inclusiva, y que incorpore los valores fundamentales de la democracia y la justicia social.

Se debe concretar la igualdad de oportunidades educativas para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados declarados en la matriz curricular y a partir de esto incorporar nuevos conocimientos propios de un mundo globalizado.

Desde la perspectiva del estilo de liderazgo, este debe inducir a todos los actores de la comunidad educativa a desarrollar procesos democratizadores, participativos e inclusivos y a fortalecer los valores universales declarados por la humanidad, como el derecho a la vida, la paz y la justicia.

El director/a junto a su equipo debe reflexionar en torno a la calidad de la enseñanza que se imparte para enfocar aspectos esenciales relacionados al capital cultural, como es la comunicación, a través de la lectura, el cine, videos, documentales, etc., de manera de proveer a los estudiantes vulnerables verdaderas oportunidades de crecimiento en este ámbito.

El director/a debe considerar al individuo, no solo como un estudiante que obtiene buenos resultados académicos, si no, como una persona humana que posee un potencial de virtudes, atributos e inteligencias, que pueden ser

efectivamente desarrollados en la escuela y que le proporcionaran bienestar y felicidad para toda la vida.

Los directores/as deben cuidar a sus docentes pues constituyen el capital humano y cultural que posee el establecimiento escolar transferible a los estudiantes. Se debe motivar en ellos la lectura, la música y otras manifestaciones culturales para enriquecer su propio capital.

Los directores/as en sus establecimientos, deben enfatizar en su discurso pedagógico y formativo, la nula relación entre el origen socioeconómico de las familias y el logro de aprendizajes que puedan alcanzar los estudiantes, por el contrario, deben demostrar el potencial intelectual y cultural que han alcanzado sus estudiantes de escasos recursos.

En la práctica, directores/as deben ocuparse de generar climas laborales libres de presiones y tensiones. Esto se consigue proporcionando condiciones de trabajo adecuadas. Se debe considerar apoyos en la sala de clases con docentes y asistentes de la educación. Sin olvidar que se está trabajando con estudiantes de familias de alta vulnerabilidad lo que significa déficit en aspectos académicos, sociales y afectivos, entre otros.

El director/a ha asumido los cambios de la reforma educacional en Chile a partir de la década del 90, sin opinar mayormente acerca de la efectividad y pertinencia de las modificaciones. Debe buscar una instancia o momento para hacer presente la visión global desde la perspectiva del líder escolar que se supone un ser proactivo, visionario y capaz de modificar la realidad. Se debe

enfatizar en la necesidad de hacer reformas que no reproduzcan la realidad cultural, moral, social y económica del país.

El director/a debe intervenir en los programas de perfeccionamiento en el que participan los docentes. Estos deben recibir la mejor preparación profesional, en cultura, en conocimientos y en prácticas de enseñanza específicas para trabajar con estudiantes complejos.

El director/a debe conocerse así mismo, sus virtudes y defectos y entender que se deben desarrollar habilidades específicas para trabajar en contextos vulnerables. No es suficiente un estilo de liderazgo, es necesario demostrar una variedad de estilos de acuerdo a la situación de cada establecimiento educacional. No debe haber un predominio o una imposición de autoritarismo que inhibe la creación intelectual y el crecimiento profesional.

El director/a debe asumir mayormente un liderazgo pedagógico con el propósito de colaborar con la práctica docente. Este liderazgo debe estar basado en la confianza y el propósito es que los docentes desarrollen sus competencias profesionales con procesos de observación, análisis y retroalimentación de las prácticas en el aula.

CAPÍTULO 6. PROYECCIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones sugieren que se debe investigar sobre el real impacto de un proyecto educativo cultural en los aprendizajes que demuestran los estudiantes.

En las comunidades escolares debe haber mayor reflexión y conclusión, respecto de las teorías de la reproducción cultural y el impacto que tiene en la sociedad.

Se debe promover a nivel ministerial programas de perfeccionamiento para fortalecer las competencias culturales y de cambio social en los directivos y los docentes.

El estudio sugiere continuar investigando acerca del fenómeno social y cultural que determina el éxito académico de los estudiantes de sectores vulnerables.

Los establecimientos escolares de ambientes pobres deberían proponer a las autoridades educacionales proyectos educativos innovadores, representativos de una cultura de cambio social.

CAPÍTULO 7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio de investigación consideró una muestra de 30 establecimientos educacionales de la región del Biobío. Sus resultados representan la realidad de estos establecimientos en particular y no necesariamente reflejan lo que acontece en establecimientos de otras regiones del país.

Otra de las limitaciones del estudio es que consideró a estudiantes de familias de sectores socioeconómicos bajo y medio bajo. Puede suceder que los estudiantes que provienen de familias de grupos socioeconómicos medio y medio alto, demuestren similares resultados académicos y estos sean atribuidos a otras variables no consideradas en este estudio.

La investigación considera el capital cultural que traen los estudiantes desde el origen familiar como un factor que incide en los resultados que obtienen los estudiantes, sin embargo, no existe evidencia concreta de cómo y cuánto de ese capital cultural determina el resultado académico de los estudiantes.

Los resultados académicos de éxito que demuestran las escuelas, son atribuidos, en cierta forma a la eficiente gestión que realiza la escuela con sus equipos directivos y docentes. Faltaría comprobar si con otro estilo de gestión se alcanzarían los mismos resultados.

Se plantea la premisa de que los estudiantes de origen humilde, poseen un bajo nivel cultural producto del ambiente familiar, sin embargo, para el estudio

fue desconocido el verdadero ambiente cultural que se vive al interior de esas familias.

No se logra visualizar en los proyectos educativos y curriculares analizados, una visión que comprometa el crecimiento cultural de los docentes y estudiantes de la comunidad.

El estudio no logra dimensionar el impacto que provocaría un programa cultural variado, amplio, diverso, e integrador en el éxito académico y formativo de los estudiantes.

El estudio no propone una matriz curricular que considere la cultura en general como un tema transversal a desarrollar en la comunidad.

CAPÍTULO 8 DESAFIOS PARA EL DIRECTOR/A DE ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL Y ECONÓMICA

El director/a requiere capacidad para enfrentar y resolver situaciones complejas; para ello, debe contar con recursos personales que son posibles de aprender y desarrollar en el tiempo.

Estos recursos personales es posible clasificarlos en tres dimensiones; principios, habilidades y conocimientos profesionales. (M.B.D. y Liderazgo Escolar)

Los principios se refieren a recursos personales que a partir de un sistema de creencias y un marco valórico universal expresado en el P.E.I. guían la conducta de los líderes.

Estos principios fundamentales que deben inspirar al líder escolar son:

Principios éticos; se aplica a todos los ámbitos de la gestión, definición de procesos, toma de decisiones, relaciones laborales, convivencia, etc.

Confianza; El líder debe transmitir y generar confianza a través de su comportamiento promoviendo relaciones positivas y de colaboración entre todos los miembros de la comunidad.

Justicia Social; El líder debe guiar su acción con transparencia y justicia, asegurando el respeto al derecho a la educación; Valorar, promover y hacer respetar la diversidad social y cultural de la comunidad.

Integridad; Demostrar permanentemente apertura, honestidad, coraje y sabiduría para examinar críticamente sus actitudes y creencias.

Los recursos personales; se reflejan en las habilidades que se refieren a capacidades conductuales y técnicas que permitan implementar procesos y acciones a fin de lograr los objetivos declarados.

El director/a debe proyectar a través de sus acciones en su rutina diaria, habilidades para promover una visión estratégica y pensar creativamente el futuro, analizar contextos emergentes, tendencias y aspectos claves para determinar sus implicancias y posibles resultados en una perspectiva global.

El director/a debe demostrar habilidad para el trabajo en equipo, tener la capacidad de coordinar y articular a profesores y personal del establecimiento escolar, transformándolos en equipos de trabajo con una misión, metas y objetivos comunes.

El director/a, debe comunicar de manera efectiva, demostrar capacidad para transmitir mensajes de manera eficaz. Esto implica elaborar ideas y transmitirlas con claridad, escuchar con atención y respeto las opiniones de los otros.

El director/a debe tener la capacidad de negociar, no evadir situaciones complejas y asumirlas con estrategias, método y decisión.

El director/a debe además desarrollar la capacidad de ser reflexivo y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella.

Otra habilidad requerida como recurso personal en el liderazgo escolar es la flexibilidad, que implica adoptar su estilo de liderazgo a las distintas situaciones de su entorno inmediato.

El director/a debe demostrar empatía, o sea, percibir y comprender la experiencia de vida y emociones de otra persona en un momento determinado.

El director/a debe demostrar sentido de auto-eficiencia que es la creencia del individuo en relación a sus capacidades personales para organizar y emprender acciones afectivas para lograr los resultados esperados.

El director/a debe poseer conocimientos profesionales adquiridos en procesos formales de educación, complementados por la experiencia profesional. Estos conocimientos están referidos al liderazgo escolar, sus prácticas características y los valores y estrategias necesarias para implementar procesos de mejora en un establecimiento escolar.

El director/a debe conocer los conceptos de inclusión y equidad, las estrategias para promoverlos, así como la comprensión de las políticas públicas en educación sobre estas materias.

El director/a debe tener conocimientos de las condiciones organizacionales para implementar cambios, aplicar métodos de autoevaluación, planificación, monitoreo, evaluación, uso y análisis de datos.

El director/a debe fundamentalmente conocer el currículum, planificación, estrategias de enseñanza y los procesos evaluativos del establecimiento.

El director/a debe conocer las políticas nacionales de educación y tener dominio para la gestión de proyectos.

El director/a debe ser resiliente, capaz de cambiar o ajustarse ante situaciones adversas, manteniendo altas expectativas de logros en sus estudiantes, profesores y equipo directivo.

El director/a de establecimientos de alta vulnerabilidad social y económica debe tener altas expectativas de cambio social en su comunidad escolar y trabajar para modificar la cultura de origen que traen sus estudiantes y liderar en los docentes prácticas culturales que modifiquen las actuales estructuras sociales, promover prácticas de enseñanza que motiven la adquisición de una cultura general, el desarrollo del pensamiento y la creatividad, que incentiven en sus estudiantes un actuar coherente, reflexivo y crítico frente a la sociedad en crisis que se manifiesta día a día. Se trata de formar ciudadanos que comprendan y adhieran a los valores universales de la humanidad; Paz, Justicia social e Igualdad.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Martín, Lucia.2013, Violencia simbólica: Una estimación feminista del pensamiento de Pierre Bourdieu; Tesis Doctoral, Universidad de la Laguna. Tenerife, España
- Alvariño, C. Arzola, S. Bruner, J.J. Recart, M.O. Vizcarra, R.(2005) "Gestión Escolar" Un estado del arte de la literatura. Educar Chile, Santiago.
- Balzan, Y. 2008, Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica. Universidad de Maracaibo, Venezuela
- Barber, M. y Mourshed, M. 2007. How the worlds best performing schools come out on top. London: En informe McKinsey and Company.
- Bolívar, Antonio,2010, "El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Universidad de Granada, España.
- Bolívar – Botia, A. ,2010, ¿Cómo un Liderazgo Pedagógico y Distribuido mejora los logros académicos? Revista internacional de investigación en educación.España
- Begoña Gross, Fernández- Salinero Carolina, Martínez Miguel, Roca Enric,2013, "El liderazgo educativo en el contexto del Centro Escolar" Ponencia en Universidad de Cantabria.
- Bellei, C. Muñoz, G. Pérez, L. y Raczyński, D. (2004) ¿Quién dijo que no se puede? Santiago de Chile; Unicef.
- Beyer, H. (2000) Entre la autonomía y la intervención: Las reformas de la Educación Chilena. CEPE, Santiago, Chile.
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación, conciencia. Sociología de la transmisión cultural.Universidad de Granada,el roure editorial S.A. Cultural.
- Bourdieu P., Passerón, J.C. (1996) La reproducción; Elementos para una teoría del sistema educativo. México. Editorial laia/Barcelona.
- Bourdieu P. y Passeron J.C. (2004), Los Herederos, Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires; Siglo veintiuno editores.

- Brunet, L., 2004, El Clima de trabajo en las organizaciones. México, Editorial Trillas.
- Campbell, J., 2006, Estudios de clima organizacional, Bogotá.
- Carbone, Ricardo, 2008, "Situación del liderazgo educativo en Chile. Universidad Alberto Hurtado, Santiago. Chile. Resumen ejecutivo.
- Cassasus, J. (1999) "Descentralización de la gestión en las escuelas y calidad de la educación, Mitos o Realidades? En propuesta educativa, año 10 N°21. Santiago, Chile.
- CEPAL – UNESCO, (1992); Documento "Educación y conocimiento". Santiago. Chile.
- CEPAL, 1999-2000. Panorama social de América Latina" Publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Chiavenato, Idalberto. 2010. Comportamiento organizacional, editorial Mc.Grawhill, segunda edición, Monterrey, México.
- CIDE, Centro de investigación y desarrollo de la Educación, 2000. Gestión escolar en contextos adversos. Mineduc. Chile.
- Cox, C y González, P. (1998), "Educación de programas de mejoramiento a Reforma" Dolmen, Santiago.
- De la O Casillas, José Alberto.2000, La Gestión escolar.
- Day y Sammons,P.,2013, Successful leadership; a review of the international literatura. Reading; CFBT education truist.
- Delgado, Manuel Lorenzo, 2004, "La función de liderazgo de la Dirección escolar" Universidad de Salamanca, España.
- Delors, J. (1996); "La Educación encierra un tesoro". Editorial Santillana-Informe de la Unesco.
- Delanoys, F. (1998) "Temas de gestión en Unesco/Orealc. Santiago de Chile.
- Dagmar Raczyński y Gonzalo Muñoz., 2004, "Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza". PREAL Santiago, Chile.

- Fischman, David., 2012, “El éxito es una decisión”, Lima, Octubre, UPC.
- Fischman, David., 2010, “El espejo del líder” , UPC. Perú.
- Freire, Paulo.2004, “Pedagogía de la autonomía, Sao Paulo, editorial Paz e Terra S.A. Brasil.
- Fullan, Michael,2002, “El significado del cambio educativo”. Ontario, Universidad de Toronto.
- Fundación Chile, modelo de calidad en Gestión Escolar, 2004.
- García-Huidobro, J.E. (1998), Escuela, calidad e igualdad, CIDE, Santiago.
- García-Huidobro, J.E. (1999), “La Reforma educacional chilena”, Cide, Santiago
- García-Huidobro, J.E. (2004) “Escuelas de calidad en condiciones de pobreza. Universidad Alberto Hurtado y Banco Interamericano de desarrollo, Santiago de Chile.
- García-Huidobro y Cox.1999, “La reforma educacional chilena” 1990-1998. Visión del conjunto. Editorial Popular, Madrid, España.
- Gairín, Joaquín, 2012, “Los Directores como agentes de cambio” Universidad Autónoma de Barcelona.
- Giroux, Henry, 1988 “Escolarización y políticas del curriculum oculto”. México, Editorial siglo XXI.
- Giroux, Henry (1992) “Teoría y resistencia en educación”: Una pedagogía para la oposición. México, Editorial siglo XXI.
- Guerrero Serón A. (1996) Manual de sociología de la educación. Madrid: Síntesis.
- Giroux, Henry (1983) “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico.
- Hall, G.E., 2013, Evaluating change processes; journal of educational administration.
- Hinojal, Alonso, I., 1991 “Educación y sociedad. Las sociologías de la educación; Madrid; siglo XXI, centro de investigación sociológica.

- Hopkins, David.2008, "Hacia una buena escuela" 2008. Área educación Fundación Chile.Santiago.
- Kotter, John P.1997, "El líder del cambio, Mc Gram-Hill, Interamericana, editores.
- Leithwood, Kenneth. 2009. "¿Cómo liderar nuestras escuelas? Área Educación, Fundación Chile, Santiago.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. 2005. A review of transformational school leadership research.
- Lemaitre, María José; García Huidobro, Juan Eduardo; Cox, Cristian; Ávalos, Beatrice y otros.1999, "La reforma educacional Chilena",
- Litwing y Stringert.,2009, "El clima organizacional y su diagnóstico", Universidad del Valle, Colombia
- Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B. A. 2005 "School leadership that Works: From research to results. Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum development, ASCD.
- Mena, Isidora; Bugueño, Ximena; Valdés, Ana María. Gestión Institucional "Una gestión democrática para el desarrollo de comunidades de aprendizaje y formación socio-afectiva."
- Mc Kinsey ,2007, Informe de la OCDE, 2007
- Mortimore (1991) "School effectiveness research: Which way at the crossroads? School effectiveness and school improvement.
- Muñoz, Gonzalo,2004, "Escuelas de calidad en condiciones de pobreza. Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Murillo, J, 2006" Una dirección escolar para el cambio" del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido".
- Murillo, Mancilla, Román Carrasco 2013. "La distribución del tiempo de los directores de escuelas en educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes" Revista de Educación, Santiago de Chile, V.361, pág. 141-170,2013.
- Murphy, J. 1990. Principal instructional leadership advances in educational administration. Changing perspectives on school.

- Navarro M. (1999) Administración y gestión escolar. Universidad Pedagógica de Durango, México.
- Navarro Rodríguez, Miguel.2008, La gestión escolar; Conceptualización y revisión del estado de la literatura. Investigación educativa Duranguense.
- Nieto Almaraz, Ricardo. Políticas educativas en educación básica en México, 2014.
- Núñez, I. (1996) "Política social en educación: Equidad, calidad, cualidad, revista de trabajo social. PUCCM, Santiago.
- OCDE, 2013. "Educational research and innovation leadership for 21st century learning, Paris OECD, 2013.
- PIIE (1990) Educación y transición democrática, propuesta de políticas educacionales, Santiago.
- Reeves, Matías Andrés,2010, "Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social" Universidad de Chile.
- Registro Social de Hogares. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile, 2016
- Robinson, M. 2011. "Student centered leadership. San Francisco, C.A; Jossey Bass, 2011.
- Robinson, Lloyd, Rome, 2014. El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes. Reice, Madrid,España.
- Seaschore Louis, H., Lithwood, K., Wahlstrom, K. y Anderson, S. 2010'. Learning from Leadership Proyect: Investigating the links to improved student learning. Final report of research findings. The Wallace Foundation.
- Senge, P., 1992, "La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje, B. Aires.
- Schiefelbein, Ernesto, 1997, "Nueve casos para preparar planificadores de la educación, Santiago. UNESCO.
- Schiefelbein, Ernesto. 1997 "La gestión de una escuela adecuada para el siglo XXI en Educación" Hoy N°131. Santiago Chile.

- Schleicher, A., 2012, "Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century; lessons for around the world, Paris OCDE.
- Slater, Silva y Antúnez; Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. Revista interamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 2014. Reice
- Tedesco J.C. (1998) "Reformas educativas en América Latina"; Discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas. Serie de estudio. U de Talca, Chile.
- Timperley, H., 2011, "A background paper to inform the development of a national professional and school leaders. Melbourne: AITSL, 2011
- Tiramonti, G. 2014, Rivas, 2015. Las Pruebas PISA en América Latina. Madrid N°20.
- Uribe, Mario, 2010 "Profesionalizar la Dirección escolar, potenciando el liderazgo" Fundación Chile. Santiago.
- Unesco. 2006, "Líderes escolares, un tesoro para la Educación" Bases del Liderazgo en Educación.
- Unesco. 2009, "Experiencias educativas de segunda oportunidad.
- Unesco, Oreal, 2014. "El liderazgo directivo escolar" Santiago de Chile.
- Vaillant, Denise; Rodríguez, Eduardo. 2012, Prácticas de Liderazgo para el Aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA.
- Volante, Paulo, 2005, "Influencia de la Dirección escolar en los logros académicos" Universidad católica de Chile.
- Weinstein, José; Muñoz, Gonzalo; Raczyński, Dagmar; Monn, Andrea; Anderson, Stephan; 2009, "Directores de escuelas en Chile, ¿En tránsito hacia más liderazgo pedagógico?".
- Weinstein, José "Liderazgo Directivo, una asignatura pendiente de la reforma educacional chilena" Estudios sociales, 2009.
- Weinstein, José; Muñoz, Gonzalo; 2012, ¿Qué sabemos de los Directores en Chile? Universidad Católica de Chile, 2012.
- Zúñiga, L. (1990) "La educación y la política social". Cide. Santiago.

Revistas:

- Luis Carlos Morales Zúñiga, Revista Reflexiones (1) 2009.
- Ricardo Arturo Nieto Almaraz. S Sociólogos; Blog de actualidad y sociología, 2014.
- Revista Psicoeducación. Encontrada en Bligoo.com.

Documentos:

- Documento “Marco de la buena Dirección”, Mineduc, 2005, Santiago de Chile.

- Documento”Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores”. Mineduc Chile ,2015.

CEPAL-UNESCO,1992,.Documento”Educación y conocimiento” Santiago Chile.

CEPAL-UNESCO,1999-2000.Documento”Panorama social de América Latina”. Publicación de las Naciones Unidas.

Mineduc-Fundación Chile,2009,”Perfiles de competencias Profesionales del Director”.

Mineduc.2003.Documento ”Modelo de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar” SACGE.

Mineduc,1998,Documento;”Reforma en marcha: Buena Educación para todos”.

Mineduc.2014-2015,Documento;”Resultados Simce ; Sextos y Octavos años de enseñanza básica y segundos medios”

Documento”Registro Social de Hogares”2016.Ministerio de Desarrollo social,Gobierno de Chile.

Mineduc. Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.2015

ANEXO N°1

VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO POR JUICIO DE EXPERTOS

Dimensión: Reforma educacional y calidad de la educación

Definición conceptual: Se refiere a aspectos de las reformas educacionales a nivel escolar que ha impulsado el gobierno de Chile a partir de la década del '90 y que impactarían en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en Chile.

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- El financiamiento compartido y el copago en la educación escolar mejoró la calidad y equidad de la educación.			
2.- Los procesos de selección de estudiantes en las escuelas y liceos permitió a los padres elegir donde educar a sus hijos y promover criterios de equidad e igualdad de oportunidades.			
3.- El sistema de educación pública debe modificar su esquema de financiamiento, pasando del modelo actual a la subvención según costos fijos y vulnerabilidad de los estudiantes.			
4.- Para mejorar en calidad educativa, los establecimientos educacionales deben ser apoyados en infraestructura, conectividad digital e implementaciones artístico-deportivas.			
5.- El fortalecimiento de la carrera docente y la formación inicial docente, es necesaria para asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes del país.			
6.- El estatuto docente mejoró las condiciones laborales de ingreso, permanencia y salida de los docentes del sistema.			
7.- Los programas de apoyo; Enlaces, P-900, MECE, contribuyeron a mejorar la calidad de la educación.			
8.- La reforma curricular que incorpora la JEC, aportó para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.			
9.- La Ley de Subvención escolar preferencial (SEP), mejoró la calidad y equidad del sistema educativo.			

Dimensión: Gestión y organización escolar

Definición conceptual: Gestión y organización escolar es un proceso de gestión que pone énfasis en la responsabilidad del trabajo en equipo e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo, orientado a alcanzar los objetivos de la organización.

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- La gestión escolar involucra la generación de diagnósticos, el establecimiento de objetivos y metas, la definición de estrategias y la organización de los recursos técnicos y humanos para alcanzar las metas propuestas.			
2.- La gestión escolar es determinante en la calidad del desempeño y éxito de la Escuela o Liceo.			
3.- La gestión escolar eficiente y efectiva involucra a todos los integrantes de la comunidad educativa y optimiza al máximo los recursos disponibles.			
4.- La organización escolar indica el conjunto formal de relaciones entre los elementos que constituyen la Escuela – Liceo.			
5.- La organización escolar implica planificar los objetivos y metas pedagógicas que pretende alcanzar el establecimiento.			
6.- La gestión escolar tiene como fin último, alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.			

Dimensión: Competencias Profesionales del Director

Definición conceptual: Las Competencias Profesionales del Director se define como “la capacidad de un Director/a de un establecimiento educacional para responder exitosamente a una demanda, tareas o problemas complejos, movilizando y combinando recursos personales y del entorno”.

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- El Director establece una visión orientadora que alude a su capacidad para generar y alinear a la comunidad escolar en torno al Proyecto Educativo y a la mejora de los aprendizajes.			
2.- El Director genera condiciones organizacionales que le permitan alinear la asignación y articulación de los recursos, funciones y vínculos de la Escuela-Liceo con el P.E.I.			
3.- El Director gestiona la convivencia escolar y posee herramientas para controlar y prevenir situaciones de conflicto, promoviendo un ambiente de seguridad en la comunidad escolar.			
4.- El Director tiene la capacidad para desarrollar a las personas, promoviendo el crecimiento intelectual y emocional de los docentes.			
5.- El Director maneja y utiliza herramientas técnico-pedagógicas para fortalecer el desempeño de los docentes en el aula.			

Dimensión: Concepciones de Liderazgo

Definición conceptual: El liderazgo es “La habilidad de poder influir en las demás personas para el logro de objetivos y de esa manera, alcanzar las metas establecidas”.

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- El liderazgo escolar se caracteriza por transformar los sentimientos, actitudes y prácticas de los docentes para mejorar la cultura de la Escuela.			
2.- El estilo de liderazgo participativo y democrático está orientado a desarrollar habilidades en los miembros del equipo docente y directivo.			
3.- El liderazgo orientado a la tarea se focaliza en el cumplimiento del trabajo pero no considera el bienestar del equipo docente y directivo.			
4.- El liderazgo transformacional inspira a sus equipos permanentemente y transmite su entusiasmo. Esta acción produce cambios significativos en las personas y en la organización.			
5.- El liderazgo distribuido desarrolla la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación.			
6.- Liderazgo distribuido es la forma de trabajar coordinada de un grupo de personas que deciden conjuntamente.			

Dimensión: El Liderazgo del Director y sus funciones pedagógicas

Definición conceptual: El Liderazgo Directivo y sus funciones pedagógicas se refiere a las funciones del Director/a de un establecimiento educacional dirigidas a orientar y movilizar a los docentes para conseguir cambios, profundizar prácticas y estrategias para que los estudiantes logren aprendizajes de calidad.

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- El liderazgo pedagógico implica que el Director revise la planificación didáctica con sus docentes en forma continua y promueva acciones innovadoras en el aula.			
2.- El Director organiza reuniones periódicas con docentes para analizar y tomar decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes.			
3.- El liderazgo pedagógico promueve el buen uso del tiempo en el aula para incrementar el tiempo disponible para tareas pedagógicas.			
4.- El liderazgo pedagógico implica analizar con los docentes resultados de deserción, repitencia, inasistencia e identificar causas y buscar estrategias de solución.			
5.- El liderazgo pedagógico promueve el desarrollo de capacidades de los docentes, el apoyo individual y reconoce y estimula las buenas prácticas pedagógicas.			

Dimensión: Clima Organizacional del establecimiento educacional

Definición conceptual: El Clima Organizacional de un establecimiento educacional, es “el conjunto de variables, como ambiente físico, estructura, ambiente social, comportamiento organizacional y características de sus miembros que ofrecen una visión global de la organización.

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- El Clima Organizacional es una cualidad del ambiente interno organizacional que es percibida por los miembros de una organización, influye en sus comportamientos y tiene una duración relativa.			
2.- Para gestionar el clima organizacional el Director promueve los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento educacional para el logro de sus metas.			
3.- El Director reconoce logros y promueve lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del establecimiento.			
4.- El Director promueve una cultura organizacional en la cual el personal reconoce y asume la responsabilidad colectiva en el éxito de la Escuela-Liceo.			
5.- En el establecimiento se desarrollan y mantienen redes de apoyo para los estudiantes dentro de la comunidad educativa.			
6.- El director estimula y facilita la participación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.			
7.- El clima laboral favorece la motivación y el compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional.			

ANEXO N°2

PROCESO DE VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

El cuestionario fue distribuido a 10 académicos con grados de magister y Doctor en educación de la Universidad de Concepción – Chile.

Se recepcionaron 7 de los 10 instrumentos, los que contienen modificaciones de los jueces expertos y que son consideradas para el diseño final del cuestionario.

Dimensión: Reforma educacional y calidad de la educación

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- El financiamiento compartido y el copago en la educación escolar mejoró la calidad y equidad de la educación.	4 expertos validan la afirmación	3 expertos no validan la afirmación	Se sugiere dejar solo la palabra calidad y eliminar equidad.
2.- Los procesos de selección de estudiantes en las escuelas y liceos permitió a los padres elegir donde educar a sus hijos y promover criterios de equidad e igualdad de oportunidades.	6 expertos validan la afirmación	1 experto valida la afirmación	No hay sugerencias
3.- El sistema de educación pública debe modificar su esquema de financiamiento, pasando del modelo actual a la subvención según costos fijos y vulnerabilidad de los estudiantes.	7 expertos validan la afirmación		No hay sugerencias
4.- Para mejorar en calidad educativa, los establecimientos educacionales deben ser apoyados en infraestructura, conectividad digital e implementaciones artístico-deportivas.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	No hay sugerencias
5.- El fortalecimiento de la carrera docente y la formación inicial docente, es necesaria para asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes del país.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	Sugerencia: Especificar definición del concepto de calidad (se rechaza sugerencia)
6.- El estatuto docente mejoró las condiciones laborales de ingreso, permanencia y salida de los docentes del sistema.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	No hay sugerencias
7.- Los programas de apoyo; Enlaces, P-900, MECE, mejoró la calidad de la educación.	5 expertos validan la afirmación	2 expertos no validan la afirmación	Comentario: Afirmación muy genérica y taxativa, se sugiere cambiar el término <u>mejoró</u> por contribuyeron a mejorar
8.- La reforma curricular que incorpora la JEC, aportó para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.	6 expertos validan la afirmación	1 experto valida la afirmación	Sugerencia: Agregar "aportó en el mejoramiento de..."
9.- La Ley de Subvención escolar preferencial (SEP), mejoró la calidad y equidad del sistema educativo.	4 expertos validan la afirmación	4 expertos validan la afirmación	Sugerencia: separar concepto de calidad y equidad

Dimensión: Gestión y organización escolar

Definición conceptual: Gestión y organización escolar es un proceso de gestión que pone énfasis en la responsabilidad del trabajo en equipo e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo, orientado a alcanzar los objetivos de la organización.

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- La gestión escolar involucra la generación de diagnósticos, el establecimiento de objetivos y metas, la definición de estrategias y la organización de los recursos técnicos y humanos para alcanzar las metas propuestas.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	Sugerencia: Agregar recursos económicos o financieros
2.- La gestión escolar es determinante en la calidad del desempeño y éxito de la Escuela o Liceo.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	Sugerencia: modificar en, es determinante en la calidad, por los resultados de la escuela-liceo.
3.- La gestión escolar eficiente y efectiva involucra a todos los integrantes de la comunidad educativa y optimiza al máximo los recursos disponibles.	7 expertos validan la afirmación		No hay sugerencias
4.- La organización escolar indica el conjunto formal de relaciones entre los elementos que constituyen la Escuela – Liceo.	5 expertos validan la afirmación	2 experto no validan la afirmación	Sugerencia: Agregar la palabra “colegio” (no se considera)
5.- La organización escolar implica planificar los objetivos y metas pedagógicas que pretende alcanzar el establecimiento.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	No hay sugerencias
6.- La gestión escolar tiene como fin último, alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	Sugerencia: Agregar “de todos los estudiantes”

Dimensión: Competencias Profesionales del Director

Definición conceptual: Las Competencias Profesionales del Director se define como “la capacidad de un Director/a de un establecimiento educacional para responder exitosamente a una demanda, tareas o problemas complejos, movilizando y combinando recursos personales y del entorno”.

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- El Director establece una visión orientadora que alude a su capacidad para generar y alinear a la comunidad escolar en torno al Proyecto Educativo y a la mejora de los aprendizajes.	4 expertos validan la afirmación	3 experto no validan la afirmación	Se sugiere cambiar la palabra “alinear” por coordinar (no se considera)
2.- El Director genera condiciones organizacionales que le permitan alinear la asignación y articulación de los recursos, funciones y vínculos de la Escuela-Liceo con el P.E.I.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	No hay sugerencias
3.- El Director gestiona la convivencia escolar y posee herramientas para controlar y prevenir situaciones de conflicto, promoviendo un ambiente de seguridad en la comunidad escolar.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	Sugerencia: Agregar en “El Director” junto al equipo Directivo gestiona la convivencia escolar. Eliminar palabra controlar (no se considera)
4.- El Director tiene la capacidad para desarrollar a las personas, promoviendo el crecimiento intelectual y emocional de los docentes.	5 expertos validan la afirmación	2 experto no validan la afirmación	Sugerencia: Agregar “El Director” junto al Equipo Directivo.
5.- El Director maneja y utiliza herramientas técnico-pedagógicas para fortalecer el desempeño de los docentes en el aula.	7 expertos validan la afirmación		No hay sugerencias

Dimensión: Concepciones de Liderazgo

Definición conceptual: El liderazgo es “La habilidad de poder influir en las demás personas para el logro de objetivos y de esa manera, alcanzar las metas establecidas”.

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- El liderazgo escolar se caracteriza por transformar los sentimientos, actitudes y prácticas de los docentes para mejorar la cultura de la Escuela.	7 expertos validan la afirmación		No hay sugerencias
2.- El estilo de liderazgo participativo y democrático está orientado a desarrollar habilidades en los miembros del equipo docente y directivo.	4 expertos validan la afirmación	3 expertos no validan la afirmación	Sugerencia: Especificar habilidades de que tipo. Se agrega habilidades sociales cognitivas y afectivas
3.- El liderazgo orientado a la tarea se focaliza en el cumplimiento del trabajo pero no considera el bienestar del equipo docente y directivo.	4 expertos validan la afirmación	3 expertos no validan la afirmación	Comentario: no se entiende la afirmación (no se considera)
4.- El liderazgo transformacional inspira a sus equipos permanentemente y transmite su entusiasmo. Esta acción produce cambios significativos en las personas y en la organización.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	Sugerencia: Agregar, “este liderazgo promueve el desarrollo del pensamiento”
5.- El liderazgo distribuido desarrolla la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	No hay sugerencias
6.- Liderazgo distribuido es la forma de trabajar coordinada de un grupo de personas que deciden conjuntamente.	5 expertos validan la afirmación	2 expertos no validan la afirmación	Sugerencia: Debe decir coordinadamente.

Dimensión: El Liderazgo del Director y sus funciones pedagógicas

Definición conceptual: El Liderazgo Directivo y sus funciones pedagógicas se refiere a las funciones del Director/a de un establecimiento educacional dirigidas a orientar y movilizar a los docentes para conseguir cambios, profundizar prácticas y estrategias para que los estudiantes logren aprendizajes de calidad.

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- El liderazgo pedagógico implica que el Director revise la planificación didáctica con sus docentes en forma continua y promueva acciones innovadoras en el aula.	5 expertos validan la afirmación	2 expertos no validan la afirmación	Sugerencia: cambia la palabra <u>revisa</u> por <u>asesora</u>
2.- El Director organiza reuniones periódicas con docentes para analizar y tomar decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	No hay sugerencias
3.- El liderazgo pedagógico promueve el buen uso del tiempo en el aula para incrementar el tiempo disponible para tareas pedagógicas.	5 expertos validan la afirmación	2 expertos no validan la afirmación	No hay sugerencias
4.- El liderazgo pedagógico implica analizar con los docentes resultados de deserción, repetencia, inasistencia e identificar causas y buscar estrategias de solución.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	No hay sugerencias
5.- El liderazgo pedagógico promueve el desarrollo de capacidades de los docentes, el apoyo individual y reconoce y estimula las buenas prácticas pedagógicas.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	No hay sugerencias

Dimensión: Clima Organizacional del establecimiento educacional

Definición conceptual: El Clima Organizacional de un establecimiento educacional, es “el conjunto de variables, como ambiente físico, estructura, ambiente social, comportamiento organizacional y características de sus miembros que ofrecen una visión global de la organización.

AFIRMACIONES	Válida	No Válida	Modificaciones
1.- El Clima Organizacional es una cualidad del ambiente interno organizacional que es percibida por los miembros de una organización, influye en sus comportamientos y tiene una duración relativa.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	Sugerencia: Cambiar redacción. (se modifica)
2.- Para gestionar el clima organizacional el Director promueve los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento educacional para el logro de sus metas.	7 expertos validan la afirmación		No hay sugerencias
3.- El Director reconoce logros y promueve lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del establecimiento.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	Sugerencia: Agregar a la redacción “Estimular de manera permanente al personal”.
4.- El Director promueve una cultura organizacional en la cual el personal reconoce y asume la responsabilidad colectiva en el éxito de la Escuela-Liceo.	6 expertos validan la afirmación	1 experto no valida la afirmación	No hay sugerencias
5.- En el establecimiento se desarrollan y mantienen redes de apoyo para los estudiantes dentro de la comunidad educativa.	7 expertos validan la afirmación		No hay sugerencias
6.- El director estimula y facilita la participación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.	7 expertos validan la afirmación		No hay sugerencias
7.- El clima laboral favorece la motivación y el compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional.	7 expertos validan la afirmación		No hay sugerencias

En conclusión, el cuestionario original es modificado siguiendo las sugerencias de los señores jueces expertos señaladas en esta pauta.

ANEXO N°3

Estimado director /a:

Saludos con afecto a Usted y solicito respetuosamente, contestar el cuestionario que adjunto sobre las características de los Directores/as de Establecimientos Educacionales que impactan positivamente en los resultados académicos de los estudiantes de grupos socioeconómicos medio bajo y bajo en la región del Biobío, Chile.

Agradezco profundamente su participación en este estudio.

Atentamente

SERGIO ULLOA BECERRA
INVESTIGADOR

Talcahuano, 10 Marzo, 2015

CUESTIONARIO

Dimensión: Reforma educacional y calidad de la educación

Definición conceptual: Se refiere a aspectos de las reformas educacionales a nivel escolar que ha impulsado el gobierno de Chile a partir de la década del '90 y que impactarían en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en Chile.

AFIRMACIONES	MD	D	I	A	MA
1.- El financiamiento compartido y el copago en la educación escolar mejoró la calidad y equidad de la educación.					
2.- Los procesos de selección de estudiantes en las escuelas y liceos permitió a los padres elegir donde educar a sus hijos y promover criterios de equidad e igualdad de oportunidades.					
3.- El sistema de educación pública debe modificar su esquema de financiamiento, pasando del modelo actual a la subvención según costos fijos y vulnerabilidad de los estudiantes.					
4.- Para mejorar en calidad educativa, los establecimientos educacionales deben ser apoyados en infraestructura, conectividad digital e implementaciones artístico-deportivas.					
5.- El fortalecimiento de la carrera docente y la formación inicial docente, es necesaria para asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes del país.					
6.- El estatuto docente mejoró las condiciones laborales de ingreso, permanencia y salida de los docentes del sistema.					
7.- Los programas de apoyo; Enlaces, P-900, MECE, contribuyeron a mejorar la calidad de la educación.					
8.- La reforma curricular que incorpora la JEC, aportó para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.					
9.- La Ley de Subvención escolar preferencial (SEP), mejoró la calidad y equidad del sistema educativo.					

Dimensión: Gestión y organización escolar

Definición conceptual: Gestión y organización escolar es un proceso de gestión que pone énfasis en la responsabilidad del trabajo en equipo e implica la construcción, diseño y evaluación del quehacer educativo, orientado a alcanzar los objetivos de la organización.

AFIRMACIONES	MD	D	I	A	MA
1.- La gestión escolar involucra la generación de diagnósticos, el establecimiento de objetivos y metas, la definición de estrategias y la organización de los recursos técnicos y humanos para alcanzar las metas propuestas.					
2.- La gestión escolar es determinante en la calidad del desempeño y éxito de la Escuela o Liceo.					
3.- La gestión escolar eficiente y efectiva involucra a todos los integrantes de la comunidad educativa y optimiza al máximo los recursos disponibles.					
4.- La organización escolar indica el conjunto formal de relaciones entre los elementos que constituyen la Escuela – Liceo.					
5.- La organización escolar implica planificar los objetivos y metas pedagógicas que pretende alcanzar el establecimiento.					
6.- La gestión escolar tiene como fin último, alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.					

Dimensión: Competencias Profesionales del Director

Definición conceptual: Las Competencias Profesionales del Director se define como “la capacidad de un Director/a de un establecimiento educacional para responder exitosamente a una demanda, tareas o problemas complejos, movilizando y combinando recursos personales y del entorno”.

AFIRMACIONES	MD	D	I	A	MA
1.- El Director establece una visión orientadora que alude a su capacidad para generar y alinear a la comunidad escolar en torno al Proyecto Educativo y a la mejora de los aprendizajes.					
2.- El Director genera condiciones organizacionales que le permitan alinear la asignación y articulación de los recursos, funciones y vínculos de la Escuela-Liceo con el P.E.I.					
3.- El Director gestiona la convivencia escolar y posee herramientas para controlar y prevenir situaciones de conflicto, promoviendo un ambiente de seguridad en la comunidad escolar.					
4.- El Director tiene la capacidad para desarrollar a las personas, promoviendo el crecimiento intelectual y emocional de los docentes.					
5.- El Director maneja y utiliza herramientas técnico-pedagógicas para fortalecer el desempeño de los docentes en el aula.					

Dimensión: Concepciones de Liderazgo

Definición conceptual: El liderazgo es “La habilidad de poder influir en las demás personas para el logro de objetivos y de esa manera, alcanzar las metas establecidas”.

AFIRMACIONES	MD	D	I	A	MA
1.- El liderazgo escolar se caracteriza por transformar los sentimientos, actitudes y prácticas de los docentes para mejorar la cultura de la Escuela.					
2.- El estilo de liderazgo participativo y democrático está orientado a desarrollar habilidades en los miembros del equipo docente y directivo.					
3.- El liderazgo orientado a la tarea se focaliza en el cumplimiento del trabajo pero no considera el bienestar del equipo docente y directivo.					
4.- El liderazgo transformacional inspira a sus equipos permanentemente y transmite su entusiasmo. Esta acción produce cambios significativos en las personas y en la organización.					
5.- El liderazgo distribuido desarrolla la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación.					
6.- Liderazgo distribuido es la forma de trabajar coordinada de un grupo de personas que deciden conjuntamente.					

Dimensión: El Liderazgo del Director y sus funciones pedagógicas

Definición conceptual: El Liderazgo Directivo y sus funciones pedagógicas se refiere a las funciones del Director/a de un establecimiento educacional dirigidas a orientar y movilizar a los docentes para conseguir cambios, profundizar prácticas y estrategias para que los estudiantes logren aprendizajes de calidad.

AFIRMACIONES	MD	D	I	A	MA
1.- El liderazgo pedagógico implica que el Director revise la planificación didáctica con sus docentes en forma continua y promueva acciones innovadoras en el aula.					
2.- El Director organiza reuniones periódicas con docentes para analizar y tomar decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes.					
3.- El liderazgo pedagógico promueve el buen uso del tiempo en el aula para incrementar el tiempo disponible para tareas pedagógicas.					
4.- El liderazgo pedagógico implica analizar con los docentes resultados de deserción, repitencia, inasistencia e identificar causas y buscar estrategias de solución.					
5.- El liderazgo pedagógico promueve el desarrollo de capacidades de los docentes, el apoyo individual y reconoce y estimula las buenas prácticas pedagógicas.					

Dimensión: Clima Organizacional del establecimiento educacional

Definición conceptual: El Clima Organizacional de un establecimiento educacional, es “el conjunto de variables, como ambiente físico, estructura, ambiente social, comportamiento organizacional y características de sus miembros que ofrecen una visión global de la organización.

AFIRMACIONES	MD	D	I	A	MA
1.- El Clima Organizacional es una cualidad del ambiente interno organizacional que es percibida por los miembros de una organización, influye en sus comportamientos y tiene una duración relativa.					
2.- Para gestionar el clima organizacional el Director promueve los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento educacional para el logro de sus metas.					
3.- El Director reconoce logros y promueve lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del establecimiento.					
4.- El Director promueve una cultura organizacional en la cual el personal reconoce y asume la responsabilidad colectiva en el éxito de la Escuela-Liceo.					
5.- En el establecimiento se desarrollan y mantienen redes de apoyo para los estudiantes dentro de la comunidad educativa.					
6.- El director estimula y facilita la participación de los padres y apoderados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.					
7.- El clima laboral favorece la motivación y el compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional.					

ANEXO N°4**ESCALA TIPO LIKERT UTILIZADA PARA CUESTIONARIO Y ENTREVISTAS**

MD	=	1
D	=	2
I	=	3
A	=	4
MA	=	5

CRITERIOS PARA CLASIFICAR RESPUESTAS:

1 – 2	Muy en desacuerdo
2,1 – 3	Desacuerdo
3,1 – 4	Acuerdo
4,1 – 5	Muy acuerdo

La media de cada encuesta se obtiene de la puntuación total (PT), dividida por el N° de afirmaciones (NT) de cada dimensión del cuestionario $\left(\frac{PT}{NT}\right)$.

Los resultados por cada afirmación y las medias se representan en planilla de respuestas a cuestionarios aplicados a directores/as.

ANEXO N°5: PLANTILLA DE RESPUESTAS A CUESTIONARIOS APLICADOS A DIRECTORES/AS

DIMENSIÓN: REFORMA EDUCACIONAL

DIRECTORES/AS ENTREVISTADOS	AFIRMACIONES									PUNTUACIONES	MEDIA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1.	2	4	5	5	3	5	5	2	2	33	3,66
2.	1	1	2	5	5	3	4	5	5	31	3,44
3.	1	3	1	1	1	2	4	1	4	18	2,00
4.	5	1	5	5	5	1	4	2	4	32	3,55
5.	3	1	1	1	4	1	1	1	1	14	1,55
6.	4	1	4	4	4	3	4	5	5	34	3,77
7.	4	2	5	5	4	2	5	5	5	37	4,11
8.	4	2	5	4	2	3	4	4	5	33	3,66
9.	2	2	5	2	5	5	4	4	4	33	3,66
10.	1	1	4	5	5	2	4	2	4	30	3,33
11.	1	1	4	5	5	4	5	2	4	31	3,44
12.	4	4	5	5	5	5	4	4	4	40	4,44
13.	4	4	5	4	5	4	5	1	5	37	4,11
14.	1	1	4	4	5	2	4	1	4	26	2,88
15.	3	1	5	5	5	2	5	4	4	34	3,77
16.	2	2	4	4	5	3	3	1	2	26	2,88
17.	3	4	4	5	5	4	4	4	4	37	4,11
18.	4	4	5	5	5	4	5	4	5	41	4,55
19.	3	4	5	5	5	1	4	4	4	35	3,88
20.	2	2	4	5	5	2	3	2	4	29	3,22
21.	4	2	5	5	5	5	4	4	4	38	4,22
22.	1	1	4	5	5	4	5	4	5	34	3,77
23.	5	4	4	4	4	4	4	4	5	38	4,22
24.	5	1	5	4	5	4	4	4	5	37	4,11
25.	1	1	5	5	5	4	4	2	5	32	3,55
26.	4	1	4	4	4	4	3	4	5	33	3,66
27.	4	4	5	5	5	5	4	4	4	40	4,44
28.	5	4	4	4	4	4	4	4	5	38	4,22
29.	5	4	5	5	5	5	5	5	5	44	4,88
30.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5,00
	X	3,1	2,4	4,26	4,36	4,46	3,4	4,1	3,26	4,23	X= 3,73

PLANTILLA DE RESUMEN DE RESPUESTA A CUESTIONARIOS APLICADOS A DIRECTORES/AS
DIMENSIÓN: GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

DIRECTORES/AS ENTREVISTADOS	AFIRMACIONES						PUNTUACIONES	MEDIA	
	1	2	3	4	5	6			
1.	5	5	5	2	2	2	21	3,5	
2.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
3.	4	4	5	4	4	4	25	4,16	
4.	5	5	5	4	5	5	29	4,83	
5.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
6.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
7.	4	5	4	4	5	5	28	4,66	
8.	4	4	5	4	4	4	25	4,16	
9.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
10.	4	4	4	4	5	5	28	4,66	
11.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
12.	5	5	5	5	5	4	29	4,83	
13.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
14.	5	4	4	4	4	5	26	4,33	
15.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
16.	5	5	5	4	5	5	29	4,83	
17.	5	4	5	5	5	5	29	4,83	
18.	5	5	4	5	4	4	27	4,5	
19.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
20.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
21.	5	4	5	2	4	5	25	4,16	
22.	5	5	5	5	2	2	24	4,0	
23.	4	5	4	4	4	5	26	4,33	
24.	5	4	5	4	5	5	28	4,66	
25.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
26.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
27.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
28.	4	5	4	4	4	5	28	4,66	
29.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
30.	5	5	5	5	5	5	30	5,0	
	X	4,8	4,76	4,8	4,46	4,56	4,66		X= 4,70

PLANTILLA DE RESUMEN DE RESPUESTA A CUESTIONARIOS APLICADOS A DIRECTORES/AS DIMENSIÓN: COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DIRECTOR

PLANTILLA DE RESUMEN DE RESPUESTA A CUESTIONARIOS APLICADOS A DIRECTORES/AS DIMENSIÓN: CONCEPCIONES DE LIDERAZGO.-

PLANTILLA DE RESUMEN DE RESPUESTA A CUESTIONARIOS APLICADOS A DIRECTORES/AS DIMENSIÓN: LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y SUS FUNCIONES PEDAGÓGICAS

PLANTILLA DE RESUMEN DE RESPUESTA A CUESTIONARIOS APLICADOS A DIRECTORES/AS
DIMENSIÓN: CLIMA ORGANIZACIONAL

DIRECTORES/AS ENTREVISTADOS	AFIRMACIONES							PUNTUACIONES	MEDIA
	1	2	3	4	5	6	7		
1.	1	5	5	5	5	5	5	35	5,0
2.	5	5	5	5	5	5	5	34	4,85
3.	4	5	4	4	4	4	5	30	4,28
4.	4	5	5	5	5	5	5	35	5,0
5.	5	5	5	5	5	5	5	35	5,0
6.	5	5	4	5	5	5	5	34	4,85
7.	5	5	5	5	5	4	5	34	4,85
8.	4	4	4	4	4	4	5	29	4,14
9.	4	5	5	5	5	5	5	34	4,85
10.	4	5	5	5	4	5	5	33	4,71
11.	5	5	5	5	5	5	5	35	5,0
12.	5	5	5	5	5	5	5	35	5,0
13.	5	5	5	5	5	5	5	35	5,0
14.	5	5	4	4	5	4	4	31	4,42
15.	4	4	4	5	3	3	3	26	3,71
16.	4	5	5	5	5	5	5	34	4,85
17.	4	5	5	5	4	4	5	32	4,57
18.	5	4	5	4	5	5	4	32	4,57
19.	4	5	5	5	5	5	5	34	4,85
20.	2	5	5	5	5	5	5	32	4,57
21.	4	4	4	4	5	4	5	30	4,28
22.	2	2	5	5	5	5	2	26	3,71
23.	5	5	5	5	5	5	5	35	5,0
24.	5	5	5	5	5	5	5	35	5,0
25.	4	5	5	5	5	5	5	34	4,82
26.	5	5	4	5	5	5	5	34	4,85
27.	5	5	5	5	5	5	5	35	5,0
28.	5	5	5	5	5	5	5	35	5,0
29.	4	4	5	5	4	4	5	31	4,42
30.	4	5	5	5	5	5	5	34	4,85
								X= 4,69	

ANEXO N°6: PLANTILLA DE RESPUESTAS DE ENTREVISTAS A DIRECTORES/AS

PREGUNTA N°1: ¿CUÁL ES SU ESTILO DE LIDERAZGO?

DIRECTORES/AS

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
DISTRIBUIDO	/	/	/						/	/	/	/		/		/					/	/	/						/	/
TRANSFORMACIONAL					/		/																							
DEMOCRÁTICO O PARTICIPATIVO				/	/								/		/		/		/	/	/				/	/	/	/		

PLANTILLA DE RESPUESTAS DE ENTREVISTAS A DIRECTORES/AS

PREGUNTA N°2: ¿CÓMO ORGANIZA Y GESTIONA LA ESCUELA?

DIRECTORES/AS

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
CON EQUIPOS DE TRABAJO	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/								
CON REDES DE APOYO																									/		/			/
MANTENIENDO BUENAS RELACIONES HUMANAS	/	/																								/		/	/	

PLANTILLA DE RESPUESTAS DE ENTREVISTAS A DIRECTORES/AS

PREGUNTA N°3: ¿CREE USTED QUE EXISTE RELACIÓN ENTRE EL ORIGEN SOCIOECONÓMICO DE LA FAMILIA Y EL RESULTADO ACADÉMICO QUE OBTIENE EL ESTUDIANTE?

DIRECTORES/AS

PLANTILLA DE RESPUESTAS DE ENTREVISTAS A DOCENTES

PREGUNTA N°4: ¿CÓMO ES EL CLIMA ESCOLAR EN EL ESTABLECIMIENTO?

DIRECTORES/AS

ANEXO N°7: PLANTILLA DE RESPUESTAS DE ENTREVISTAS A DOCENTES

PREGUNTA N°1: ¿CUAL ES SU OPINION DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR?

DOCENTES

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
DEMOCRATICO Y PARTICIPATIVO	/					/				/	/	/	/			/	/		/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	
DISTRIBUIDO		/	/	/	/	/	/				/			/			/						/							
AUTORITARIO																														
TRANSFORMACIONAL				/				/						/												/				

PREGUNTA N°2: ¿CÓMO ES EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN ESTE ESTABLECIMIENTO?

DOCENTES

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
POSITIVO	/	/	/	/	/	/	/	/	/			/				/	/		/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/	
CONFICTIVO O COMPLEJO												/		/																	
MOTIVADOS																															
ARMÓNICO																															
DE CONFIANZA Y BUENAS RELACIONES HUMANAS		/	/	/	/	/	/	/	/						/	/		/					/		/	/	/	/	/	/	

PLANTILLA DE RESPUESTAS DE ENTREVISTAS A DOCENTES

PREGUNTA N°3: ¿CREE USTED QUE EXISTE RELACIÓN ENTRE EL ORIGEN SOCIOECONÓMICO Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES?

DOCENTES

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
NO EXISTE RELACIÓN				/										/					/						/	/	/	/	/	/
SI EXISTE RELACIÓN	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/			/	/	/		/	/	/				/			/		
INDIFERENTE						/	/								/										/					

ANEXO N°8: PLANTILLA DE RESPUESTAS DE ENTREVISTAS A ESTUDIANTES

PREGUNTA N°1: ¿CUÁL ES EL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR/A?

ESTUDIANTES

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
DISTRIBUIDO																														
AUTORITARIO																														
DEMOCRATICO Y PARTICIPATIVO	/	/	/	/	/		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
TRANSFORMACIONAL																														
INDIFERENTE				/	/								/														/			

PREGUNTA N°2: ¿CÓMO ES EL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR?

ESTUDIANTES

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
ARMÓNICO	/					/					/																/			
CONFICTIVO		/					/																							
POSITIVO			/	/	/			/				/				/		/			/	/						/		
BUENAS RELACIONES HUMANAS									/	/				/	/	/	/	/	/	/					/	/	/	/	/	

ANEXO N°9: PLANTILLA DE RESPUESTAS DE ENTREVISTAS A APODERADOS

PREGUNTA N°1: ¿CUÁL ES EL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR/A?

APODERADOS

PREGUNTA N°2: ¿CÓMO ES EL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR?

APODERADOS

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
ARMÓNICO			/							/									/												
CONFLICTIVO								/																							
POSITIVO	/				/	/			/					/				/			/				/						
DE BUENAS RELACIONES HUMANAS	/		/			/				/	/			/	/			/		/	/			/	/		/	/	/	/	

PREGUNTA N°3: ¿CREE USTED QUE EXISTE RELACIÓN ENTRE EL ORIGEN SOCIOECONÓMICO Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES?

APODERADOS

CATEGORIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
NO EXISTE RELACIÓN	/			/		/	/	/					/		/	/	/				/			/	/	/	/	/		
SI EXISTE RELACIÓN			/	/		/			/	/	/		/			/		/	/			/			/				/	
INDIFERENTE		/																						/						

ANEXO N°10

ENCUESTA A DIRECTORES/AS

DATOS:

NOMBRE DIRECTOR/A : :

ENTREVISTADOR : SERGIO ULLOA BECERRA

ESTABLECIMIENTO : :

R.B.D.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: CONOCER CARACTERISTICAS DEL DIRECTOR/A DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE EXCELENCIA ACADEMICA Y DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL Y ECONOMICA.-

PREGUNTAS:

1.- ¿CUÁL ES SU ESTILO DE LIDERAZGO?

2.- ¿CÓMO ORGANIZA Y GESTIONA LA ESCUELA?

3.- ¿CREE USTED QUE HAY RELACIÓN ENTRE EL ORIGEN SOCIOECONÓMICO DE LA FAMILIA Y EL RESULTADO ACADÉMICO QUE OBTIENE EL ESTUDIANTE?

4.- ¿CÓMO ES EL CLIMA ESCOLAR EN EL ESTABLECIMIENTO?

ENTREVISTA A DOCENTES

DATOS:

NOMBRE DOCENTE :

ENTREVISTADOR : SERGIO ULLOA BECERRA

ESTABLECIMIENTO :

R.B.D.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: CONOCER CARACTERISTICAS DEL DIRECTOR/A DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE EXCELENCIA ACADEMICA Y DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL Y ECONOMICA.- :

PREGUNTAS:

1.- ¿CUÁL ES SU OPINIÓN DEL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR?

2.- ¿CÓMO ES EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN ESTE ESTABLECIMIENTO?

3.-¿CREE USTED QUE HAY RELACIÓN ENTRE EL ORIGEN SOCIOECONÓMICO DE LA FAMILIA Y LOS RESULTADOS ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES?

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

DATOS:

NOMBRE ESTUDIANTE :

ENTREVISTADOR : SERGIO ULLOA BECERRA

ESTABLECIMIENTO :

R.B.D.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: CONOCER CARACTERISTICAS DEL DIRECTOR/A DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE EXCELENCIA ACADEMICA Y DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL Y ECONOMICA.- :

PREGUNTAS:

1.- ¿CUÁL ES EL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR/A?

2.- ¿CÓMO ES EL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR?

ENTREVISTA A APODERADOS

DATOS:

NOMBRE ESTUDIANTE :

ENTREVISTADOR : SERGIO ULLOA BECERRA

ESTABLECIMIENTO :

R.B.D.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA: CONOCER CARACTERISTICAS DEL DIRECTOR/A DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE EXCELENCIA ACADEMICA Y DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL Y ECONOMICA.- :

PREGUNTAS:

1.- ¿CUÁL ES EL ESTILO DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR/A?

2.- ¿CÓMO ES EL CLIMA DE CONVIVENCIA ESCOLAR?

3.- ¿CREE USTED QUE EXISTE RELACIÓN ENTRE EL ORIGEN SOCIOECONÓMICO Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES?