



MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN BASADO EN
COMPETENCIAS

Tesina Percepción Del
Liderazgo Directivo, En La
Escuela Hernan Ciudad I. De La
Comuna De Pelarco, Región Del
Maule, Chile 2021.

Estudiante: María Macarena Quezada
Mancilla

Prof. Guía: Marlenis Martínez

2021

INDICE

1. Introducción.....	3
2. Marco Justificativo.....	10
2.1 Problematización y justificación de la investigación.....	11
2.2 Preguntas y objetivo de la investigación.....	15
3. Marco teórico.....	16
3.1 La educación rural en Chile	16
3.2 ¿Qué es el liderazgo educativo?.....	19
3.3 Tipos de Liderazgo.....	21
3.3.1 Liderazgo transaccional.....	22
3.3.2 Liderazgo transformacional.....	22
3.3.3 Liderazgo instruccional o pedagógico	24
3.3.4 Liderazgo distribuido.....	28
3.3.5 Liderazgo distribuido, comunidades de aprendizaje y construcción de capacidad.....	29
3.4 El nuevo rol de los líderes educativos.....	30
3.5 Liderazgo y efectividad escolar.....	32
4. Marco Metodológico.....	33
4.1 Enfoque y descripción del diseño.....	33
4.2 Campo y muestra.....	33
4.3 Instrumentos y/o procedimientos en la recolección de datos.....	36
4.4 Procedimiento y recolección de datos.....	41
4.5 Criterios de calidad de la investigación.....	42
5. Análisis de Resultados	43
5.1 Área de liderazgo: dimensión liderazgo formativo y académico del	

director.....	44
5.1.1 Gráfico n°1.....	45
5.1.2 Grafico n° 2.....	46
5.1.3 Resultados según practica del área de liderazgo formativo: dimensión liderazgo formativo y académico del director.....	46
5.2 Área de gestión curricular: dimensión gestión pedagógica.....	49
5.2.1 Grafico n°3.....	51
5.2.2 Grafico n°4.....	52
5.2.3 Resultados según practica del área de gestión curricular, dimensión gestión pedagógica	52
6. Marco conclusivo.....	57
6.1 Principales dificultades en la realización del estudio.....	62
6.2 Propuesta de mejora y futuras líneas de investigación.....	63
7. Bibliografía.....	66
8. Anexos.....	69

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro país son muchos los factores que inciden en la calidad de la educación, y el liderazgo, aun teniendo un rol importante, no está entre los decisivos. Sin embargo, en educación ningún tema está desvinculado del otro e independientemente del punto de partida, cualquiera de ellos irá de la mano con los demás. De esta manera, el liderazgo educativo es un buen punto de inicio para observar la realidad escolar en su conjunto.

La preocupación por el liderazgo educativo en Chile es un hecho relativamente reciente. Desde 2005 en adelante la política educativa ha dado un giro importante, pasando desde una concepción centralizada, en la que el ministerio entregaba lineamientos y condiciones básicas para la mejora, a una que reconoce la escuela como unidad de cambio y que descentraliza la responsabilidad por el mejoramiento escolar, dando mayor protagonismo y responsabilidad de apoyo pedagógico a otros actores. En virtud de este cambio de enfoque, el MINEDUC queda enmarcado como una entidad que regula y asegura condiciones para que los establecimientos puedan llevar a cabo sus iniciativas de mejora, mientras se reconfigura el rol de otros actores, especialmente el de los equipos directivos y el de los sostenedores escolares, quienes han cobrado importancia creciente en las políticas educativas de la última década.

De acuerdo a Leithwood et al. (2008), el liderazgo directivo sería la segunda variable interna a la escuela que influye más en los resultados de los estudiantes, después del trabajo de aula de los docentes. Al interior de las escuelas, el liderazgo directivo puede contribuir a la mejora escolar mediante su influencia sobre las condiciones y las capacidades de los docentes, propiciando las iniciativas de cambio de manera coherente y sostenible. De la escuela hacia afuera, los líderes escolares pueden conectar a las escuelas con las necesidades y presiones del medio externo, filtrando y adaptando las iniciativas que desde la política educativa o las tendencias de cambio social se quiera impulsar.

El siguiente trabajo se realizó bajo un modelo cuantitativo, no experimental, se comenzó con un marco justificativo, en donde se presenta la problematización y la justificación de la investigación, dando a conocer las características demográficas, culturales y administrativas del establecimiento, que es el objeto de investigación, la Escuela Hernán Ciudad I. Posteriormente se presentan los objetivos y las preguntas que se contestaran a lo largo de la investigación, siendo estas la base para guiar la presente tesina.

Objeto general: Conocer qué tipo de liderazgo se encuentra insertado en la escuela Hernán Ciudad I. I. de la comuna de Pelarco, región del Maule, Chile

Objetivo específico: Verificar cual es la percepción de las prácticas de liderazgo y gestión pedagógica que tienen tanto los docentes como los asistentes de la educación, del actual equipo directivo, directora y unidad técnica de la escuela Hernán Ciudad I.

Preguntas:

1. ¿Cómo ven los profesores y los asistentes de la educación las prácticas de liderazgo establecidas por la actual directora de la Escuela Hernán Ciudad I.
2. ¿Cómo ven los docentes y asistentes de la educación las prácticas de gestión pedagógicas establecidas por la actual jefa de UTP, de la escuela Hernán Ciudad I.

Para poder dar respuestas a este objetivo se acudió a una bibliografía nacional como internacional, principalmente aquellos autores que abordan el concepto de liderazgo, dando así comienzo al marco teórico, en el cual se dan a conocer temas relevantes como, la educación rural en Chile, en este apartado se trabajó con datos expuestos por la agencia de la calidad, en donde se dan a conocer algunas brechas existentes entre la educación rural y urbana que existen en nuestro país. Posteriormente se presenta la pregunta ¿Qué es el liderazgo educativo?, con su respectiva respuesta, para tener una noción del concepto de liderazgo educativo, después procedo a dar a conocer los tipos de liderazgo que existen, describiendo 5 tipos de liderazgo, los cuales considero para poder realizar el análisis de resultado, continuo con el nuevo rol de los líderes educativos, que de acuerdo a un informe de la OECD 2008, que la función de quienes ocupan los cargos directivos de las escuelas ha cambiado:

Durante las pasadas décadas, los líderes educativos de los países de la OECD han evolucionado, desde ser profesores con algunas otras responsabilidades, a ser directores con burocráticas funciones administrativas, luego administradores profesionales, y en algunos países líderes del aprendizaje (Pont, Nusche y Moorman, 2008, p.22).

Y se finaliza el marco teórico, con el tema del liderazgo y la efectividad escolar. El liderazgo directivo tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes,

por medio de la incidencia de los directivos en ámbito como la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes. Las prácticas directivas están relacionadas con la generación de condiciones organizacionales para garantizar el pleno ejercicio de docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales. Los directivos aseguran la infraestructura necesaria para que las actividades pedagógicas se puedan desarrollar con éxito. (Ministerio de educación, 2015).

El punto 4 del presente trabajo, se presenta el marco metodológico, dando a conocer el enfoque y la descripción del diseño utilizado en mi tesina, es de tipo no experimental, de carácter cuantitativo, basado en una investigación descriptiva, a través de la aplicación de una encuesta aplicada a los docentes y asistentes de la educación de la Escuela Hernán Ciudad I.

En cuanto al campo y la muestra El sujeto de investigación de esta tesina, es la escuela rural Hernán Ciudad I. que se ubica en el sector de Santa Rita, comuna de Pelarco, Provincia de Talca, región del Maule, en el establecimiento trabajan 46 personas, entre directivos, docentes, asistentes de la educación profesionales, y asistente de la educación. Distribuidos de la siguiente manera:

FUNCIÓN	N° Funcionarios
Directivos	3
Docentes	23
Asistentes de la ed. profesionales	6
Asistentes de la educación Técnicos	10
Asistentes de la educación servicios menores	4

El instrumento y/o procedimiento de este trabajo, es una del área de liderazgo, dimensión liderazgo formativo y académico del director, cada persona respondió, evaluando según la escala del 1 al 4, se les dio 20 minutos para responder, esta encuesta, posteriormente se procedió a realizar el mismo ejercicio que con la primera encuesta ahora presentando la del área de gestión curricular, dimensión gestión pedagógica, se les presenta la escala de valores y cada

persona responde las preguntas, dando el valor que ellos determinaron según su apreciación si las practicas se encontraban o no insertas en el trabajo de la unidad técnica pedagógica de la escuela Hernán Ciudad I.

Los instrumentos de medición del liderazgo pedagógico (variables consideradas en los cuestionarios) están más enfocados en las prácticas y objetivos más a la labor educativa.

El instrumento utilizado para la recolección de datos, se realizado a través de un cuestionario, basado en una escala evaluativa para el análisis de las áreas de proceso. Describe la calidad de la instalación de las practicas institucionales y pedagógicas, que se compone de 4 áreas institucionales:

1. Área de gestión curricular:

1.1 Dimensión gestión pedagógica

1.2 Dimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula

1.3 Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes

2. Área de liderazgo:

2.1 Dimensión liderazgo sostenedor

2.2 Dimensión liderazgo formativo y académico del director

2.3 Dimensión: Planificación y gestión de resultados

3. Área de Convivencia Escolar

3.1 Dimensión formación

3.2 Dimensión Convivencia Escolar

3.3 Dimensión participación

4. Área de gestión de Recursos

4.1 Dimensión de recursos humanos

4.2 Dimensión de recursos financieros y administrativos

4.3 Dimensión de recursos educativos.

En cuanto a las áreas trabajadas para llevar a cabo el objetivo de este trabajo, fueron las siguientes:

- Área de Liderazgo: Dimensión formativo y académico del director
- Área de gestión curricular: Dimensión gestión pedagógica.

Con la finalidad de presentarlo en forma de encuesta definiendo diferentes niveles de calidad, para ser respondido por los docentes y asistentes de la educación que se encontraban presente (debido a la pandemia, no todo el personal se encuentra trabajando). Esta encuesta pretende sacar una muestra de cuales son prácticas que se encuentran en un nivel de calidad satisfactorio, según las preguntas aplicadas en la encuesta.

Finalizando el marco metodológico, tenemos los criterios de la calidad de la investigación. En la siguiente escala se definen distintos niveles de calidad en las puede estar una práctica:

VALOR	NIVEL DE CALIDAD
1	Se realizan acciones cuyos propósitos son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática
2	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos.

3	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica institucional o pedagógica.
4	La práctica incorpora la evaluación y perfeccionamiento permanente de sus procesos.

En el punto 5 de la siguiente investigación, presento el análisis de resultados, encontrándose en este punto, el área de liderazgo, dimensión liderazgo formativo y académico del director y del área de gestión curricular, en la dimensión gestión pedagógica, dando a conocer los gráficos de los resultados de la encuesta, y analizando estos resultados según las practicas presentadas en ambas áreas.

Y se finaliza la investigación con el punto 6 marco conclusivo, describiendo el análisis de resultados obtenidos, y dando respuesta tanto a los objetivos presentados, como a las preguntas que nacieron del marco justificativo. De igual manera se dan a conocer las principales dificultades, que se encontraron para la realización del estudio, y las propuestas de mejoras y las futuras líneas de investigación.

2. MARCO JUSTIFICATIVO

2.1 Problematización y justificación de la Investigación:

El liderazgo ha sido ampliamente estudiado por diferentes actores, dándoles diferentes enfoques tanto en área empresarial como en área educativa.

En nuestro país se está priorizando la mejora del sector educativo, implicando a los líderes como principales gestores en el mejoramiento y calidad que puede proporcionar una escuela o un liceo en el área municipal. “los gobiernos de todo el mundo están dedicando más recursos que nunca al desarrollo de líderes en las escuelas. Miembros del mundo de los negocios, siempre entusiasmados con el romance del liderazgo, piensan que los problemas de las escuelas coinciden con las deficiencias de sus líderes” (Mulford, 2006, p2)

Cuando existen deficiencias en un liderazgo estas repercuten directamente en el desempeño del docente. Sin embargo, para lograr una buena gestión en un establecimiento se debe tener claro cuáles son las posibilidades reales en cuanto a los alcances de la labor que cumplen los directivos en su comunidad, es por lo tanto un proceso complejo que demanda a la vez reorientar las labores educativas a lo que se denomina en la actualidad liderazgo y todo lo que hecho implica.

Por lo que el liderazgo es un punto central en una buena gestión. Tomando en cuenta que un líder es una persona que tiene características y cualidades que los demás no tienen, tanto en lo profesional como lo personal. “El estilo del liderazgo se refiere al patrón típico de conducta que adopta el líder o el directivo con el propósito de guiar”.

El objeto de estudio de la presente tesina es el, establecimiento Educacional F211 fundado en el año 1957. Su actual institucionalidad se enmarca en lo dispuesto por la Ley Orgánica Constitucional de educación (Educación, 2005), y el decreto cooperador 1940 del año 1981 que establece su dependencia municipal,

ubicado en el sector de Santa Rita, comuna de Pelarco, hoy denominado Escuela Hernán Ciudad, en honor a su director Fallecido en el año 2015.

Es una escuela gratuita dependiente de la Ilustre Municipalidad de Pelarco, entidad con la que se relaciona a través del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM)

La localidad de Santa Rita es un sector rural, ubicado en un sitio precordillerano de la provincia de Talca. Se caracteriza porque su población económicamente depende de sus trabajos en el área agrícola, vinícola, ganadera y forestal, ya sea de temporadas o como productores propios.

Esta Escuela cuenta con una matrícula de 256 estudiantes que cursan de Pre - Kinder a Octavo básico con un promedio de 25 a 30 estudiantes por nivel.

En el año 2000 se forma el equipo de gestión del establecimiento presidido por el director e integrado por un representante de cada uno de ciclos de la educación además de un coordinador técnico pedagógico.

A contar del año 2005 funciona el Consejo Escolar integrado por un representante del D.A.E.M, el director del establecimiento, un representante de los docentes, un representante de los asistentes de la educación, un representante del Centro General de Padres y un representante del Centro de Alumnos.

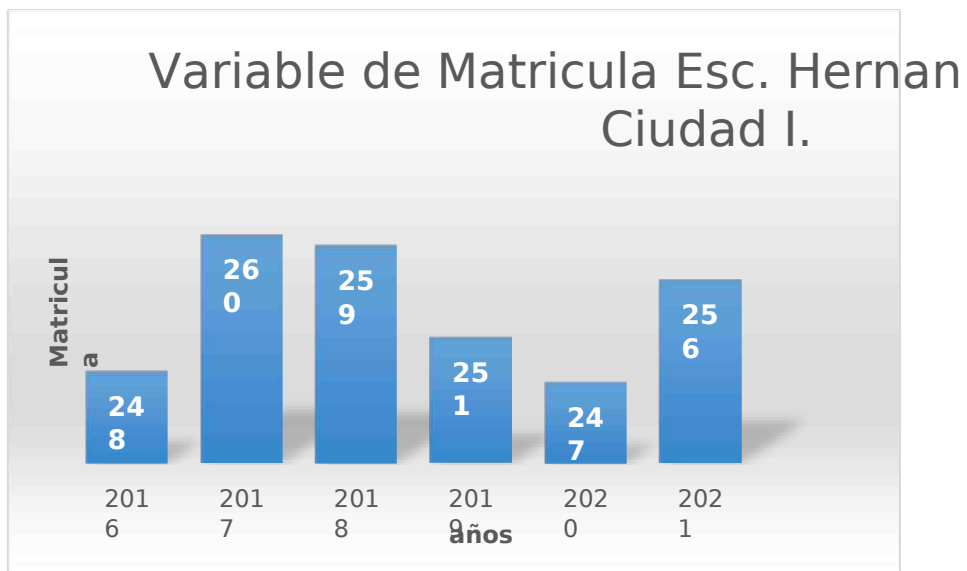
En cuanto a las instalaciones cuenta con 10 aulas destinadas a Educación Parvularia, Primer y Segundo ciclo básico, 1 laboratorio de computación, 1 patio techado, 1 patio pedagógico con áreas verdes, oficinas de dirección, inspectoría, oficina de convivencia escolar, fotocopiado, biblioteca, servicios higiénicos, duchas y camarines, sala de profesores y comedor para los estudiantes.

El IVE es de 94 % año 2020, refleja que las familias que provienen del nivel socioeconómico medio bajo son quienes demandan mayor matrícula, por desear que sus hijos e hijas asistan a una escuela de trayectoria con éxito valórico y pedagógico. la escuela Hernán Ciudad, se mantuvo por 15 años bajo la misma

dirección, existiendo una continuidad tanto su planta docente como directiva, el año 2016 fallece, el director desde ese año a la fecha el establecimiento ha tenido 4 directores interinos, mostrándose una inestabilidad administrativa, por lo que los docentes se vieron afectados, por los diferentes directores que asumieron, no existiendo una continuidad en el liderazgo y teniéndose que adaptarse a diferentes directrices, costumbres, actitudes y manera de liderar que tenían los docentes que ocuparon ese rol, siendo agentes externos de escuela, quienes no conocían al personal docente con el trabajarían. El año 2020, asume la dirección del establecimiento la encargada de unidad técnica, quien cumplía esa función desde el año 2017, siendo un gran aporte a la convivencia de las personas que trabajan en la escuela, sintiéndose con mayor estabilidad al tener en el cargo a una persona con la que ya habían trabajado y mantenían una buena convivencia.

La matrícula del establecimiento ha sido variando desde el año 2016 a la fecha, viéndose afectada por la inestabilidad del equipo directivo.

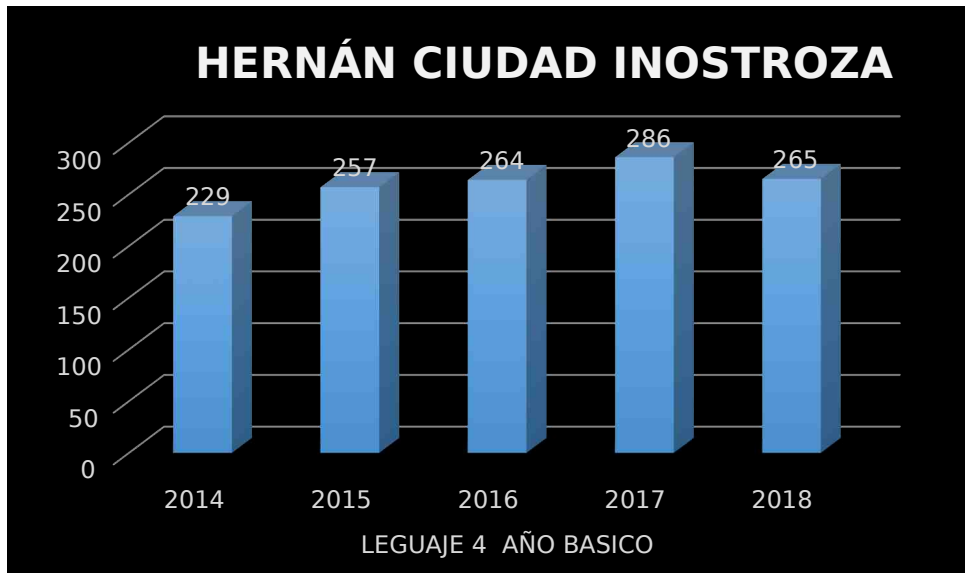
Año	Matricula
2016	248
2017	260
2018	259
2019	251
2020	247
2021	256



En cuanto a los resultados SIMCE, en el establecimiento se puede ver como existe una variable discontinúa de los resultados. A continuación, se muestran gráficos de Lenguaje y Matemática de resultado SIMCE desde el año 2014 al 2018, siendo este último año, la toma como muestra para categorizar las escuelas, encontrándose la escuela Hernán Ciudad en el nivel medio. gráfico que da a conocer esta variable.

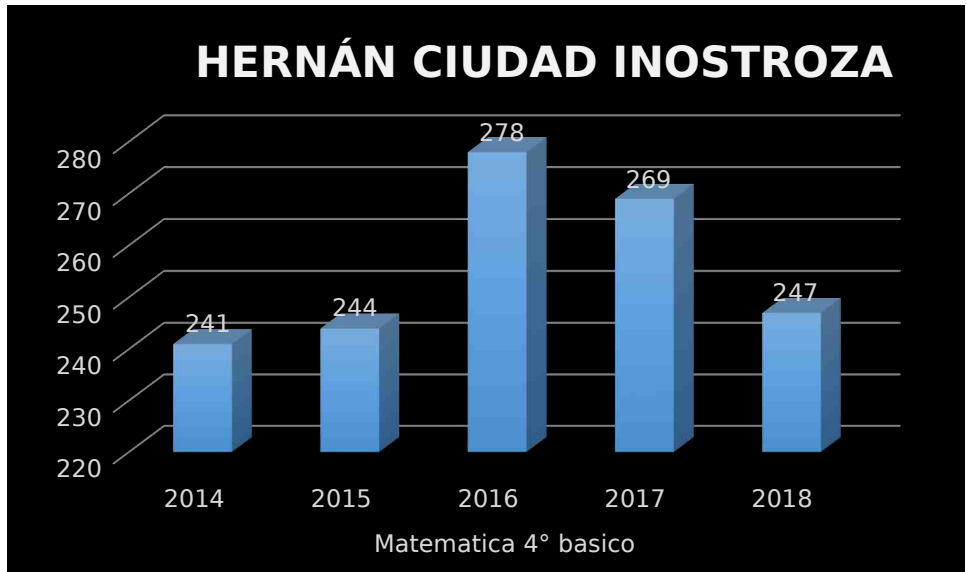
LEGUAJE 4 AÑO BASICO

	2014	2015	2016	2017	2018
HERNÁN CIUDAD INOSTROZA	229	257	264	286	265



Matemática 4° básico

	2014	2015	2016	2017	2018
HERNÁN CIUDAD INOSTROZA	241	244	278	269	247



2.2 Preguntas y objetivos de la investigación

Objeto general: Conocer qué tipo de liderazgo se encuentra insertado en la escuela Hernán Ciudad I. I. de la comuna de Pelarco, región del Maule, Chile:

Objetivo específico: Verificar cual es la percepción de las prácticas de liderazgo y gestión pedagógica que tienen tanto los docentes como los asistentes de la educación, del actual equipo directivo, directora y unidad técnica de la escuela Hernán Ciudad I.

Preguntas:

3. ¿Cómo ven los profesores y los asistentes de la educación las prácticas de liderazgo establecidas por la actual directora de la Escuela Hernán Ciudad I.

4. ¿Cómo ven los docentes y asistentes de la educación las prácticas de gestión pedagógicas establecidas por la actual jefa de UTP, de la escuela Hernán Ciudad I.

5. MARCO TEÓRICO

Mejorar la calidad y la equidad en la educación se constituye hoy como principal desafío que tenemos como país en materia educativa. Hoy estamos viviendo uno de los periodos más complejos a los que se ha enfrentado la educación en Chile, y en el mundo, la llegada del COVID 19 a nuestras fronteras nos hizo ver la necesidad que teníamos como país de actualizarnos en metodologías y usos tecnológicos en las escuelas y liceos, al igual que hizo que se replantearan el currículum, un currículum que siempre ha sido demasiado extenso, lo que nos ha servido para priorizar los objetivos que realmente son necesarios y esenciales de enseñar a nuestros estudiantes. Con esta pandemia quedaron al descubierto las tremendas brechas tecnológicas y la falta de conectividad y cobertura que existían y existen en los establecimientos municipales y sobre todo

en los sectores rurales, pero a la vez nos sirvió para ver como los líderes de las escuelas manejaron las tremendas problemáticas que se les presentó a través de esta pandemia, quedando en evidencia, en algunos establecimientos, la importancia del trabajo en equipo, y el liderazgo efectivo que tienen algunos directivos sobre sus docentes.

3.1 La Educación Rural en Chile

La educación rural se caracteriza por atender a poblaciones de bajos niveles socioeconómicos y en condición de vulnerabilidad. De acuerdo a la información recogida por la Agencia de la Calidad de la educación en el año 2015, los padres de establecimientos rurales tienen en promedio 9 años de escolaridad, versus 12 años de escolaridad promedio de los padres de los estudiantes que asisten a establecimientos urbanos, en cuanto a lo que cuenta en los registros escolares de la escuela Hernán Ciudad, la escolaridad de los padres se promedia entre los 4 y los 9 años de estudios, viéndose que muchos de ellos no finalizan la enseñanza básica, debido al contexto cultural en el que se desenvuelven las familias, en donde prima el trabajo sobre los estudios, el sector en el que está ubicado la escuela Hernán Ciudad, es un sector netamente agrícola. Por lo que la deserción escolar en localidades es más alta que la que se puede observar en la ciudad más cercana que es Talca. Aunque en algunos estudios Chile ocupa los primeros lugares en términos de acceso y asistencia en educación rural primaria y secundaria en el contexto latinoamericano (López, Pereyra & Sourroubille, 2012).

De igual manera los estudiantes de sectores rurales, al ingresar a la educación en un sector urbano, muchas veces sus aprendizajes están desmedidos de los aprendizajes de los estudiantes de sectores no urbanos, los que muchas veces termina en la frustración del estudiante por continuar sus estudios en la enseñanza media y la educación superior. Existen estudios que ha dado a conocer el Ministerio de Educación en el año 2013, en donde se da a conocer que esta brecha de deserción entre estudiantes de sectores rurales y sectores no rurales ha disminuido.

La deserción escolar hoy en día en pandemia, se ha acrecentado en forma significativa en todo el país, viéndose más afectados los sectores rurales, ya que las metodologías que han tenido que utilizar a causa de las limitaciones que se colocan para las clases presenciales, el uso de las clases online en los sectores rurales se ha visto obstaculizado por la mala conectividad de estas localidades y por acceso que tienen algunos estudiantes con respecto a los aparatos tecnológicos. Sin embargo destaco la gestión que realizado algunos directivos y docentes, especialmente en la escuela Hernán Ciudad, en donde se buscó la manera más óptima de llegar a todos los estudiantes con clases sincrónicas, preocupando de realizar un catastro de conectividad de uso de tecnología en las familias del establecimiento, entregando aquellos que no contaban con aparato tecnológico, Tablet o computador a comodato, en donde los profesores son los principales actores, preocupando de estar en contacto constante con los alumnos, a través de llamadas telefónicas, visitas domiciliarias, etc.

Los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes confirman que el medio rural ofrece menos oportunidades que el medio no rural, incidiendo en que los estudiantes de sectores rurales se ven desfavorecidos en sus logros académicos. La evaluación PISA 2009 dio cuenta de una diferencia que favorece la lectura casi en 50 puntos a los estudiantes de medios urbanos aun controlando estos resultados por nivel socioeconómicos (Donoso, Díaz, Arias- Rojas, Gajardo & Frites, 2013). En este contexto las prácticas de liderazgo deben ajustarse a las particulares condiciones de los establecimientos rurales.

La Educación rural se desarrolla en un contexto sociocultural distintos de las zonas urbanas. Debido a la geografía de nuestro país, en muchas ocasiones los sectores rurales son de difícil acceso, e incluso sin ningún tipo de conectividad, en la Comuna de Pelarco, existen escuelas en sectores precordilleranos, como Lihueno, en donde se cuenta con una modalidad de enseñanza multigrado, en donde en una misma sala conviven todos los cursos (de 1° básico a 6° básico), en donde la directora, cumple el rol de gestionar y enseñar.

Los establecimientos rurales atienden un numero considerablemente menor que en sectores urbanos, lo significa que termino de subvención los ingresos son

significativamente menores, lo que significa un desafío mayor en términos de gestión eficiente de recursos y de convivir con la amenaza latente del cierre de la escuela.

Todo lo anteriormente expuesto configura en un escenario en donde los directores de escuelas rurales deben gestionar su administración, bajo los diferentes desafíos y complejidades en materia administrativa y pedagógica. Sin embargo, vemos que las escuelas rurales en la comuna de Pelarco, han sabido gestionar recursos en conjunto con el departamento de educación, para liderar con lo tan complejo de hoy en día que es la pandemia.

3.2 Que es el liderazgo educativo:

El tema del liderazgo se ha abordado desde distintas disciplinas, la psicología, las ciencias empresariales o la historia, están entre las más comunes.

Algunas definiciones relevantes sobre el liderazgo son las siguientes:

El liderazgo involucra un proceso de influencia social a través del cual una influencia intencional es ejercida por una persona (o grupo) sobre otras personas para dar forma a las actividades y relaciones dentro de un grupo u organización. El término intencional es importante, dado que el liderazgo está basado en objetivos o resultados hacia los cuales el proceso de influencia debe conducir (Pont, Nusche y Moorman, 2008, p. 18).

Lo propio del liderazgo es establecer consensos amplios en torno a metas significativas para la organización y hacer todo lo necesario, empujando y apoyando a las personas para movilizarlas en esa dirección (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006, p. 11).

El liderazgo involucra influir en las personas para pensar y actuar de un modo diferente (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009, p. 67).

Estos últimos autores añaden que esta influencia puede darse de una forma directa (personal) como indirecta (creando condiciones relevantes para movilizar a otros) y que cuando se realiza de forma directa la forma en que se ejerce esa influencia debe ser legítima. Esto significa que los seguidores consideran que la posición del líder y/o sus características personales le asignan el derecho de dirigir los cursos de acción, suele existir una identificación personal con el líder, o al menos se confía en su experiencia y, por tanto, su influencia es aceptada como “lo correcto”. De esta forma, ella distingue entre la influencia que proviene del liderazgo de aquella que puede provenir de otros modos de ejercicio del poder, como son la fuerza, la coerción o la manipulación. A lo que yo llamaría un liderazgo mal ejercido.

Por otra parte, Robinson y colaboradores (2009) plantean la necesidad de diferenciar lo que es el “liderazgo educativo” del “liderazgo” a secas, el liderazgo educativo se caracteriza por dotar de un sentido común a la organización escolar y por influir en el comportamiento de ésta, teniendo como “norte” la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, es posible identificar dentro de las prácticas de los directivos, aquellas que son propias del liderazgo de aquellas que no lo son: mientras que estas últimas pueden considerar ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización, las prácticas propias del liderazgo educativo ponen el acento en aquella influencia sobre otros que permite avanzar hacia la consecución de metas grupales de carácter educativo. Para Robinson, *"el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los alumnos"* (p. 70).

En los últimos años también se ha venido haciendo un esfuerzo sistemático por comprender el rol de liderazgo que ejercen actores desde otras instancias del sistema educativo. De este modo, se trasciende el espacio de la organización escolar propiamente tal y cobra especial relevancia el papel de dirección que ejerce el nivel intermedio, el de los DAEM (Departamento de educación Municipal). Éstos pueden vincularse con las escuelas de múltiples formas, no sólo en tanto delimitan parte importante del contexto institucional de los establecimientos escolares, sino que, en muchos sistemas educativos, ejercen un rol fundamental

en la toma de decisiones administrativas, estratégicas y curriculares (Anderson, 2006). Por ello, resulta de creciente interés analizar el liderazgo directivo que logran ejercer o no los jefes DAEM y otros responsables del sistema escolar a nivel más alto, viéndose que es un atributo que no solo debe ser exigido a los directores de escuela. De hecho, cobra fuerza la noción de que las transformaciones educativas exitosas deben basarse en una adecuada articulación de los tres distintos niveles del sistema: el macro ministerio, el medio DAEM y el micro la escuela (Barber y Fullan, 2005).

Aunque en esta tesina, solo me enfocare en liderazgo al interior de la Escuela Hernán Ciudad I.

Tomando en cuenta la relación entre liderazgo y cambio, también se puede distinguir entre liderar y gestionar. Mientras el liderazgo involucra organizaciones de gobierno mediante la formación de actitudes, motivaciones y comportamientos de otras personas, la gestión está más asociada a la mantención de las operaciones y rutinas en marcha (Bush y Glover, 2003).

De otra parte, Dimmock (1999) entrega una distinción entre liderazgo educativo, gestión y administración reconociendo que la responsabilidad de los líderes educativos incluye estos tres conceptos: Sin importar como estos términos se definan, los líderes educativos tienen dificultades para decidir el equilibrio entre tareas de alto nivel diseñadas para mejorar el desempeño del personal, los estudiantes y la escuela (liderazgo), mantener la rutina de las operaciones en curso (gestión) y tareas de un nivel más bajo (administración). La OECD considera que las escuelas exitosas necesitan líderes, gestores y administradores eficaces. Los tres términos están tan interconectados que es difícil para cualquiera de ellos ser exitoso sin el otro (OECD, 2008, p. 18).

3.3 Tipos de Liderazgo Educativo

Desde que cobró dinamismo la investigación sobre dirección escolar en la década de los setenta, se ha estado discutiendo respecto de la eficacia que

tendrían distintos tipos o estilos de liderazgo educativo para mejorar los resultados de los aprendizajes.

Según la profesora Alma Harris (2003), las teorías sobre liderazgo que más han influido a la escuela durante las últimas décadas son el Liderazgo Transaccional, el Liderazgo Transformacional y el Liderazgo Instruccional o Pedagógico, éstas teorías se basan en la relación que establecen los líderes con sus seguidores y se revisan brevemente en este apartado.

3.3.1 Liderazgo Transaccional

Esta concepción, tiene implícita la comprensión de que existe por una parte el líder, y por otra, los seguidores. El liderazgo consiste en coordinar los esfuerzos necesarios para alcanzar el propósito de la organización, esto se realiza mediante la transacción entre tareas delegadas a los seguidores, control del trabajo realizado, evaluación y recompensas que el líder controla (incentivos económicos principalmente). Es una visión de liderazgo bastante cuestionada por su racionalidad, por incidir mediante el control y por basarse en cambios estructurales dejando de lado el cambio cultural.

Este tipo de liderazgo es efectivo para escuelas que tienen un propósito claro y estático o para cambios superficiales. Sin embargo, tal como muestra la teoría de cambio, las escuelas que pretenden mejoras profundas, requieren un liderazgo que incida en la cultura y que promueva el cambio organizacional.

3.3.2 Liderazgo Transformacional

La teoría del liderazgo transformacional tiene su origen en la publicación de J. M. Burns (1978). Este investigador estudió la forma en que los líderes motivaban a sus seguidores para movilizarlos más allá de sus intereses personales, hacia los objetivos de la organización en diferentes tipos de instituciones.

De acuerdo a Burns, la mayor distinción entre el liderazgo transaccional y transformacional, dice relación con el proceso por el cual los líderes motivan a sus

seguidores (Nguni, Slegers y Denessen, 2006). El Liderazgo transaccional pone el motor de la motivación en el interés personal de los seguidores por tanto ellos siguen al líder en función de las recompensas; mientras que el liderazgo transformacional apela a los valores y emociones de los seguidores.

La perspectiva del liderazgo transformacional se interesa por los valores y propósitos morales compartidos al interior de una organización, por las relaciones entre los miembros y por alcanzar sus objetivos a través de potenciar en la gente su compromiso, motivación y desarrollo profesional.

Aportes a esta línea de investigación también fueron realizados por Bernad Bass (1985). Para este autor, *Los líderes transformacionales no sólo reconocen las necesidades de sus seguidores, sino que van más allá; se concentran en el desarrollo de los seguidores, al mismo tiempo que los conducen hacia objetivos organizacionales más elevados de lo que ellos individualmente esperan y que pueden ser alcanzados grupalmente* (Nguni et al., 2006, p. 234).

Finalmente, ha sido Leithwood junto a sus colegas quienes han llevado estos aportes al campo educativo.

El enfoque transformacional releva los comportamientos y prácticas directivas orientadas a crear una visión y metas para la escuela; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado, modelar las prácticas y valores profesionales, demostrar expectativas de alto desempeño, y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela (Leithwood y Jantzi, 1999). Se trata entonces de un liderazgo que compromete a la organización, desarrolla nuevos líderes y “genera capacidades”.

El enfoque transformacional plantea que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar (Hopkins, 2001).

El principal aporte del liderazgo transformacional, es que, mediante el cambio cultural, contribuye a la capacidad de una organización para mejorar en forma

continua. Es un enfoque que se considera necesario, pero a la vez insuficiente para la mejora, ya que carece de una orientación específica hacia el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de esta perspectiva de liderazgo, algunas características importantes del líder son su inteligencia emocional y sus habilidades sociales (Harris et al., 2003, p. 177).

3.3.3 Liderazgo Instruccional o Pedagógico

La teoría sobre liderazgo instruccional (o pedagógico) tiene su origen a comienzos de los años 80, con el estudio de escuelas eficaces en contextos de pobreza (Bossert, Dwyer, Rowan y Lee, 1982). Este tipo de estudios muestra que cuando el liderazgo está orientado a los procesos pedagógicos que ocurren en la escuela, tiene un mayor impacto en los resultados de los estudiantes.

Este tipo de liderazgo, planteó la necesidad de girar desde una propuesta burocrática y centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores (Murillo, 2006; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). De hecho, este vínculo estrecho con la calidad de los aprendizajes es lo que define al liderazgo pedagógico. Como plantea Elmore (2010), *Podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional ... por eso, el liderazgo es la práctica de mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo* (p. 69).

La característica central de este tipo de liderazgo es su atención al trabajo de los docentes, algunas prácticas alineadas con este foco son: retroalimentar las estrategias de enseñanza, preocuparse del desarrollo profesional docente, de que no se distraigan o sean interrumpidos en su labor pedagógica, de establecer objetivos ligados a los resultados académicos, monitorear estos resultados y

promover altas expectativas (Robinson et al., 2009, p. 88). Considero que cuando un buen líder muestra altas expectativas en sus docentes y los retroalimenta constantemente sobre su quehacer pedagógico, este se ve reflejado en un alto desempeño profesional, por parte del docente el cual, siempre repercutirá en el aula, dándose mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.

Aunque algunos autores lo han mostrado como un tipo de liderazgo que se contrapone al enfoque transformacional, en este trabajo me inclinare a complementarlos rescatando las visiones que los sitúan como suplemento. En este sentido, interesa cómo el liderazgo pedagógico pone el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje; mientras que el transformacional hace ver el imprescindible desarrollo de los miembros de la escuela y su motivación, en especial de los docentes. Así como el liderazgo transformacional proviene de la línea de investigación de la mejora escolar, el liderazgo pedagógico tiene sus orígenes en la línea de investigación de la eficacia escolar. Al ser líneas de investigación que hoy están fusionadas, así también el liderazgo transformacional ha incluido los aportes del liderazgo pedagógico y vice versa.

Autores como Leithwood y Hopkins apoyan esta idea y proponen un enfoque de liderazgo para el cambio educativo que se preocupe tanto de las condiciones organizacionales y desarrollo del personal, como de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Para la mejora escolar, el liderazgo debe enfocarse en dos dimensiones: La enseñanza y aprendizaje por una parte y la capacidad escolar por otra (Harris et al., 2003, p. 84).

Los líderes exitosos ejercen su influencia mediante las relaciones interpersonales que sostienen y mediante la reestructuración de la forma en que los profesores realizan su trabajo (Robinson, 2009, p. 97).

Además, es importante tener en cuenta que, en la práctica, nunca los enfoques o tipos de liderazgo se manifiestan en forma “pura”, y más bien tienden a concretarse combinadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan

(Lewis y Murphy, 2008). Esta distinción, muchas veces dicotómica entre liderazgo instruccional y transformacional, también ha sido cuestionada por definiciones que comienzan a tomar fuerza en el ámbito de la investigación educativa, como es el caso del liderazgo "centrado en el aprendizaje" (*learning-centred approach*). Este enfoque integra la dimensión instruccional y transformacional del liderazgo (Bolívar, 2012; Lewis y Murphy, 2008), y puede entenderse como "todo aquel conjunto de actividades que realiza la dirección y que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico se aboca también a una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para mejorar la educación y las prácticas docentes" (Bolívar, 2009, p. 2).

Finalmente, Marks y Printy (2003) realizan un estudio en 24 escuelas que integra ambos tipos de liderazgo, ellos aluden a la complementariedad diciendo que, si un director no demuestra capacidades para un liderazgo transformacional, será difícil que ese director comparta la responsabilidad con los docentes en materia de instrucción, currículum, y evaluación dentro de un modelo de liderazgo pedagógico más participativo.

Junto con los enfoques transaccional, transformacional e instruccional, a lo largo de la historia de investigación sobre este tema han surgido varias otras perspectivas (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013). Algunas han clasificado los tipos de liderazgo en función de características personales de los líderes (teorías conductuales), un ejemplo clásico es la rejilla de Blake y Mouton (1964). Otros han desarrollado teorías de liderazgo que son contingentes, es decir, en las que los líderes se comportan de una determinada manera dependiendo de la situación en la que destacan algunos exponentes como Robert House (1971), y Fred Fiedler (1967). Finalmente, durante la última década diferentes autores han levantado sus propias teorías de liderazgo en función de las características que debe tener un liderazgo eficaz para la mejora de la escuela. Algunos ejemplos de ello son el Liderazgo Sostenible (Hargreaves y Fink, 2006) o, como se mencionó anteriormente, el Liderazgo centrado en el Aprendizaje (Bolívar, 2010a, 2010b;

MacBeath, 2007). Estas últimas propuestas más allá de competir u oponerse entre sí, son complementarias y enriquecen la mirada sobre el liderazgo educativo.

Otro aporte interesante es la noción del liderazgo sistémico, que trasciende el establecimiento escolar, encontrando asociación con otras unidades educativas y orientándose hacia un objetivo común de mejoramiento. Bajo este marco, es posible que un mismo director apoye el mejoramiento de varias escuelas o que éstas trabajen institucionalizadamente de manera conjunta. Estas iniciativas apuntan, por una parte, a aprovechar las sinergias que puedan surgir de la cooperación entre escuelas, socializando los aprendizajes, y por otra, a promover una responsabilización colectiva por los resultados de los estudiantes de la localidad (o distrito) donde se encuentran inmersas dichas escuelas. En este sentido, el concepto de liderazgo sistémico considera a directores de escuela que asumen la responsabilidad de cumplir roles más amplios en el sistema educativo.

3.3.4 Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido se caracteriza por analizar el fenómeno del liderazgo desde una perspectiva organizacional, dejando atrás los conceptos de liderazgo que lo asocian a una función individual. La perspectiva de liderazgo distribuido plantea que al interior de una organización existe una variada fuente de liderazgo, creencias, acciones e interacciones e influencias reconocidas por quienes participan en ella (Anderson, Moore y Sun, 2009).

Si bien la concepción del liderazgo distribuido data de 1954, cuando fue discutida por primera vez por Gribb, se ha avanzado en la elaboración conceptual del término especialmente desde fines de los años 90, (Robinson 2009).

El interés por este tipo de liderazgo, se basa en las ventajas organizacionales, en la medida que permite a las escuelas beneficiarse de las capacidades de un mayor número de actores y desconcentrar el trabajo de quienes ocupan posiciones directivas formales (Leinthewood et. Al.,2006). De esta manera el liderazgo es visto como el potencial de la organización vinculado a su capital humano.

Esta concepción deja atrás la necesidad de líderes “héroes” que muchas veces se da atender cuando se concentran en una persona las características que este tener y funciones que debe realizar. Estas personas ideales sin duda existen, aunque en menor cantidad de lo que el sistema necesita, por lo que el liderazgo distribuido responde a una necesidad sentida en los sistemas escolares, de contar con liderazgo eficaz más allá de las características personales de quienes ocupan cargos formales en la organización. Como dice Alma Harris y colaboradores:

El desafío organizacional es no depender de personas genios que las conduzcan, sino crear en ellas una cultura y un grupo humano en el que el conocimiento se genere colectivamente (Harris et. Al 2003, p181).

Antonio Bolívar (2010 a), complementa lo anterior señalando que la comunidad educativa debe tener como foco el aprendizaje, esto significa tomar como núcleo de acción la calidad de la enseñanza ofrecida y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. *“Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo”* (Bolívar, 2010 a, p.16).

Por otra parte, existe evidencia de que el liderazgo distribuido, en comparación con el liderazgo directivo, tiene un efecto más directo y sólido en los aprendizajes de los alumnos, al incorporar a los docentes, padres y los propios estudiantes en el proceso educativo (Leithwood et al., 2008), aunque los mismos autores observan que existen múltiples patrones de distribución de liderazgo y que algunos de ellos son más efectivos que otros.

3.3.5 Liderazgo Distribuido, comunidades de aprendizaje y construcción de capacidad.

Existe una fuerte relación entre lo que entendemos por liderazgo distribuido, formación de comunidades de aprendizajes y construcción de capacidad para la mejora escolar. El liderazgo distribuido al compartir con otros las responsabilidades formales de los directivos, crea capacidad mediante el empoderamiento de diferentes actores y su formación al interior de la organización. Esta formación con otros y a través de otros, así como las nuevas

formas de relación entre los miembros es lo que conocemos como comunidades de aprendizaje.

Por lo tanto, el liderazgo distribuido es necesario para lograr comunidades de aprendizaje, puesto que abre la oportunidad de colaborar y participar en la mejora organizacional. Las comunidades de aprendizaje y el liderazgo distribuido son sinónimos cuando logramos entender que aprendizaje colectivo es una manifestación del liderazgo distribuido, y esto es lo que posibilita la expansión del liderazgo a otros miembros.

5.4 El nuevo rol de los líderes educativos

En la medida que los países se han transformado sus sistemas educacionales para preparar las nuevas generaciones con los conocimientos y habilidades que se necesitan en el mundo de hoy, el rol de los líderes escolares ha cambiado en forma radical. Ya no se espera de ellos que sean buenos en la gestión, sino que los líderes educativos son vistos cada vez como actores claves de la reforma educativa y para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje (OECD, 2009, P.191).

De acuerdo al informe de la OECD del año 2008, la función de quienes ocupan cargos directivos en los establecimientos ha cambiado.

Durante las pasadas décadas, los líderes educativos de los países de la OECD han evolucionado, desde ser profesores con algunas otras responsabilidades, a ser directores con burocráticas funciones administrativas, luego administradores profesionales, y en algunos países líderes del aprendizaje (Pont, Nusche y Moorman, 2008, p.22).

Estas tendencias, dan funciones de directivos escolares de diferentes maneras.

El mismo informe, da a conocer en la actualidad cuatro grupos de responsabilidades que están asociadas a los buenos resultados de aprendizaje y que los líderes escolares debieran tener en consideración:

a- Apoyar, evaluar y desarrollar la calidad de los docentes

Esto implica responsabilidad de líderes educativos en la coordinación del currículum y los planes y programas de educación, el monitoreo y la evaluación de las prácticas de enseñanza, la formación de los docentes y sobre toda promover la cultura colaborativa entre pares.

b- Establecer objetivos, sistema de evaluación y rendición de cuentas

Alinear los objetivos de logro con los estándares esperados a nivel nacional, por una parte, y, por otra parte, con las necesidades y las demandas de los estudiantes en particular: medir sistemáticamente los progresos de los alumnos, contrastarlo con los esperados y evaluar, los cambios necesarios para lograr cumplir con estándares propuestos, la lectura y los análisis de datos en este sentido es una herramienta esencial.

Para que los líderes escolares puedan cumplir con esta responsabilidad, es fundamental que tengan capacidad de decisión en los lineamientos estratégicos del establecimiento, tener un manejo y uso de los datos por el monitoreo de los aprendizajes y el diseño de estrategias adecuadas para su mejoramiento.

c- Gestión estratégica de recursos y financieros

Dentro de la gestión estratégica los líderes educativos necesitan autonomía en la toma de decisiones en cuanto al uso de los recursos, para que estos puedan ser usados con los propósitos pedagógicos adecuados a su realidad y metas, y sobre tener la decisión de escoger ellos mismos, el personal con el trabajarán.

d- Adoptar un enfoque sistémico sobre las prácticas y políticas de liderazgo

Esto significa que los líderes educativos, deben realizar redes de apoyo con otras escuelas y organizaciones, con el propósito de influir e intercambiar experiencias exitosas, promoviendo siempre el mejoramiento de la educación como un factor mutuo.

3.5 Liderazgo y efectividad escolar:

El liderazgo directivo tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, por medio de la incidencia de los directivos en ámbito como la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes. Las prácticas directivas están relacionadas con la generación de condiciones organizacionales para garantizar el pleno ejercicio de docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales. Los directivos aseguran la infraestructura necesaria para que las actividades pedagógicas se puedan desarrollar con éxito. (Ministerio de educación, 2015).

En la última década las investigaciones sobre el mejoramiento de la efectividad muestran que es a nivel de aula, es decir el rol de los docentes. El factor educacional que mayor impacto tiene sobre los aprendizajes de los estudiantes. La evidencia reafirma que para que los cambios se den a nivel de aula, uno de los principales promotores de los cambios y el mejoramiento ha sido la labor de sus directivos. Los directivos de la mayoría de las escuelas tienen una alta legitimidad y validación de su liderazgo frente a los actores escolares, tanto respecto a la conducción de la escuela como el plano técnico pedagógico (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014).

La importancia del liderazgo escolar, y en particular el rol de los equipos directivos en los establecimientos educacionales, surge como consecuencia de un conjunto de políticas educativas implementadas en el sistema nacional chileno. El proceso de descentralización del sistema escolar durante la década de los ochenta, mediante el cual la administración pública de los establecimientos municipales paso desde el ministerio de educación a las municipalidades, entrego mayor autonomía y responsabilidad a los sostenedores y equipos directivos. Del

mismo modo, las políticas educativas de las últimas décadas han tendido a la rendición de cuentas y la responsabilidad de los establecimientos por los aprendizajes de los estudiantes.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque y Descripción del Diseño:

Estudio de tipo no experimental, es de carácter cuantitativo, investigación descriptiva, cual se basa en la variable mediadoras, basado en datos de una encuesta realizada en el mes de mayo del 2021 a docentes y asistentes de la educación, el material aplicado se basa en los estándares de calidad, dimensión liderazgo y gestión curricular. Este enfoque permite analizar datos y obtener resultados, para poder sacar conclusiones de qué tipo de liderazgo existe en la escuela Hernán Ciudad I. y como este ha influido en el ambiente laboral de dicha escuela, teniendo en cuenta que cuando los docentes y asistentes de la educación se sienten un lugar grato con un buen liderazgo, todos pueden participar de este proceso formando una buena comunidad de aprendizaje.

4.2 Campo y Muestra

El sujeto de investigación de esta tesina, es la escuela rural Hernán Ciudad I. que se ubica en el sector de Santa Rita, comuna de Pelarco, Provincia de Talca, región del Maule, en el establecimiento trabajan 46 personas, entre directivos, docentes, asistentes de la educación profesionales, y asistente de la educación.

Distribuidos de la siguiente manera:

FUNCIÓN	Nº Funcionarios
Directivos	3
Docentes	23
Asistentes de la ed. profesionales	6
Asistentes de la educación Técnicos	10

Asistentes de la educación servicios menores	4
--	---

Tiene una matrícula actual de 253 estudiantes, que se distribuyen desde pre-kínder a 8° año básico, disgregado de la siguiente manera:

Curso	Matricula
Pre-kínder	24
Kínder	30
1° básico	25
2° básico	24
3° básico	26
4° básico	22
5° básico	28
6° básico	21
7° básico	26
8° básico	27

La Escuela Hernán Ciudad es una escuela básica, que recibe subvención general, SEP y PIE, atiende mayormente estudiantes del mismo sector donde se ubica y de los sectores cercanos de la Comuna de Pelarco, el nivel socioeconómico de las familias que asisten a esta escuela es nivel medio bajo, contando una alta tasa de vulnerabilidad del 97 %, la escolaridad de los padres se maneja entre la finalización del 8° año básico y el termino del 4° año medio, el trabajo de los padres se centra principalmente en la agricultura, como jornaleros, teniendo en algunos casos familias que se desempeñan en áreas técnicas.

Dentro de su categorización de la agencia de la calidad esta en nivel medio, tomando en cuenta que durante estos 3 últimos el SIMCE, no ha sido una evaluación y medición para categorizar las escuelas, año 2019, solo como muestra suspendiéndose esta prueba de medición, debido a las circunstancias país, “estallido social”, y durante el año 2020 y 2021, suspensión debido a la situación mundial “pandemia”, por lo que la nuestra dirección, no ha podido demostrar su

trabajo en los resultados obtenidos por los estudiantes, manteniendo su categorización entregada a base del SIMCE, de año 2018.

4.3 Instrumentos y/o procedimientos de Recolección de Datos

El instrumento utilizado para la recolección de datos, se realizó a través de un cuestionario, basado en una escala evaluativa para el análisis de las áreas de proceso. Describe la calidad de la instalación de las prácticas institucionales y pedagógicas, que se compone de 4 áreas institucionales:

2. Área de gestión curricular:

1.1 Dimensión gestión pedagógica

1.2 Dimensión Enseñanza y aprendizaje en el aula

1.3 Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes

2. Área de liderazgo:

2.2 Dimensión liderazgo sostenedor

2.2 Dimensión liderazgo formativo y académico del director

2.3 Dimensión: Planificación y gestión de resultados

3. Área de Convivencia Escolar

3.1 Dimensión formación

3.2 Dimensión Convivencia Escolar

3.3 Dimensión participación

4. Área de gestión de Recursos

4.1 Dimensión de recursos humanos

4.2 Dimensión de recursos financieros y administrativos

4.3 Dimensión de recursos educativos

En cuanto a las áreas trabajadas para llevar a cabo el objetivo de este trabajo, fueron las siguientes:

- Área de Liderazgo: Dimensión formativo y académico del director
- Área de gestión curricular: Dimensión gestión pedagógica.

Con la finalidad de presentarlo en forma de encuesta definiendo diferentes niveles de calidad, para ser respondido por los docentes y asistentes de la educación que se encontraban presente (debido a la pandemia, no todo el personal se encuentra trabajando). Esta encuesta pretende sacar una muestra de cuales son prácticas que se encuentran en un nivel de calidad satisfactorio, según las preguntas aplicadas en la encuesta.

Dimensión: Liderazgo formativo y académico del director

Proceso general a evaluar: El liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El director se compromete con el logro de altos resultados académicos y formativos.			3	
2. El director instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento, definidos en el Proyecto Educativo Institucional.			3	
3. El director promueve una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar: propone metas desafiantes y muestra confianza en la capacidad de alcanzarlas, tanto de los equipos como de los estudiantes.			3	
4. El director conduce de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento: define			3	

prioridades, establece ritmo, coordina y delega responsabilidades, afianza lo que está funcionando bien, establece acuerdos, detecta problemas y busca los mecanismos para solucionarlos, entre otros.				
5. El director promueve y participa en el desarrollo y aprendizaje de los docentes: lidera conversaciones profesionales, promueve desafíos académicos a los docentes, comparte reflexiones e inquietudes pedagógicas, retroalimenta oportuna y constructivamente a los docentes.			3	
6. El director gestiona los procesos de cambio y mejora en el establecimiento: orienta a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse, y evaluarse para implementar las soluciones propuestas.			3	
7. El director promueve una ética de trabajo.				4

Dimensión: Gestión pedagógica

Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes.				4
2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros)				4
3. El equipo técnico pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran.				4
4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.			3	
5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.			3	

6. El equipo técnico pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.			3	
7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes.			3	
8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.				4
9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen			3	
observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.				
10. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje.			3	
11. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar.			3	
12. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.			3	
13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso.			3	

4.4 Procedimiento de recolección de Datos

Una vez que se presentan el instrumento a trabajar a la directora y la unidad técnica, se procedió a citar a los docentes y a los asistentes de la educación, se les presento la encuesta en donde se les explico la escala de valores, se les leyó y se les comento que era en forma anónima.

Se presenta la encuesta por el psicólogo y un apoyo de recursos humanos del Departamento de educación Municipal de Pelarco, posteriormente Se le facilito la encuesta del área de liderazgo, dimensión liderazgo formativo y académico del director, cada persona respondió, evaluando según la escala del 1 al 4, se les dio 20 minutos para responder, esta encuesta, posteriormente se procedió a realizar el mismo ejercicio que con la primera encuesta ahora presentando la del área de gestión curricular, dimensión gestión pedagógica, se les presenta la escala de valores y cada persona responde las preguntas, dando el valor que ellos determinaron según su apreciación si las practicas se encontraban o no insertas en el trabajo de la unidad técnica pedagógica de la escuela Hernán Ciudad I.

Los instrumentos de medición del liderazgo pedagógico (variables consideradas en los cuestionarios) están más enfocados en las prácticas y objetivos más a la labor educativa.

4.5 Criterios de Calidad de la Investigación

En la siguiente escala se definen distintos niveles de calidad en las puede estar una práctica:

VALOR	NIVEL DE CALIDAD
1	Se realizan acciones cuyos propósitos son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática
2	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, cuyos propósitos son sistemáticos.
3	El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos subyacentes y con una orientación a la mejora de los resultados institucionales, lo que define una práctica institucional o pedagógica.
4	La práctica incorpora la evaluación y perfeccionamiento permanente de sus procesos.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una vez que se aplicaron las encuestas a los docentes y asistentes de la educación de la escuela Hernán ciudad I. se procedió a analizar los resultados, tras pasando la información a un Excel, sacando los resultados en porcentajes, pudiendo observar, en qué nivel de calidad se encuentran, las prácticas de la directora y la unidad técnica, basándose en el objetivo general de la presente tesina “Conocer qué tipo de liderazgo se encuentra insertado en la escuela Hernán Ciudad I. Y así dar respuesta al objetivo específico, “verificar cual es la percepción de las practicas del liderazgo y gestión pedagógica que tienen tanto los docentes como los asistentes de la educación, del actual equipo directivo de la escuela Hernán Ciudad

I.

En primera instancia, se procede a dar respuesta a la pregunta planteada con respecto a ¿cómo ven los profesores y asistentes de la educación, las prácticas de liderazgo de la actual directora? Una vez que se aplicó la encuesta del área de liderazgo, dimensión liderazgo formativo y académico de la directora, se procedió a la tabulación de las encuestas, para poder realizar un análisis de los resultados del nivel práctica, que se obtuvo de las 34 encuestas aplicadas entre docentes y asistentes de la educación.

5.1 Área de liderazgo: Dimensión Liderazgo formativo y académico del director

Proceso general a evaluar: El liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4
1. El director se compromete con el logro de altos resultados académicos y formativos.				4
2. El director instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento, definidos en el Proyecto Educativo Institucional.				4
3. El director promueve una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar: propone metas desafiantes y muestra confianza en la capacidad de alcanzarlas, tanto de los equipos como de los estudiantes.				4
4. El director conduce de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento: define prioridades, establece ritmo, coordina y delega responsabilidades, afianza lo que está funcionando bien, establece acuerdos, detecta problemas y busca los mecanismos para solucionarlos, entre otros.			3	
5. El director promueve y participa en el desarrollo y aprendizaje de los docentes: lidera conversaciones profesionales, promueve desafíos académicos a los docentes, comparte reflexiones e inquietudes pedagógicas, retroalimenta oportuna y constructivamente a los docentes.			3	
6. El director gestiona los procesos de cambio y mejora				4

en el establecimiento: orienta a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse, y evaluarse para implementar las soluciones propuestas.				
7. El director promueve una ética de trabajo.				4

Grafico n° 1

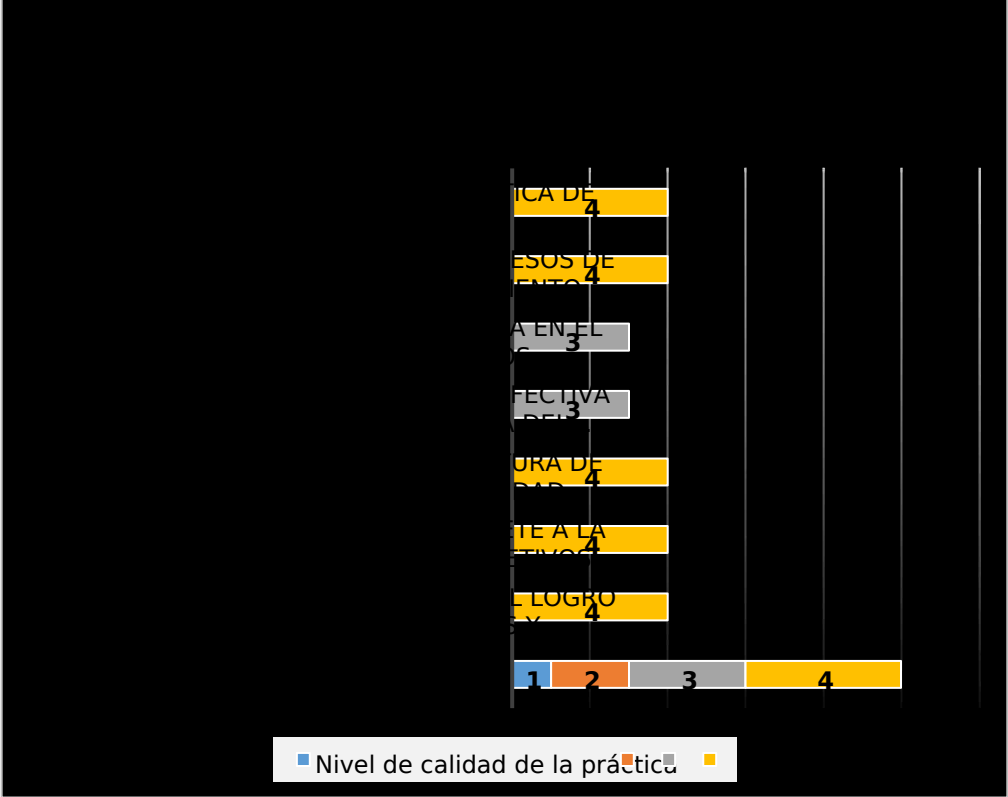
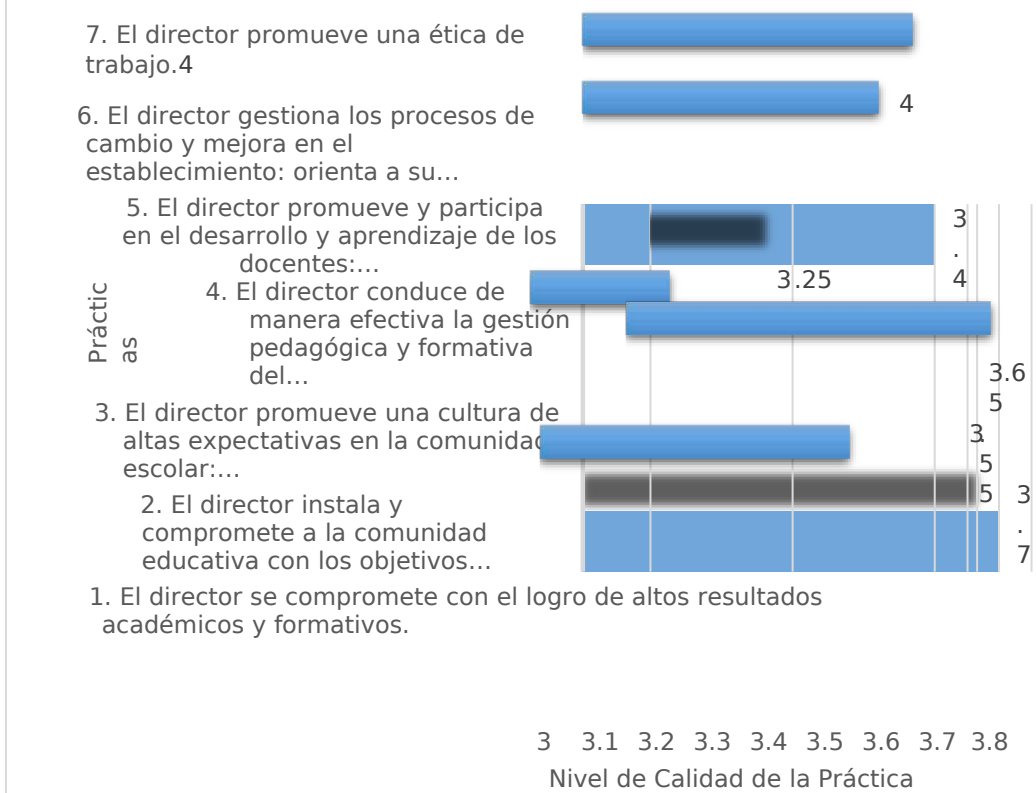


Grafico n° 2

Resultado Promedio de las prácticas de la dimensión liderazgo formativo y académico del director



5.1.3 Resultados según práctica del área de liderazgo: Dimensión liderazgo formativo y pedagógico del director.

1. **El director se compromete con el logro de altos resultados académicos y formativos:** en esta práctica la directora obtuvo un promedio de 3,7 encontrándose cerca del puntaje mayor que 4, considerada como una práctica incorporada permanentemente dentro del trabajo ejecutado por la directora.

2. **El director instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento, definidos en el Proyecto Educativo Institucional:** En esta práctica, la directora obtuvo un promedio 3.55 manteniéndose entre los valores 3 y 4 del nivel de calidad,

siendo considerada por profesores y asistentes de la educación, que este trabajo se realiza en forma permanente y sistemática, con un propósito claro para todos los actores de la comunidad educativa.

3. **El director promueve una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar: propone metas desafiantes y muestra confianza en la capacidad de alcanzarlas, tanto de los equipos como de los estudiantes:** En esta práctica, la directora obtuvo un promedio 3.65 acercándose al valor 4, siendo considerada una estrategia permanente dentro del trabajo que realiza la directora.
4. **El director conduce de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento: define prioridades, establece ritmo, coordina y delega responsabilidades, afianza lo que está funcionando bien, establece acuerdos, detecta problemas y busca los mecanismos para solucionarlos, entre otros:** En el nivel de practica obtenido en este punto es de un promedio de 3,25 centrándose en un trabajo sistemático y progresivo, orientado a la mejora de los resultados institucionales, que plantea la dirección de la escuela.
5. **El director promueve y participa en el desarrollo y aprendizaje de los docentes: lidera conversaciones profesionales, promueve desafíos académicos a los docentes, comparte reflexiones e inquietudes pedagógicas, retroalimenta:** En esta práctica la directora obtuvo un promedio de 3.4 orientados a un quehacer incorporado en un propósito explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos, orientando siempre a la mejora de los resultados institucionales.
6. **El director gestiona los procesos de cambio y mejora en el establecimiento: orienta a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse, y evaluarse para implementar las soluciones propuestas:** En esta práctica la directora, obtuvo un valor

de 4, por lo que esta práctica se ve, que la directora la entabla en forma permanente, bajo la mirada de los docentes y asistentes de la educación.

7. **El director promueve una ética de trabajo:** Esta práctica fue evaluada por los asistentes de educación y los docentes, con un valor 4, encontrándose en el nivel de calidad más alto, siendo un trabajo que realiza la directora en forma permanente.

Al realizar un análisis del conjunto de las practicas evaluadas por los docentes y asistentes de la educación, se puede observar que el nivel de calidad de las practicas entabladas por la directora del establecimiento, se encuentran insertada forma permanente, y siempre con una mirada hacia mejora de la gestión institucional del establecimiento.

5.2 Área gestión curricular: Dimensión gestión pedagógica

Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanzaaprendizaje.				
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica			
	1	2	3	4

1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes.				4
2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros)			3	
3. El equipo técnico pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran.				4
4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.			3	
5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.			3	
6. El equipo técnico pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.				4

<p>7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes.</p>			4	
<p>8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.</p>			3	
<p>9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.</p>			3	
<p>10. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje.</p>			3	
<p>11. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar.</p>			3	
<p>12. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.</p>			3	

<p>13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso.</p>			3	
---	--	--	----------	--

5.2.1 Grafico n° 3

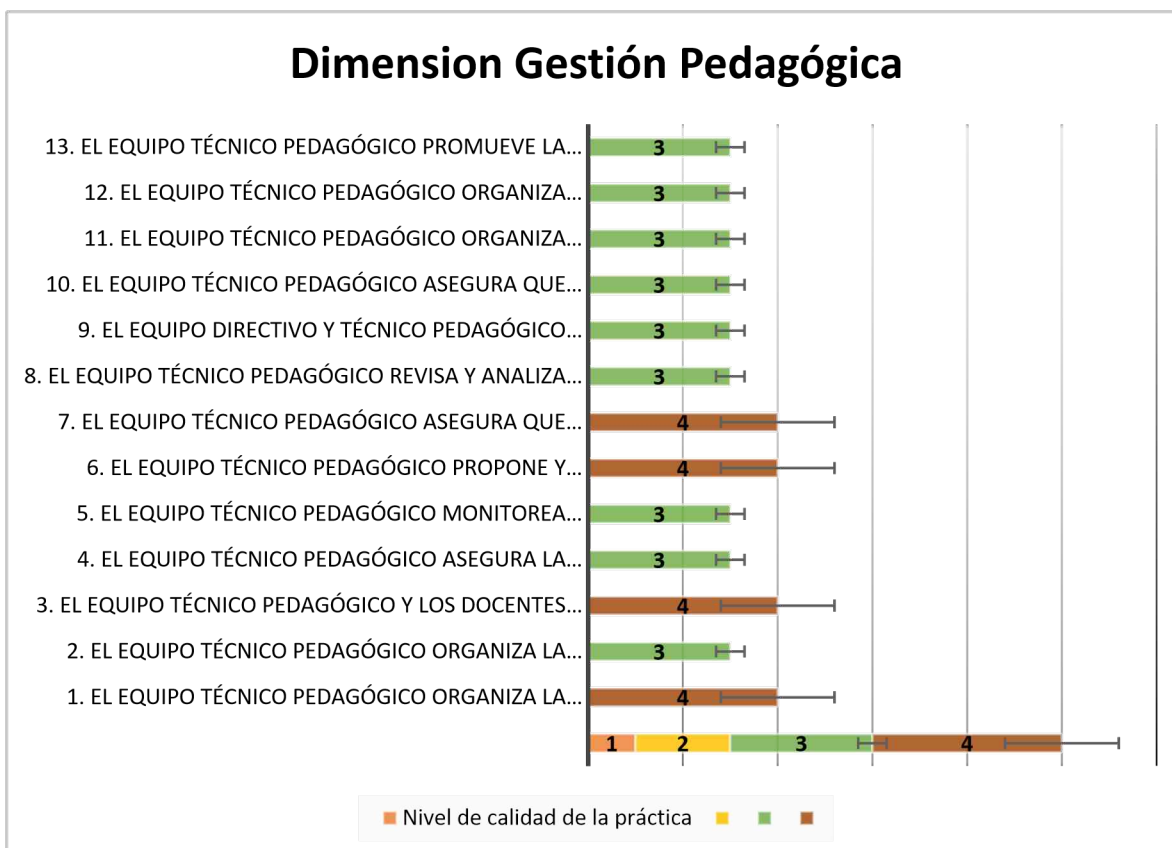


Grafico n° 4

PROMEDIO DE RESULTADOS AREA GESTIÓN CURRICULAR, DIMENSIÓN GESTIÓN PEDAGÓGICA



5.2.3 Resultado según practicas del área de gestión curricular: Dimensión gestión pedagógica.

1. **El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje del establecimiento y las necesidades e intereses de los estudiantes:** En esta práctica la unidad técnica pedagógica de la escuela obtuvo un promedio de 3,5, ubicándose en una práctica que está incorporada en un propósito que es explícito y claro para todos los actores del establecimiento educacional, con sistematicidad y progresión , siempre orientado a la mejora pedagógica.

2. **El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros):** Esta práctica fue evaluada por los docentes y asistentes de la educación con un promedio

3,3, lo que deja ver que practica esta insertada en forma clara para todos los actores del establecimiento.

- 3. El equipo técnico pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran:** el promedio de esta práctica es un 3,6 orientado hacia una actividad que se realiza en forma sistemática en el establecimiento, para ir siempre en la mejora de la gestión pedagógica.
- 4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura:** Los docentes y asistentes de la educación evaluaron esta práctica, con un promedio 3,4, siendo un quehacer que esta insertado en el establecimiento, en forma clara y explícita, por parte de la unidad técnica de la escuela.
- 5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular:** el promedio obtenido en esta esta práctica es de un 3,4, ubicando en un quehacer que, si está inserto en las actividades que realiza la unidad técnica pedagógica, en forma sistemática, con una progresión secuencial del proceso.
- 6. El equipo técnico pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes:** el promedio es de un 3,8 en el nivel de calidad de esta práctica, estando insertada en forma progresiva con una orientación a la mejora de los resultados pedagógicos.

7. **El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes:** Esta práctica obtuvo un promedio 3,8 estando insertada en forma clara y explícita dentro del plan de trabajo de la unidad técnica de la escuela.
8. **El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido:** Los docentes y asistentes de la educación evaluaron esta práctica, con un promedio de 3,3 declarando que la unidad técnica realiza esta actividad en su quehacer diario, con un propósito claro y explícito conocido por toda la comunidad educativa.
9. **El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades:** Esta práctica se encuentra incorporada en el proceso pedagógico del establecimiento, obteniendo un promedio 3, por lo que los actores de la comunidad educativa, lo conocen y se encuentra claro y explícito en la gestión pedagógica.
10. **El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje:** Los docentes y asistentes de la educación, consideran que esta práctica se encuentra insertada en el quehacer diario del establecimiento, obteniendo un promedio de 3,1.
11. **El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar:** Las instancias de reflexión pedagógica y análisis de

resultados, se encuentran insertas en quehacer de la gestión pedagógica de forma clara y explícita, con una tendencia a la mejora continua de la gestión.

Por lo que esta práctica promedio un 3,4 en el nivel de calidad.

12.El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada: El intercambio y análisis de prácticas pedagógicas, se realiza en forma sistemática en la escuela, con una tendencia a la mejora de la gestión, para que sea una práctica insertada en quehacer en forma permanente, teniendo un promedio 3, en el nivel de calidad, expuesto.

13.El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo, planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso: La práctica recién mencionada es evaluada por los docentes y asistentes de la educación con un promedio 3,1, encontrándose insertada en quehacer en forma sistemática,

y conocida por toda la comunidad educativa, por lo que se encuentra en un proceso de mejora para la gestión pedagógica de la escuela.

En conclusión, la dimensión de gestión pedagógica, centra sus prácticas en un nivel de calidad entre el 3 y 3,8, lo que da a conocer que en quehacer se encuentran incorporadas con un propósito sistemático, conocido por toda la comunidad educativa, tiene una progresión secuencial de los procesos y con una orientación a la mejora de los resultados pedagógicos de la escuela Hernán ciudad.

6. MARCO CONCLUSIVO:

Conocer qué tipo de liderazgo se encuentra insertado en la escuela Hernán Ciudad I. de la comuna de Pelarco, región del Maule, Chile:

Dando respuesta al objetivo general de la presente tesina, se puede concluir a través del análisis de resultados, que tipo de liderazgo se encuentra insertado en la escuela Hernán Ciudad I. de la comuna de Pelarco, podemos decir que el equipo directivo, compuesto por la directora y la unidad técnica pedagógica, tienen un liderazgo instruccional o pedagógico, mezclado con un liderazgo transformacional, el cual se puede ver a través de las prácticas que fueron evaluadas por los mismos docentes y asistentes de la educación del establecimiento, siendo este un liderazgo, que caracteriza su atención en el trabajo de los docentes, teniendo un foco centrado en la retroalimentación de las estrategias de enseñanza, preocupado por el desarrollo profesional docente, para

que este no sea interrumpido en su labor pedagógica. Establece objetivos ligados a los resultados académicos, monitorear estos resultados y promover altas expectativas (Robinson et al., 2009, p. 88). Considero que cuando un buen líder muestra altas expectativas en sus docentes y los retroalimenta constantemente sobre su quehacer pedagógico, este se ve reflejado en un alto desempeño profesional, por parte del docente el cual, siempre repercutirá en el aula, dándose mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.

Existen autores que dicen que ambos liderazgos se contraponen, desde mi punto de vista, considero que se complementan. En este sentido, interesa cómo el liderazgo pedagógico pone el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje; mientras que el transformacional hace ver el imprescindible desarrollo de los miembros de la escuela y su motivación, en especial de los docentes. Así como el liderazgo transformacional proviene de la línea de investigación de la mejora escolar, el liderazgo pedagógico tiene sus orígenes en la línea de investigación de la eficacia escolar. Al ser líneas de investigación que hoy están fusionadas, así también el liderazgo transformacional ha incluido los aportes del liderazgo pedagógico y vice versa. Autores como Leithwood y Hopkins apoyan esta idea y proponen un enfoque de liderazgo para el cambio educativo que se preocupe tanto de las condiciones organizacionales y desarrollo del personal, como de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Para la mejora escolar, el liderazgo debe enfocarse en dos dimensiones: La enseñanza y aprendizaje por una parte y la capacidad escolar por otra (Harris et al., 2003, p. 84).

Los líderes exitosos ejercen su influencia mediante las relaciones interpersonales que sostienen y mediante la reestructuración de la forma en que los profesores realizan su trabajo (Robinson, 2009, p. 97).

Cuando se habla de liderazgo instruccional o pedagógico, estamos viendo a líderes que se preocupan de un constante monitoreo y de retroalimentar siempre a

sus docentes y equipos de aula, con el objetivo claro de ir mejorando sus prácticas con el fin último, que este se vea reflejado de manera sustancial en la entrega de contenidos a sus estudiantes, privilegiando el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Al observar los resultados de los análisis de las encuestas aplicadas a los docentes y asistentes de la educación en cuanto a las prácticas entabladas tanto por la directora en el área de liderazgo, dimensión liderazgo formativo y académico del director y la unidad técnica en área de gestión curricular, dimensión gestión pedagógica. Y dando respuesta a las 2 preguntas planteadas en esta tesina:

1. ¿Cómo ven los profesores y los asistentes de la educación las prácticas de liderazgo establecidas por la actual directora de la Escuela Hernán Ciudad I.
2. ¿Cómo ven los docentes y asistentes de la educación las prácticas de gestión pedagógicas establecidas por la actual jefa de UTP, de la escuela Hernán Ciudad? nos podemos dar cuenta que la percepción que tienen los integrantes de la comunidad educativa, de los directivos es que se promueve las altas expectativas con respecto al trabajo en equipo, con un constante monitoreo y retroalimentación de las practicas ejecutadas en la escuela, liderando siempre las reflexiones con una constante mirada hacia la mejora de la gestión institucional y pedagógica del establecimiento.

Las preguntas son respondidas con el manejo de la mezcladura que se encuentra en el equipo directivo del establecimiento Hernán Ciudad I.

Esta distinción, muchas veces dicotómica entre liderazgo instruccional y transformacional, también ha sido cuestionada por definiciones que comienzan a tomar fuerza en el ámbito de la investigación educacional, como es el caso del liderazgo “centrado en el aprendizaje” (*learning-centred approach*). Este enfoque integra la dimensión instruccional y transformacional del liderazgo (Bolívar, 2012; Lewis y Murphy, 2008), y puede entenderse como “todo aquel conjunto de actividades que realiza la dirección y que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en

función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico se aboca también a una labor transformadora, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para mejorar la educación y las prácticas docentes" (Bolívar, 2009, p. 2).

Ambos tipos de liderazgos identificados en el establecimiento que genero el estudio, aluden a que existe una complementariedad, puesto que es evidente que, si un director no demuestra tener un tipo de liderazgo transformacional, es muy difícil que este sea capaz de compartir responsabilidades con los docentes, en materia de instrucción, curriculum y evaluación, lo que se refleja dentro de un modelo pedagógico más participativo, en donde toda la comunidad educativa, tiene un claro cuál es el objetivo principal de los directivos, que es dirigir, los procesos a través de la incorporación de prácticas en donde la dirección, se comprometa con el logro de altos resultados, que instale y exponga a toda la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos definidos en el proyecto educativo institucional, promoviendo una cultura de altas expectativas, con metas desafiantes y mostrando siempre una confianza en la capacidad de alcanzar tanto de su equipo como de los estudiantes, bajo una conducción de manera efectiva de la gestión pedagógica y formativa, definiendo las prioridades, estableciendo ritmos, coordinando y delegando responsabilidades, afianzando lo que esta funcionando bien, para establecer acuerdos, detectando problemas y buscando mecanismos para solucionarlos, todo esto para gestionar los procesos de cambios y mejora, orientando a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse, y evaluar para implementar las soluciones propuestas, y sobre todo dirigiendo la escuela bajo el concepto de ética de trabajo.

Según Ingvarson y Kleinhenz (2006), un conjunto de estándares comprende valores y principios que deben guiar el trabajo, descripciones de lo que deben saber y hacer los directores eficaces, e indicadores que permitan medir el cumplimiento de estos valores, saberes o prácticas. Los estándares sirven como marco para la formación profesional, para la evaluación de directivos y para la selección de candidatos a estos cargos.

Este trabajo da a conocer varias definiciones de liderazgo, las cuales aportan varias claves respecto de lo que los directivos deberían ser, saber y hacer.

Se releva la importancia de las emociones directivas y docentes en su propio desempeño y en su influencia en otros. En el caso de los directores, deberíamos prestar atención a su sentido de eficacia a nivel individual y especialmente colectivo, esto significa confiar en los equipos con que cuenta para sacar adelante la escuela y creer que tienen la capacidad para hacerlo. También es importante su sentido democrático y apertura para escuchar a otros, estas son características que tienen relación con la valoración del capital social que existe en la organización y con la disponibilidad para abrir espacios de participación, de aprendizaje y de cambio.

Otra habilidad importante a formar en los directivos tiene relación con el monitoreo de datos y el análisis de evaluaciones externas con los docentes. La necesidad de formar a los directivos en el análisis y procesamiento de información cobra más fuerza que nunca en el escenario actual, con la puesta en marcha de la Agencia de Calidad de la Educación, que entregará mayor cantidad de información a las escuelas respecto de su desempeño en estándares de aprendizaje, así como de indicadores sobre sus procesos, y les exigirá mayor nivel de rendición de cuentas.

También es importante capacitar a los directivos para crear ambientes de trabajo en los que se faciliten o potencien aquellos aspectos de los docentes que más inciden en los resultados de aprendizaje: el sentido de eficacia docente, el trabajo docente de manera comprometida y unida en función del mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje, que los docentes se sientan apoyados, especialmente cuando deben trabajar con niños que van retrasados en su aprendizaje o tienen dificultades para aprender.

A su vez, según lo conversado, el compromiso y unidad de los docentes para el mejoramiento, así como que se sientan apoyados, se puede potenciar con las prácticas para establecer dirección y reestructurar la organización, con prácticas

de apoyo pedagógico y considerando a los docentes, apoderados y estudiantes en la toma de decisiones estratégicas para el establecimiento.

Estos hallazgos apoyan la idea de formar a los directivos en un liderazgo integral, esto es que se nutra de las teorías transformacionales y pedagógicas del liderazgo.

En cuanto a las prácticas curriculares que son insertadas en el trabajo técnico pedagógico de la escuela, están la organización de la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje, realizando una calendarización anual de los objetivos de aprendizaje para dar cumplimiento al plan de estudios e identificando el grado previo de los conocimientos de los estudiantes con la finalidad de realizar las adecuaciones correspondientes para aquellos estudiantes que lo requieran, todo esto debe ser bajo un monitoreo constante de la cobertura curricular, la observación y acompañamiento de clases, para retroalimentar a los docentes sobre su quehacer en aula, trabajando en equipo y realizando siempre una reflexión pedagógica en propuestas y acuerdos de lineamientos metodológicos, potenciando las estrategias didácticas, preocupándose de estas estrategias se vean reflejadas en las planificaciones de los docentes.

6.1 Principales dificultades para la realización de estudio:

Las dificultades que se presentaron en el objeto de estudio, fue principalmente que el equipo directivo asumió su cargo el año 2020, proceso que se vio interrumpido por el inicio de la pandemia, lo cual dificultó que se pudiera observar con mayor eficacia la gestión administrativa y pedagógica de nuevo equipo por parte de los docentes y asistentes de la educación, la actual directora, anteriormente realizaba labores técnicas pedagógicas dentro de la misma escuela y la actual unidad técnica pedagógica, era docente de aula, por lo que su plan de trabajo para el año 2020 y 2021, se vio interrumpido por la llegada de COVID 19, enfrentándose a la dificultades de las suspensiones de clases y reinversión que se debía realizar para poder llegar con contenidos a los estudiantes que se encontraban en su hogar, durante el año 2020, el ministerio de educación, enviada

diferentes directrices a las que los equipos directivos debían adecuarse, sin embargo esto muchas veces, complicaba las directrices que se daban en una instancia, ya que al mes siguiente se debía modificar lo que se había dicho, ya que planteado, había cambiado según el panorama que dejaba la pandemia en el país.

Sin embargo, a pesar de constantes cambios de escenarios que dejaba el COVID 19 en nuestro país, los directivos de la escuela Hernán Ciudad supieron manejar, transformándose en actores activos dentro de la escuela para poder liderar este proceso tan complejo, lo que se vio reflejado en el desarrollo del análisis de resultados de las encuestas aplicadas, tanto en dimensión de liderazgo como gestión curricular, actualmente la escuela se encuentra impartiendo clases híbridas con un exitoso resultado, que se destaca dentro de un sector rural, teniendo una excelente asistencia presencial y de conexión por parte de sus alumnos.

6.2 Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación

Como no podría ser de otra forma, de este trabajo surgen numerosas ideas para nuevos estudios sobre liderazgo escolar, tanto en Chile como en otros países. Sin pretender ser exhaustivos, sino buscando poner sobre la mesa algunos temas que pudieran conformar una agenda de investigación sobre esta temática, incluso una agenda personal de investigación, vamos a explicitar algunas ideas que derivan directamente de lo estudiado y sus resultados.

Para empezar, sería necesario afrontar una serie de estudios de carácter cualitativo sobre el liderazgo directivo en las escuelas municipales, principalmente las de los sectores rurales que nos permitan comprender y conocer que tipos de liderazgo existen en los diferentes establecimientos. Entre ellos:

- Profundizar en el conocimiento de cómo los docentes perciben los diferentes tipos de liderazgo y cómo incide sobre su práctica.
- Indagar sobre la relación entre directores y jefes técnicos en diferentes tipos de escuelas según su nivel de capacidad.
- Analizar los mecanismos de participación de los actores escolares y la creación de capacidades al interior de las escuelas, revisando si existen diferencias entre

escuelas que presentan trayectorias ascendentes o descendentes en sus resultados.

Otros posibles estudios deberían aportarnos datos sobre el liderazgo directivo y sus prácticas para diferentes tipos de escuelas y directivos, por ejemplo:

- Según el tipo de subvención escolar (particular - municipal).
- Según el tamaño de las escuelas (nivel de matrícula de los estudiantes)
- En función del estado de desarrollo de la escuela, utilizando las categorías de la Agencia de Calidad (autónomas, emergentes y en recuperación).
- Según las características personales de los propios directivos (genero, formación, edad, actitudes.).

También este trabajo me deja con ganas de profundizar más en el uso del tiempo, tanto de directivos como de docentes. Así una posible investigación sería indagar en el uso del tiempo de los directores, jefes técnicos y docentes en Chile para revisar sus focos de trabajo y el tipo de demandas a las que responden con sus tareas cotidianas.

El tópico de la evaluación docente es otro de los grandes temas en el sistema educativo chileno. De esta forma, como ejemplo, sería interesante plantear un estudio que revise la influencia de las variables mediadoras del desempeño docente en los resultados sobre desempeño docente, medidos por la evaluación docente.

En todo caso, una vez más se cumple aquello de que cuanto más conocemos sobre un tema, más descubrimos lo que nos queda por saber. La importancia que está adquiriendo la dirección escolar en Chile, así como en el resto de países, exige un mayor conocimiento de la misma.

Son múltiples los temas que sería interesante, continuar profundizando en futuras investigaciones, entre las que también me encantaría, indagar es ¿Cuál es la diferencia entre un docente de escuela municipal, y uno de colegio particular? Enfocándose en los compromisos que cada uno tiene con la educación de sus alumnos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, S. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), 13-37
- Anderson, S., Moore, S. y Sun, J. (2009). Positioning the Principals in Patterns of School Leadership Distribution. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (Eds.), *Distributed Leadership According To the Evidence* (pp. 111-136). Nueva York: Routledge.
- Barber, M. y Fullan, M. (2005). Tri- Level Development. Putting Systems Thinking into Action. *Education Week*, 24(25), 32-35.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. Nueva York: Free Press.
- Blake, R. y Mouton, J. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2010b). Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje. En A. Manzanares (Coord.), *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución* (pp. 39-79). Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. Fuentes, 13.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B. y Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. Educational Administration Quarterly, 18(3), 34-64.
- Burns, J. M. (1978). Leadership. Nueva York: Harper & Row.
- Bush, T. y Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence*. Londres: NCSL.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership*. Nueva York: Routledge.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Nueva York: Routledge/Falmer.
- Leithwood, K. y Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Lewis, P. y Murphy, R. (2008). New Directions in School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(2), 127–146.

- López, P. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago: Ediciones UCSH.
- MINEDUC (2005). Marco para la Buena Dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño. Santiago: MINEDUC.
- Mulford, B. (2003). School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness. Recuperado www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). La dirección escolar: análisis e investigación. Madrid: CIDE.
- Nguni, S., Slegers, P. y Denessen, E. (2006). Transformational and Transactional Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian case School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 145-177.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*. París: OECD.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011*. París: OECD.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. París: OECD.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. Wellington: New Zeland Ministry of Education.
- UNESCO (2010). Datos Mundiales de Educación. París: UNESCO.

8. ANEXOS

Encuesta Área Liderazgo: Dimensión liderazgo formativo y académico del director

Proceso general a evaluar: El liderazgo del director en relación al logro de una comunidad comprometida con el Proyecto Educativo Institucional, una cultura de altas expectativas, el desarrollo permanente de los docentes, el mejoramiento de las prácticas y una conducción efectiva.					
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica				PROM
	1	2	3	4	
1. El director se compromete con el logro de altos resultados académicos y formativos.				4	3,7
2. El director instala y compromete a la comunidad educativa con los objetivos formativos y académicos del establecimiento, definidos en el Proyecto Educativo Institucional.				4	3,55
3. El director promueve una cultura de altas expectativas en la comunidad escolar: propone metas desafiantes y muestra confianza en la capacidad de alcanzarlas, tanto de los equipos como de los estudiantes.				4	3,65
4. El director conduce de manera efectiva la gestión pedagógica y formativa del establecimiento: define prioridades, establece ritmo, coordina y delega responsabilidades, afianza lo que está funcionando bien, establece acuerdos, detecta problemas y busca los mecanismos para solucionarlos, entre otros.			3		3,25
5. El director promueve y participa en el desarrollo y aprendizaje de los docentes: lidera conversaciones profesionales, promueve desafíos académicos a los docentes, comparte reflexiones e inquietudes pedagógicas, retroalimenta			3		3,4
6. El director gestiona los procesos de cambio y mejora en el establecimiento: orienta a su equipo a la identificación y análisis de las prácticas que requieren modificarse, y evaluarse para implementar las soluciones propuestas.				4	4
7. El director promueve una ética de trabajo.				4	4

Dimensión liderazgo formativo y académico del director



Área de Gestión Curricular, Dimensión Gestión Pedagógica

Proceso general a evaluar: Políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el equipo técnico pedagógico para organizar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.					PROM
Prácticas	Nivel de calidad de la práctica				
	1	2	3	4	
1. El equipo técnico pedagógico organiza la carga horaria de cada curso, asignando las horas de libre disposición en función de las metas formativas y de aprendizaje del			4		3,5
2. El equipo técnico pedagógico organiza la asignación de los profesores y el horario de cada curso, privilegiando criterios pedagógicos (como distribución equilibrada de los tiempos de cada asignatura en la semana, experticia de los docentes, entre otros)			3		3,333333
3. El equipo técnico pedagógico y los docentes realizan una calendarización anual que pormenoriza los objetivos de aprendizaje a cubrir en cada mes del año escolar, en función del programa de estudios, el grado de conocimiento previo de los estudiantes y adecuaciones curriculares para los grupos de estudiantes que lo requieran.				4	3,583333
4. El equipo técnico pedagógico asegura la realización efectiva de las clases calendarizadas, implementando procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, y para que ante la ausencia de un profesor se desarrollen actividades pertinentes a la asignatura.			3		3,416667
5. El equipo técnico pedagógico monitorea regularmente el logro de la cobertura curricular.			3		3,416667

6. El equipo técnico pedagógico propone y acuerda lineamientos metodológicos generales, estrategias didácticas (como método de enseñanza y evaluación, políticas de tareas, entre otros) y formas de uso de recursos educativos para potenciar el aprendizaje en los estudiantes.				4	3,75
7. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes cuenten con planificaciones de las clases, las que explicitan los objetivos de aprendizaje a tratar, estrategias didácticas propuestas y evaluación del logro de los aprendizajes.				4	3,75
8. El equipo técnico pedagógico revisa y analiza las planificaciones de clases con el profesor para mejorar su contenido.			3		3,25
9. El equipo directivo y técnico pedagógico desarrollan procedimientos de acompañamiento a la acción docente en el aula que incluyen observación de clases, análisis del trabajo de los estudiantes y reflexión sobre las dificultades que enfrenta, con el fin de mejorar sus prácticas y desarrollar capacidades.			3		3,0833333
10. El equipo técnico pedagógico asegura que los docentes corrijan a tiempo las evaluaciones y analicen las respuestas y los resultados con sus estudiantes, de manera que estas constituyan parte del aprendizaje.			3		3,1666667
11. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión técnica y análisis de resultados con los profesores, para revisar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, identificar a los estudiantes que necesitan apoyo y determinar las metodologías o prácticas a mejorar.			3		3,4166667
12. El equipo técnico pedagógico organiza instancias de reflexión, identificación e intercambio de buenas prácticas pedagógicas, y análisis de dificultades en el ejercicio docente, para el desarrollo de una cultura de trabajo reflexiva y profesionalizada.			3		3
13. El equipo técnico pedagógico promueve la reutilización, adaptación y mejora de los recursos desarrollados por los docentes (por ejemplo planificaciones, guías, pruebas, y otros instrumentos evaluativos), y establece un sistema para su organización y uso.			3		3,1818182

