



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESTUDIO DE CASO: PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR Y JEFE

DE UTP DE UN ESTABLECIMIENTO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE

LA COMUNA DE CHIGUAYANTE

POR Felipe Arturo Villegas Hernández

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción
para optar al grado académico de licenciado en Educación

Profesor Guía: Mg. Jorge Esteban Gajardo Aguayo

Comisión: Dr. Jorge Arnoldo Ulloa Garrido

Comisión: Mg. Daniela Ximena Zúñiga Vásquez

Noviembre, 2018

Concepción, Chile

©2018 Felipe Arturo Villegas Hernández

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





Con mucho cariño a mis padres:

Juan y María, los amo.

TABLA DE CONTENIDO

Portada	1
Página de derecho de autor.....	2
Página de dedicatoria	3
Resumen.....	28
Introducción	29
Capítulo I – Problema de investigación.....	33
Antecedentes del problema y pregunta de investigación.....	33
Preguntas orientadoras de investigación	34
Objetivo general.....	35
Objetivos específicos	35
Supuestos de investigación	36
Capítulo II - Marco teórico.....	37
1. Liderazgo escolar	38
1.1. Liderazgo escolar y su influencia en los resultados de aprendizaje.....	43
2. Modelos de liderazgo escolar	52
2.1. Modelo transformacional.....	56
2.2. Modelo transaccional	59

2.3.	Modelo instruccional o pedagógico.....	62
2.4.	Modelo distribuido.....	70
3.	Prácticas de liderazgo escolar	74
4.	Marcos de actuación nacional.....	90
4.1.	Estándares indicativos de desempeño.....	91
4.2.	Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar	96
4.3.	Formación de directores	104
	Capítulo III - Metodología de la investigación	109
	Diseño de investigación.....	109
	Sujetos participantes de la investigación	110
	Instrumento de recogida de datos.....	112
	Síntesis y tratamiento de los datos generados en la investigación	113
	Capítulo IV – Resultados de la investigación	114
A.	Prácticas de liderazgo del director.....	114
1.	Panorámica general de las prácticas de liderazgo del director	115
1.1.	Prácticas de liderazgo del director según género (femenino)	116
1.2.	Prácticas de liderazgo del director según género (masculino).....	117
1.3.	Prácticas de liderazgo del director según años de experiencia docente (menos de 5 años)	119

1.4.	Prácticas de Liderazgo del Director según años de experiencia docente (5 a 10 años).....	120
1.5.	Prácticas de Liderazgo del Director según años de experiencia docente (más de 10 años)	122
2.	Panorámica por dimensiones de prácticas de liderazgo	123
2.1.	Establecer dirección.....	124
2.1.1.	Establecer dirección según género (femenino).....	127
2.1.2.	Establecer Dirección según género (masculino).....	128
2.1.3.	Establecer dirección según años de experiencia docente (menos de 5 años).....	130
2.1.4.	Establecer dirección según años de experiencia docente (5 a 10 años)	132
2.1.5.	Establecer dirección según años de experiencia docente (más de 10 años).....	134
2.2.	Rediseñar la organización.....	136
2.2.1.	Rediseñar la organización según género (femenino).....	140
2.2.2.	Rediseñar la organización según género (masculino)	142
2.2.3.	Rediseñar la organización según años de experiencia docente (menos de 5 años)	143

2.2.4. Rediseñar la organización según años de experiencia docente (5 a 10 años).....	145
2.2.5. Rediseñar la organización según años de experiencia docente (más de 10 años).....	147
2.3. Desarrollar personas.....	148
2.3.1. Desarrollar personas según género (femenino).....	152
2.3.2. Desarrollar personas según género (masculino)	153
2.3.3. Desarrollar personas según años de experiencia docente (menos de 5 años).	155
2.3.4. Desarrollar personas según años de experiencia docente (5 a 10 años)	157
2.3.5. Desarrollar personas según años de experiencia docente (más de 10 años).....	159
2.4. Gestionar la instrucción.....	161
2.4.1. Gestionar la instrucción según género (femenino).....	165
2.4.2. Gestionar la instrucción según género (masculino)	167
2.4.3. Gestionar la instrucción según años de experiencia docente (menos de 5 años).....	169

2.4.4.	Gestionar la instrucción según años de experiencia docente (5 a 10 años).....	171
2.4.5.	Gestionar la instrucción según años de experiencia docente (más de 10 años).....	173
3.	Características del director	174
3.1.	Características del director según género (femenino).....	176
3.2.	Características del director según género (masculino)	178
3.3.	Características del director según años de experiencia docente (menos de 5 años)	180
3.4.	Características del director según años de experiencia docente (5 a 10 años)	182
3.5.	Características del director según años de experiencia docente (más de 10 años).....	184
B.	Prácticas de liderazgo UTP	185
1.	Prácticas de liderazgo del jefe de UTP	186
1.1.	Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según género (femenino)	188
1.2.	Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según género (masculino).....	190
1.3.	Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según años de experiencia docente (menos de 5 años)	192

1.4.	Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según años de experiencia docente (5 a 10 años)	194
1.5.	Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según años de experiencia docente (más de 10 años)	196
2.	Afirmaciones sobre el jefe de UTP.....	198
2.1.	Afirmaciones sobre el jefe de UTP según género (femenino).....	200
2.2.	Afirmaciones sobre el jefe de UTP según género (masculino)	202
2.3.	Afirmaciones sobre el jefe de UTP según años de experiencia docente (menos de 5 años)	204
2.4.	Afirmaciones sobre el jefe de UTP según años de experiencia docente (5 a 10 años).....	206
2.5.	Afirmaciones sobre el jefe de UTP según años de experiencia docente (más de 10 años)	208
3.	Habilidades del jefe de UTP.....	210
3.1.	Habilidades del jefe de UTP según género (femenino).....	213
3.2.	Habilidades del jefe de UTP según género (masculino)	216
3.3.	Habilidades del jefe de UTP según años de experiencia docente (menos de 5 años).....	219

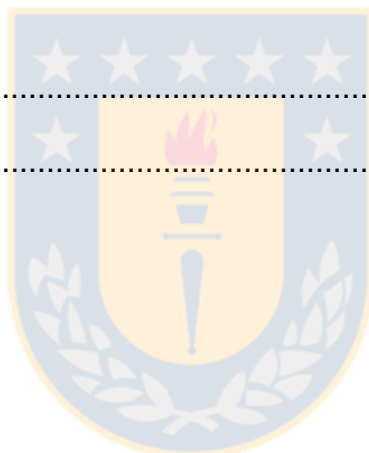
3.4.	Habilidades del jefe de UTP según años de experiencia docente (5 a 10 años).....	222
3.5.	Habilidades del jefe de UTP según años de experiencia docente (más de 10 años).....	225
4.	Relación entre el director y otros actores relevantes	227
5.	Monitoreo de clases	229
5.1.	Monitoreo de clases según género (femenino)	233
5.2.	Monitoreo de clases según género (masculino).....	237
5.3.	Monitoreo de clases según años de experiencia docente (menos de 5 años).....	241
5.4.	Monitoreo de clases según años de experiencia docente (5 a 10 años)	245
5.5.	Monitoreo de clases según años de experiencia docente (más de 10 años).....	249
C.	Desempeño docente: motivación y condiciones de trabajo en el establecimiento	253
1.	Motivación docente	253
1.1.	Motivación docente según género (femenino)	255
1.2.	Motivación docente según género (masculino).....	256

1.3.	Motivación docente según años de experiencia docente (menos de 5 años).....	258
1.4.	Motivación docente según años de experiencia docente (5 a 10 años)	260
1.5.	Motivación docente según años de experiencia docente (más de 10 años).....	262
2.	Condiciones de la escuela	264
2.1.	Condiciones de la escuela según género (femenino)	266
2.2.	Condiciones de la escuela según género (masculino).....	268
2.3.	Condiciones de la escuela según años de experiencia docente (menos de 5 años).....	269
2.4.	Condiciones de la escuela según años de experiencia docente (5 a 10 años)	271
2.5.	Condiciones de la escuela según años de experiencia docente (más de 10 años).....	273
D.	¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza?	275
1.	¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza? Según género (femenino).....	277

2.	¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza? Según género (masculino)	279
3.	¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza? Según años de experiencia docente (menos de 5 años).....	281
4.	¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza? Según años de experiencia docente (5 a 10 años)	283
5.	¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza? Según años de experiencia docente (más de 10 años).....	285
E.	Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales	287
1.	Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género (femenino).....	289
2.	Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género (masculino)	291
3.	Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según años de experiencia docente (menos de 5 años)	293
4.	Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según años de experiencia docente (5 a 10 años).....	296
5.	Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según años de experiencia docente (más de 10 años)	297

F.	Habilidades del director	299
1.	Habilidades del director según género (femenino).....	302
2.	Habilidades del director según género (masculino)	305
3.	Habilidades del director según años de experiencia docente (menos de 5 años).....	308
4.	Habilidades del director según años de experiencia docente (5 a 10 años).....	311
5.	Habilidades del director según años de experiencia docente (más de 10 años).....	314
G.	Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento.....	317
1.	Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento según género (femenino).....	319
2.	Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento según género (masculino)	321
3.	Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento según años de experiencia docente (menos de 5 años)	323
4.	Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento según años de experiencia docente (5 a 10 años).....	325
5.	Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento según años de experiencia docente (más de 10 años)	327

Capítulo V – Discusión de resultados	329
1. Prácticas de liderazgo.....	329
2. Características del director	341
3. Variables mediadoras	343
4. Influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales.....	350
Capítulo VI – Conclusiones.....	352
Glosario.....	358
Bibliografía.....	359



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Corrientes teóricas que sustentan el liderazgo distribuido. Leithwood <i>et al.</i> , (2008).....	73
Tabla 2. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la categoría “Establecer dirección” Leithwood <i>et al.</i> , (2006).....	79
Tabla 3. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la categoría “Desarrollar personas” Leithwood <i>et al.</i> , (2006).....	81
Tabla 4. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la categoría “Rediseñar la organización” Leithwood <i>et al.</i> , (2006).....	83
Tabla 5. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la categoría “Gestión pedagógica” Leithwood <i>et al.</i> , (2006).....	85
Tabla 6. Síntesis principales dimensiones de las prácticas del liderazgo escolar, según autores.....	87
Tabla 7. Categorización de prácticas de liderazgo según Hallinger y Murphy (1985).....	89
Tabla 8. Datos del establecimiento con el que se trabajará.....	110
Tabla 9. Dimensiones y reactivos prácticas de rediseñar la organización.....	137
Tabla 10. Dimensiones y reactivos práctica desarrollar personas.....	149

Tabla 11. Dimensiones y reactivos de la práctica gestionar la instrucción	162
Tabla 12. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales	288
Tabla 13. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género femenino	290
Tabla 14. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género masculino	292
Tabla 15. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según menos de 5 años de experiencia	294
Tabla 16. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según 5 a 10 años de experiencia	296
Tabla 17. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según más de 10 años de experiencia	298

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1. Los efectos del liderazgo escolar en la capacidad del docente, su motivación y compromiso y sus creencias respecto a las condiciones de trabajo	76
Figura 2. Estándares de liderazgo del director.....	94
Gráfico 1. Prácticas de liderazgo	115
Gráfico 2. Prácticas de liderazgo según género femenino.....	116
Gráfico 3. Prácticas de liderazgo según género masculino	117
Gráfico 4. Prácticas de liderazgo según docentes con menos 5 años de experiencia.....	119
Gráfico 5. Prácticas de liderazgo según docentes con 5 a 10 años de experiencia.....	120
Gráfico 6. Prácticas de liderazgo según docentes con más de 10 años de experiencia.....	122
Gráfico 7. Prácticas de establecer dirección.....	124
Gráfico 8. Prácticas de establecer dirección	125
Gráfico 9. Prácticas de establecer dirección según género femenino	127
Gráfico 10. Prácticas de establecer dirección según género masculino	128

Gráfico 11. Prácticas de establecer dirección según docentes con menos de 5 años de experiencia.....	130
Gráfico 12. Prácticas de establecer dirección según docentes con 5 a 10 años de experiencia.....	132
Gráfico 13. Prácticas de establecer dirección según docentes con más de 10 años de experiencia.....	134
Gráfico 14. Rediseñar la organización	136
Gráfico 15. Rediseñar la organización según género femenino.....	140
Gráfico 16. Rediseñar la organización según género masculino	142
Gráfico 17. Rediseñar la organización según docentes con menos de 5 años de experiencia.....	143
Gráfico 18. Rediseñar la organización según docentes con 5 a 10 años de experiencia.....	145
Gráfico 19. Rediseñar la organización según docentes con más de 10 años de experiencia.....	147
Gráfico 20. Desarrollar personas	148
Gráfico 21. Desarrollar personas según género femenino.....	152
Gráfico 22. Desarrollar personas según género masculino	153
Gráfico 23. Desarrollar personas según docentes con menos de 5 años de experiencia.....	155
Gráfico 24. Desarrollar personas según docentes con 5 a 10 años de experiencia.....	157

Gráfico 25. Desarrollar personas según docentes con más de 10 años de experiencia.....	159
Gráfico 26. Gestionar la instrucción	161
Gráfico 27. Gestionar la instrucción según género femenino.....	165
Gráfico 28. Gestionar la instrucción según género masculino	167
Gráfico 29. Gestionar la instrucción según docentes con menos de 5 años de experiencia.....	169
Gráfico 30. Gestionar la instrucción según docentes con 5 a 10 años de experiencia	171
Gráfico 31. Gestionar la instrucción según docentes con más de 10 años de experiencia.....	173
Gráfico 32. Características del director en establecimiento	175
Gráfico 33. Características del director según género femenino	176
Gráfico 34. Características del director según género masculino.....	178
Gráfico 35. Características del director según docentes con menos de 5 años de experiencia.....	180
Gráfico 36. Características del director según docentes con 5 a 10 años de experiencia.....	182
Gráfico 37. Características del director según docentes con más de 10 años de experiencia.....	184
Gráfico 38. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP.....	186

Gráfico 39. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según género femenino	188
Gráfico 40. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según género masculino.	190
Gráfico 41. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según docentes con menos de 5 años de experiencia	192
Gráfico 42. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según docentes con 5 a 10 años de experiencia	194
Gráfico 43. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según docentes con más de 10 años de experiencia	196
Gráfico 44. Afirmaciones sobre el jefe de UTP	198
Gráfico 45. Afirmaciones sobre el jefe de UTP según género femenino	200
Gráfico 46. Afirmaciones sobre el jefe de UTP según género masculino	202
Gráfico 47. Afirmaciones sobre el jefe de UTP según docentes con menos de 5 años de experiencia	204
Gráfico 48. Afirmaciones sobre el jefe de UTP según docentes con 5 a 10 años de experiencia	206
Gráfico 49. Afirmaciones sobre el jefe de UTP según docentes con más de 10 años de experiencia	208
Gráfico 50. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento	210
Gráfico 51. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento	211

Gráfico 52. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según género femenino	213
Gráfico 53. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según género femenino	214
Gráfico 54. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según género masculino.....	216
Gráfico 55. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según género masculino.....	217
Gráfico 56. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con menos de 5 años de experiencia docente.....	219
Gráfico 57. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con menos de 5 años de experiencia docente.....	220
Gráfico 58. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con 5 a 10 años de experiencia docente	222
Gráfico 59. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con 5 a 10 años de experiencia docente	223
Gráfico 60. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con más de 10 años de experiencia docente	225
Gráfico 61. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con más de 10 años de experiencia docente	226
Gráfico 62. Relación entre el director y otros actores relevantes.....	227

Gráfico 63. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año	229
Gráfico 64. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases	230
Gráfico 65. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases	231
Gráfico 66. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año según género femenino	233
Gráfico 67. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases según género femenino	234
Gráfico 68. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases según género femenino	235
Gráfico 69. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año según género masculino	237
Gráfico 70. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases según género masculino	238
Gráfico 71. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases según género masculino	239
Gráfico 72. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año según docentes con menos de 5 años de experiencia	241

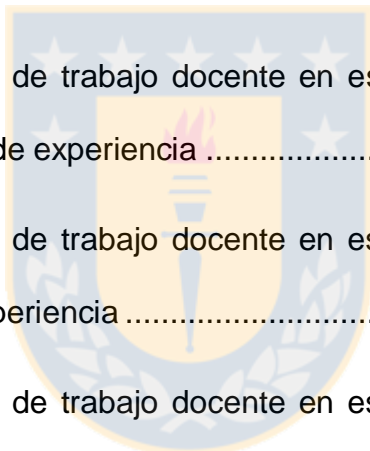
Gráfico 73. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases según docentes con menos de 5 años de experiencia	242
Gráfico 74. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases según docentes con menos de 5 años de experiencia	243
Gráfico 75. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año según 5 a docentes con 10 años de experiencia	245
Gráfico 76. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases según 5 a docentes con 10 años de experiencia	246
Gráfico 77. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases según 5 a docentes con 10 años de experiencia	247
Gráfico 78. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año según docentes con más de 10 años de experiencia	249
Gráfico 79. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases según docentes con más de 10 años de experiencia	250
Gráfico 80. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases según docentes con más de 10 años de experiencia	251
Gráfico 81. Motivación docente.....	253
Gráfico 82. Motivación docente según género femenino	255
Gráfico 83: Motivación docente según género masculino.....	256

Gráfico 84. Motivación docente según docentes con menos de 5 años de experiencia.....	258
Gráfico 85. Motivación docente según docentes con 5 a 10 años de experiencia	260
Gráfico 86. Motivación docente según docentes con más de 10 años de experiencia	262
Gráfico 87. Condiciones de la escuela.....	264
Gráfico 88. Condiciones de la escuela según género femenino	266
Gráfico 89. Condiciones de la escuela según género masculino.....	268
Gráfico 90. Condiciones de la escuela según docentes con menos de 5 años de experiencia.....	269
Gráfico 91. Condiciones de la escuela según docentes con 5 a 10 años de experiencia.....	271
Gráfico 92. Condiciones de la escuela según docentes con más de 10 años de experiencia.....	272
Gráfico 93. A quien recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos	275
Gráfico 94. A quien recurren las docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos	277

Gráfico 95. A quien recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos	279
Gráfico 96. A quien recurren los docentes con menos de 5 años de experiencia para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.....	281
Gráfico 97. A quien recurren los docentes con 5 a 10 años de experiencia para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.....	283
Gráfico 98. A quien recurren los docentes con más de 10 años de experiencia para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.....	285
Gráfico 99. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales	287
Gráfico 100. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género femenino	289
Gráfico 101. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género masculino	291
Gráfico 102. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según docentes con menos de 5 años de experiencia.....	293
Gráfico 103. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según docentes con 5 a 10 años de experiencia.....	295
Gráfico 104. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según docentes con más de 10 años de experiencia.....	297

Gráfico 105. Habilidades del director en establecimiento	299
Gráfico 106. Habilidades del director	300
Gráfico 107. Habilidades del director en establecimiento según género femenino	302
Gráfico 108. Habilidades del director según género femenino.....	303
Gráfico 109. Habilidades del director en establecimiento según género masculino.....	305
Gráfico 110. Habilidades del director según género masculino	306
Gráfico 111. Habilidades del director en establecimiento según docentes con menos de 5 años de experiencia	308
Gráfico 112. Habilidades del director según docentes con menos de 5 años de experiencia.....	309
Gráfico 113. Habilidades del director en establecimiento según docentes con 5 a 10 años de experiencia.....	311
Gráfico 114. Habilidades del director según docentes con 5 a 10 años de experiencia.....	312
Gráfico 115. Habilidades del director en establecimiento según docentes con más de 10 años de experiencia	314

Gráfico 116. Habilidades del director según docentes con más de 10 años de experiencia.....	315
Gráfico 117. Aspectos de trabajo docente en establecimiento	317
Gráfico 118. Aspectos de trabajo docente en establecimiento según género femenino	319
Gráfico 119. Aspectos de trabajo docente en establecimiento según género masculino.....	321
Gráfico 120. Aspectos de trabajo docente en establecimiento según docentes con menos de 5 años de experiencia	323
Gráfico 121. Aspectos de trabajo docente en establecimiento según docentes con 5 a 10 años de experiencia	325
Gráfico 122. Aspectos de trabajo docente en establecimiento según docentes con más de 10 años de experiencia	327



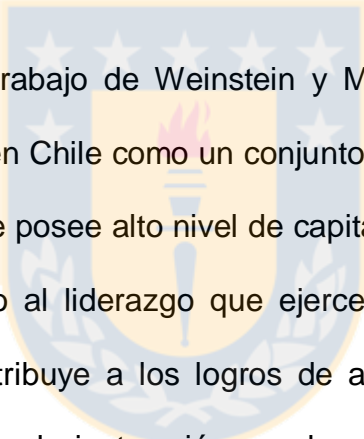
RESUMEN

La labor del director y jefe de UTP en el ámbito de formación y liderazgo cumple un rol fundamental. En efecto, ellos y ellas administran, supervisan y coordinan el establecimiento educacional, conduciendo y liderando de manera efectiva el Proyecto Educativo Institucional, forjando una comunidad educativa orientada al logro de los aprendizajes de los estudiantes.

El objetivo de este trabajo es analizar las prácticas de liderazgo y su relación con las variables mediadoras del desempeño docente en el director y jefe de UTP de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante. Para la recogida de datos se aplicó la “Encuesta para docentes de aula”, la cual es una encuesta realizada y validada por el Centro de Estudios, Prácticas y Políticas en Educación, CEPPE, para el estudio nacional que se realizó el año 2010 en Chile.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas de liderazgo por parte de Directores y Jefes de UTP, son un tema que para nuestra realidad como sociedad chilena posee un significativo acervo de fuentes inexploradas, principalmente por el hecho de que se enmarcan desde una perspectiva internacional, o bien desde el Mineduc.



Ahora bien, el trabajo de Weinstein y Muñoz (2012) caracteriza a los directores de escuela en Chile como un conjunto concentrado en grupos etarios de edad avanzada, que posee alto nivel de capital humano y con una extendida experiencia. En cuanto al liderazgo que ejercen, es considerado uno de los factores que más contribuye a los logros de aprendizaje de los estudiantes, superado solamente por la instrucción en el aula de clases (Leithwood *et al.*, 2006).

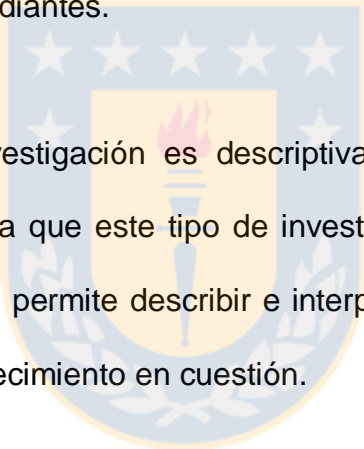
Para el caso chileno, el modo de acceder a esta posición directiva es a través de un concurso formal de selección de personal. En el cual se consideran las capacidades implícitas que presentan los candidatos, elementos como la carrera profesional progresiva, la experiencia, y no menor, su alto capital cultural que destaca en los cursos y estudios de postgrado realizados.

La presente investigación busca conocer las prácticas de liderazgo que ejercen el director y el jefe de UTP de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante. Se espera identificar a través de la percepción de los profesores, el conjunto de interacciones y tensiones que emergen de este tipo de prácticas, y como éstas se relacionan con el aprendizaje de sus educandos. Para ello, se recurre a una revisión bibliográfica de estudios y planes para formación de directores, como los desarrollados por el Mineduc¹, los cuales buscan poner énfasis en las necesidades de los establecimientos con el objetivo de potenciar las prácticas directivas, lo que considera una nueva perspectiva de lo que significa el rol de director y el liderazgo escolar.

Conforme a lo anterior, el contenido se enmarca en cuatro pilares. En primer lugar se encuentra una revisión del liderazgo escolar, utilizando fuentes que den cuenta de los resultados de investigación, nacional e internacional, respecto del efecto del liderazgo en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Luego los modelos de liderazgo, transformacional, instruccional y pedagógico; en conjunto con los modelos de liderazgo escolar y las prácticas que éstos relevan. Se pondrá énfasis a los marcos de actuación nacional referidos al liderazgo escolar, para lo cual se hará una exhaustiva revisión de la

¹ Se trabaja en conjunto con el Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

política pública nacional, como lo es el marco para la buena dirección, los estándares indicativos de desempeño, y la formación de directores, dejando entre ver la falta de una carrera directiva, la cual se pretende solucionar por medio de cursos y programas como el Plan de Formación de Directores, pretendiendo ofrecer un perfeccionamiento de calidad, orientado al desarrollo de conocimientos, competencias y prácticas directivas dentro del marco de liderazgo escolar, con el propósito de generar logros significativos en el aprendizaje de los estudiantes.



La presente investigación es descriptiva, de tipo transversal, con un enfoque cuantitativo, ya que este tipo de investigación, aplicada al estudio de fenómenos educativos, permite describir e interpretar la percepción y prácticas de liderazgo del establecimiento en cuestión.

El método descriptivo, usado en esta investigación, consiste en analizar ciertas características de un ámbito en particular, para así descubrir cuales variables se entrelazan entre sí, es decir, su meta no se limita a la recolección de datos, sino que a la identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

La población del estudio fue un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante, en donde se habló directamente con el director quien accedió a la aplicación del cuestionario para el estudio de caso.

Para la recogida de datos se aplicó la “Encuesta para docentes de aula”, la cual es una encuesta realizada y validada por el Centro de Estudios, Prácticas y Políticas en Educación, CEPPE, para el estudio nacional que se realizó el año 2010 en Chile.



CAPÍTULO I – PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La labor del director y jefe de UTP en el ámbito de formación y liderazgo cumple un rol fundamental. En efecto, ellos y ellas administran, supervisan y coordinan el establecimiento educacional, conduciendo y liderando de manera efectiva el Proyecto Educativo Institucional, forjando una comunidad educativa orientada al logro de los aprendizajes de los estudiantes. De esta forma se considera el liderazgo escolar del director es uno de los factores que más contribuye a los logros de aprendizaje de los estudiantes, superado solamente por la instrucción en el aula de clases (Anderson, 2010).

Las prácticas de liderazgo en el plano educativo son diversas y contextualizadas a la realidad del establecimiento. Por ello que el plantearse frente a ellas como una problemática, es el buscar comprender como esta influencia se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, logrando con ello alcanzar consenso y movilizar a la organización en torno a metas comunes (Leithwood, 2009). Más específico aún, como este

liderazgo va dirigido a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, hablando así de liderazgo educativo o pedagógico.

Definido el ámbito problemático que enmarca el presente estudio, se levanta la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo más valoradas por los docentes del establecimiento?

PREGUNTAS ORIENTADORAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué percepción tienen los docentes del establecimiento respecto de las prácticas de liderazgo del director y jefe de UTP?
2. ¿Qué habilidades y competencias manifiestan el director y jefe de UTP del establecimiento?
3. ¿Qué relaciones se establecen entre las distintas variables mediadoras del desempeño docente?

OBJETIVO GENERAL

Analizar las prácticas de liderazgo y su relación con las variables mediadoras del desempeño docente en el director y jefe de UTP de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar las prácticas de liderazgo del director y jefe de UTP en un establecimiento particular subvencionado, según las percepciones de los docentes.
2. Caracterizar las habilidades y competencias que poseen el director y jefe de UTP en el sector particular subvencionado.
3. Establecer la relación entre las distintas variables mediadoras del desempeño docente, en relación a la motivación, capacidades y condiciones de trabajo.

SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los objetivos específicos señalados anteriormente, se proponen los siguientes supuestos de investigación:

1. Según la percepción de los docentes, existe un despliegue de prácticas de liderazgo efectivo.
2. El director y jefe de UTP muestran distintos niveles de competencias asociadas al desempeño de los docentes.
3. Existe una percepción alta respecto del impacto de las prácticas de liderazgo en las variables mediadoras del desempeño docente.

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

En una institución educativa resulta indispensable el trabajo ejercido por el equipo directivo, considerando que son estos quienes deben guiar las metas y objetivos de los establecimientos. En este aspecto, el rol del director y del jefe de UTP resulta de suma importancia, ya que son ellos y ellas quienes administran, supervisan y coordinan el establecimiento educacional, conduciendo y liderando de manera efectiva el Proyecto Educativo Institucional, forjando una comunidad educativa orientada al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Bajo esta lógica y siguiendo los postulados de Michael Fullan (Weinstein y Muñoz, 2012), el rol que cumplen resulta importante en cinco dominios, siendo estos:

1. Son líderes del cambio, dominando el proceso de transformación que construye la motivación de los profesores.
2. Participan como alguien que aprende para ayudar a los profesores a enfocarse en el mejoramiento.
3. Establecen un fuerte enfoque instruccional para la escuela.

4. Ayudan a desarrollar a otros, tanto a profesores como a futuros líderes por igual.
5. Participan en redes locales y del sistema educacional, aprendiendo de otras escuelas y contribuyendo al mejoramiento del sistema.

De esta forma, el liderazgo escolar que ejercen los directores resulta determinante en la efectividad de sus resultados, estableciéndose aspectos claves en sus prácticas y en las normativas vigentes.



1. LIDERAZGO ESCOLAR

Previo a trabajar el concepto de liderazgo escolar, resulta necesario precisar que es el liderazgo, el cual según Elmore (2010) se concibe en una explicación general, como el conjunto de prácticas que movilizan el cambio y la mejora de las organizaciones. Éstas reflejan la capacidad de adaptación a ciertos desafíos y resolución de problemas en diversos contextos. En esencia, el liderazgo hace frente a situaciones complejas y cotidianas, atendiendo a la contingencia del ámbito en que se desarrolle, es decir, resulta fundamental para que una organización se desarrolle de forma efectiva (Elmore, 2010). En

palabras de Anderson (2010), el liderazgo por parte de directores a nivel de escuelas, juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes en las escuelas. Es por ello que un liderazgo efectivo en temas de aprendizaje justifica dos afirmaciones:

1. El liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos (Leithwood *et al.*, 2004).
2. Los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes (Leithwood *et al.*, 2004).

A partir de dichas afirmaciones, se debe considerar que existen elementos de congruencia entre prácticas de liderazgo escolar y los logros de aprendizaje, contribuyendo de forma directa en conseguir óptimos resultados (Anderson, 2010).

Pues bien, el liderazgo escolar para asegurar el éxito de un establecimiento educativo, debe considerar como elemento clave el aprendizaje

de sus estudiantes, por lo cual debe rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesorado en clases, razón por la cual los directores y sus equipos son llamados a ser líderes pedagógicos de la escuela (Bolívar, 2010). Para conseguir ello, se debe considerar que de acuerdo al contexto y sus necesidades, los directivos utilizan diversas formas de liderazgo, lo que dificulta el reconocer un único estilo de liderazgo, sino más bien una veintena de ellos y que con el tiempo se van complejizando, por lo que cabe señalar que de igual forma, los objetivos que persigue la educación no se encuentran inmóviles en un proceso de enseñanza – aprendizaje, sino más bien, van respondiendo a las constantes necesidades que van surgiendo por parte de los estudiantes (Elmore, 2010).

Un liderazgo escolar efectivo varía de acuerdo con el contexto social de los estudiantes, vulnerabilidad, tipo de establecimiento y también nivel de desarrollo profesional del equipo educativo; no obstante, éste provee los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico (Bolívar, 1997). De esta forma, el liderazgo escolar se considera como un factor determinante en la mejora del aprendizaje, en donde a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, se beneficia a los estudiantes en su aprendizaje.

García (2008) considera que el liderazgo hace una referencia importante en la calidad y los resultados de aprendizaje, dentro del contexto educativo. Lo cual se entiende como un factor de suma importancia, ya que el objetivo que persigue la educación y en sí los establecimientos educacionales, es el garantizar el éxito educativo de los estudiantes, lo cual no sólo persigue la obtención de buenas calificaciones, sino que en el aprendizaje significativo y contextualizado a la realidad de quienes se están educando, lo cual va de la mano con una educación de calidad. En una línea similar, Elmore (2008) sostiene que guste más o menos, el liderazgo es la práctica de la mejora. Podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica docente. [...] Por eso, el liderazgo es la práctica de la mejora educativa, entendida como un incremento sistemático de calidad y resultados a lo largo del tiempo (p. 42).

Bolívar (2010) sostiene que el liderazgo escolar resulta una condición necesaria para el éxito de los estudiantes, por lo que las prácticas para obtener estos resultados, precisan de una contextualización a las necesidades educativas, en donde los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes, dependerá bastante tanto de las prácticas desarrolladas, como del

tipo de liderazgo que se emplee, así como de sus decisiones sobre a qué dimensiones de escuela dedicar tiempo y atención.

La importancia que genera éste tópico en un plano internacional se evidencia en el programa elaborado por la OCDE (2009), el cual lleva por nombre “*Mejorar el liderazgo escolar*”. En dicho programa participa Chile por medio del Ministerio de Educación, y en donde se hace una crítica a los directores en cuanto estos no han evolucionado para hacer frente a los complejos desafíos que enfrenta la educación. Es por ello que el liderazgo escolar se ha convertido en un área prioritaria de desarrollo, principalmente por el hecho de que resulta determinante en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Pont *et al.*, 2008).

El programa elaborado por la OCDE (2009) identificó cuatro áreas de acción que es preciso considerar en su conjunto para ayudar a las prácticas del liderazgo escolar, siendo estas:

1. (Re) definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
2. Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.

3. Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
4. Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados.

Lo recientemente expuesto pone de manifiesto las implicancias y tensiones que comprenden el liderazgo escolar, en donde la labor se desarrolla en diversas responsabilidades, reconociendo que los directores deben trabajar en acompañamiento de sus equipos directivos, buscando influir en la motivación, capacidades y habilidades de sus maestros, generando de ésta forma un liderazgo eficaz y en consecuencia óptimos resultados de aprendizaje (Leithwood, 2006).

1.1 LIDERAZGO ESCOLAR Y SU INFLUENCIA EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

En los últimos años el liderazgo educativo ha cobrado importancia en temas de investigación, tanto de carácter internacional como nacional. Esto se debe a la extendida creencia entre los actores políticos y el público general de

que los líderes educativos pueden hacer una gran diferencia en la calidad de las escuelas, y por ende, en la educación que reciben los estudiantes (Horn y Marfan, 2010).

En cuanto al liderazgo escolar, Leithwood (2006) destaca por su exhaustiva revisión de estudios de carácter cuantitativos sobre éste tema, de los cuales ha podido identificar que un 5% y 7% de diferencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de diferentes escuelas, se debe a la variable del liderazgo. Por lo que la establece como el segundo factor al interior de la escuela con mayor capacidad de movilizar los resultados, esto luego de la labor que realizan los profesores al interior de las aulas de clases. Por otra parte, Weinstein (2009) señala que un mal liderazgo podría producir el efecto contrario, llevando a que las escuelas retrocedan en calidad y consecuentemente disminuyan los resultados académicos de los estudiantes.

Para el caso chileno, destaca la tesis doctoral de Andrea Horn (2013) la cual lleva por nombre *“Liderazgo Escolar en Chile y su Influencia en los Resultados de Aprendizaje”*, en donde establece que el liderazgo directivo influye en el rendimiento de los estudiantes de forma indirecta, ya que primero el liderazgo actúa en los docentes y son estos quienes se encargan de direccionar el proceso de enseñanza. Dicho postulado se complementa a la

idea planteada por Leithwood (2006) en la que la labor del profesor sería la principal variable que influye en el aprendizaje del estudiantado.

Horn analiza la influencia del liderazgo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en base a cinco variables:

1. Antecedentes externos

2. Antecedentes internos

3. Prácticas de liderazgo

4. Mediadoras del desempeño docente

5. Resultados de aprendizaje de los estudiantes



En cuanto a la primera variable, ésta tiene relación con las políticas y el contexto profesional en que los líderes trabajan, es decir, su nivel de autonomía, el grado de presión por resultados, los niveles de enseñanza que contempla la escuela, el tamaño, su ubicación, el tipo de educación (Leithwood, 2006).

La segunda variable tiene relación con los valores, conocimientos, capacidades de los líderes, eficacia, motivación y algunas características personales, de las cuales comúnmente destacan (Day *et al.*, 2007):

- Estabilidad emocional: Se refiere a la capacidad de ciertos líderes de manejar sus estados anímicos, tales como la ansiedad, desánimo, enojo, vergüenza, preocupación e inseguridad. El mantenerse emocionalmente estable, está asociado con una resolución más efectiva de los problemas, considerando todos los demás factores constantes.
- Extroversión: Involucra cualidades tales como la sociabilidad, asertividad, capacidad de conversación y actividad.
- Agradabilidad (o amabilidad): Refiere a la cortesía, flexibilidad, confianza, bondad, disposición a la cooperación y la tolerancia.
- Conciencia: Esta dimensión consiste en la idea de que son propiedades de un líder efectivo el trabajo duro, orientado al logro, así como también, la capacidad de perseverar.
- Apertura a la experiencia: La apertura permite que el líder pueda aprender a partir de las experiencias educativas y que las valore como

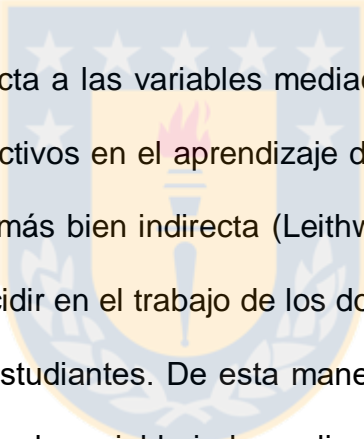
una oportunidad. También refiere a la curiosidad, originalidad y ganas de compartir con otros la experiencia y el conocimiento.

Dentro de los elementos internos, Horn (2013) plantea que la bibliografía rescata los valores del líder, lo cual en complemento con Leithwood (2006), se establece que los líderes efectivos se caracterizarían por ser personas respetuosas, empáticas, con una gran preocupación por lo que le sucede a sus estudiantes y a la comunidad educativa.

Las prácticas de liderazgo como tercera variable, enfatiza en que el rol instruccional del director para ser efectivo, debe definir la misión de la escuela, gestionar el programa instruccional y promover un clima de aprendizaje (Hallinger y Murphy, 1985).

Las prácticas de liderazgo han cambiado dramáticamente en las dos últimas décadas, particularmente en contextos de política educativa donde los centros educativos tienen mayor autonomía y, paralelamente, una mayor responsabilidad por los resultados escolares (Stoll y Temperley, 2009). A medida que el mejoramiento se torna más dependiente de cada establecimiento educacional y éste, con mayores cotas de autonomía, debe dar cuenta de los resultados obtenidos, el liderazgo educativo de los equipos directivos adquiere mayor relevancia. Si bien pueden ser discutibles las formas y usos de la

evaluación de establecimientos escolares en función del rendimiento de sus estudiantes, lo cierto es que están incidiendo gravemente en la dirección escolar (Elmore, 2005). Por eso, un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. De hecho, más allá de resolver los asuntos cotidianos de gestión, los equipos directivos están desarrollando ya nuevas prácticas acordes con las demandas actuales.



En lo que respecta a las variables mediadoras del desempeño docente, el liderazgo de los directivos en el aprendizaje de los estudiantes no se realiza de forma directa, sino más bien indirecta (Leithwood, 2008). Lo que los líderes hacen realmente es incidir en el trabajo de los docentes y mediado por ellos, en el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, las variables “mediadoras”, sirven de conexión entre la variable independiente “Prácticas de liderazgo” y la variable dependiente “resultados de los alumnos”. Estas variables tienen dos propiedades definitorias (Day *et al.*, 2007):

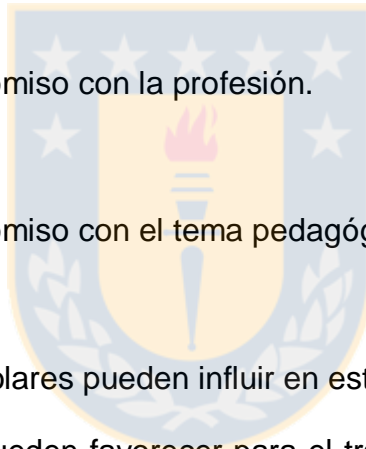
1. Están propensas a una fuerte influencia de parte de quienes ejercen roles de liderazgo.
2. Producen, de forma comprobada, mejoras en los resultados de los alumnos.

Anderson (2010) señala que la influencia producida por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes es esencialmente indirecta. El desempeño de los docentes se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula de clase y a la escuela como organización, y también las condiciones externas que son susceptibles a la influencia de las acciones del directivo escolar. En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores (Elmore, 2008).

En cuanto a éstas variables, en su mayoría se atribuyen a las emociones de los profesores. Leithwood (2006) identifica ocho emociones relevantes en los docentes:

1. Sentido individual de eficacia profesional.
2. Sentido colectivo de eficacia profesional.

3. Compromiso con la organización.
4. Satisfacción con el trabajo.
5. Nivel de estrés y agotamiento.
6. Confianza en los líderes y entre los actores escolares.
7. Nivel de compromiso con la profesión.
8. Nivel de compromiso con el tema pedagógico.



Los líderes escolares pueden influir en estos estados internos a través de las condiciones que pueden favorecer para el trabajo docente, ya sea desde la sala de clases, la escuela en su conjunto, y finalmente, las condiciones del hogar que son posibles de influir desde la escuela (Leithwood, 2006).

Como última variable se encuentran los resultados de aprendizaje de los estudiantes, para lo cual Horn (2013) recomienda la realización de trabajos longitudinales, en los que las variables de resultados se midan al menos en dos momentos de tiempo. Éste tipo de trabajos recogen de mejor manera los efectos del liderazgo, ya que liderar implica influir en factores escolares para

mejorar, lo cual, necesariamente se traduce en cambios a lo largo del tiempo respecto de una línea base.

En base a estas variables, se comprende que un rol clave del liderazgo es definir los extremos hacia los cuales la escuela se debe esforzar por mejorar, ya que a pesar de que éstas trabajen en una variedad de objetivos, se debe destacar que el liderazgo escolar, ante todo, debe estar dirigido hacia la mejora del aprendizaje (Hallinger *et al.*, 2014).

En cuanto a los resultados de aprendizaje y el mejoramiento escolar, Anderson (2010) considera que no hay que pensar solamente en altas expectativas para los alumnos, sino también para el comportamiento y éxito de los docentes y otros que participan en el proyecto de aprendizaje y mejoramiento de la escuela. Es seguro que la disposición de los docentes hacia direcciones que manifiestan altas expectativas depende también de cómo ellos perciben sus habilidades y las condiciones de trabajo.

2. MODELOS DE LIDERAZGO ESCOLAR

Según Amaru (2009) en su libro “Fundamentos de Administración”, el liderazgo lo mencionamos y empleamos constantemente para definir acciones como:

- Una persona tiene liderazgo cuando logra conducir las acciones de otros o influir en su comportamiento.
- Liderazgo es la realización de metas por medio de la dirección de colaboradores.
- El liderazgo ocurre cuando hay líderes que inducen a sus seguidores a realizar ciertos objetivos que representan los valores y las motivaciones de ambos.
- El liderazgo es el uso de la influencia no coercitiva para dirigir las actividades de un grupo y llevarlo a realizar sus propios objetivos.

De esta forma, Amaru consideraría el liderazgo como una relación de influencia entre el líder, los seguidores, la tarea y la situación. El término

influencia parece tener gran variedad de significados dependiendo del campo particular de estudio y del contexto específico en que se lo utilice. Sin embargo, el concepto que se considerará para este trabajo es el de cambio de mentalidad, el cual es producido por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes. La influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de las variables mediadoras del aprendizaje (Anderson, 2010).

Desde un enfoque educativo, Leithwood (2009) propone por medio de la revisión de fuentes empíricas, conceptuales y normativas, un modelo de liderazgo que incorpora los siguientes elementos:

- El liderazgo existe dentro de las relaciones sociales y sirve a fines sociales, es decir, aun cuando los líderes son individuos, el liderazgo se encuentra inserto en las relaciones y en las organizaciones sociales.
- El liderazgo implica un propósito y una dirección, es decir, los líderes persiguen metas claras y tenaces y son quienes responden por su cumplimiento.

- El liderazgo es un proceso de influencia, es decir, muchas veces las acciones que ejecutan los líderes tienen efecto directo en las metas del colectivo.
- El liderazgo es una función, es decir, el liderazgo conlleva un conjunto de funciones no necesariamente relacionadas con un departamento particular o una designación formal.
- El liderazgo es contextual y contingente, es decir, se práctica de acuerdo a las características de la organización social, metas fijadas, los individuos involucrados, los recursos, plazos y demás factores.

Según las orientaciones de Leithwood, liderazgo se define como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. En donde sólo serían líderes genuinos, quienes en su medida desempeñan estas funciones, las cuales pueden realizarse de muchas maneras, dependiendo del líder individual, del contexto y del tipo de metas que se persiguen (Leithwood, 2009).

Para el caso chileno, se encuentra el trabajo de Andrea Horn y Javiera Marfán, quienes plantean que el liderazgo educativo es un factor capaz de producir cambios en la organización escolar que promuevan la calidad de los

aprendizajes (Horn y Marfan, 2010). Para su modelo propuesto, primeramente revisan estudios de investigación en educación en Chile, de los cuales como principales hallazgos, plantean que el liderazgo se yergue sobre tres pilares: el primero es uno técnico, relacionado con el expertise pedagógico del director y el que tanto él como su equipo directivo, establezcan metas con claro foco en el aprendizaje de los estudiantes. Un segundo pilar, es aquel que está basado en el manejo emocional y situacional, lo cual implica ser capaz de conducir la relación que se establece con los docentes, como ser hábil en adaptarse a contextos cambiantes. En tercer lugar, rescatando lo propuesto por Eyzaguirre y Fontaine (2008), sería propio de un buen líder la capacidad para estructurar una organización escolar eficiente, esto es, facilitar las condiciones para que los docentes puedan realizar un buen trabajo (Horn y Marfan, 2010).

De estos tres pilares y la revisión de investigaciones para el caso Chileno, se confirma el liderazgo directivo como un factor crítico para la eficacia escolar, además de distinguir las prácticas que caracterizan a los directores de escuelas que destacan por sus resultados al interior de sus contextos. En este sentido, lo que más se rescata para la investigación de liderazgo, es la descripción de prácticas, es decir, de aquello que en sus estudios descubren que los directores de escuelas exitosas suelen “hacer” (Gómez, y Medina, 2014).

Quienes ejercen el liderazgo escolar son individuos con características personales definidas, de igual forma, éste se desarrolla en contextos particulares y enfrenta necesidades específicas, por lo que se podría hablar de diversos tipos de liderazgo escolar, las clasificaciones corresponden a la forma en cómo ejercen o han adquirido la facultad de dirigir (Leithwood, 2008). Los estilos educativos, según Leichter (1973), se aprenden en la interacción con los demás, y además se confirman, modifican o adaptan. Los elementos del estilo educativo son dinámicos, y están siempre en relación, necesitan un espacio amplio de tiempo para que puedan ser estudiados a fondo, por eso tienen un carácter social.



2.1 MODELO TRANSFORMACIONAL

La teoría del liderazgo transformacional tiene su origen en la publicación de J. M. Burns (1978). Según este autor, la finalidad del liderazgo es influir en la motivación de los seguidores para movilizar a estos más allá de sus intereses personales en busca de objetivos superiores, los cuales serían determinados por la institución. En otras palabras, es imperante el fomentar un sentido de logro y autorrealización que trascienda la búsqueda personal de seguridad.

Para Horn y Marfan (2010) 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.

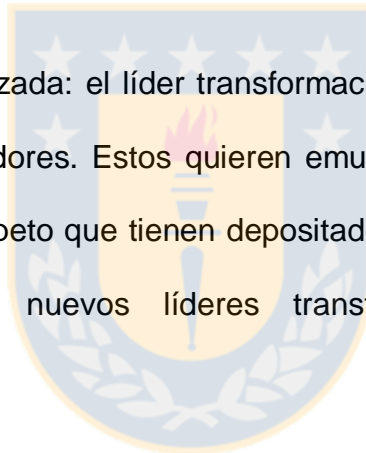
Siguiendo esta línea de investigación, se encuentran los aportes de Bass (1985), quien considera que el liderazgo transformacional se define en base al impacto que tiene sobre los seguidores, ya que los líderes se ganan su confianza, respeto y admiración de los mismos. De esta forma Bass establece cuatro componentes que serían determinantes para diferenciar este tipo de liderazgo, siendo los siguientes (Bass, 1985):

1. Estimulación intelectual: el líder transformacional no se limita a desafiar el *status quo* dentro de una organización, sino que fomenta de forma intensiva la creatividad entre sus seguidores, alentándolos a explorar nuevas formas de hacer las cosas y nuevas oportunidades, en beneficio de la institución.
2. Consideración individualizada: el liderazgo transformacional implica a su vez mantener líneas de comunicación abiertas con los seguidores, tanto de forma individual como colectiva. Los canales de comunicación

permiten a los líderes un reconocimiento directo a sus seguidores, motivándolos y fomentando la proactividad.

3. Inspiración y motivación: gracias a su visión clara, los líderes transformacionales tienen la capacidad de articular a sus seguidores. De ese modo, logran transmitir su motivación y pasión, lo que conduce a empleados con mayor proactividad y comprometidos con la organización.

4. Influencia idealizada: el líder transformacional se erige como un modelo para sus seguidores. Estos quieren emularlo como consecuencia de la confianza y respeto que tienen depositados en él. Es gracias a esto que pueden surgir nuevos líderes transformacionales dentro de la organización.



Si bien Bass es quien determina los componentes de éste tipo de liderazgo, es Leithwood junto a sus colegas (1999) quienes llevan dichos aportes al plano 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. Se trata entonces de un liderazgo que compromete a la organización, desarrolla nuevos líderes y genera capacidades.

Harris (2003) señala que 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. Se destaca la estimulación, motivación e influencia entre quienes ejercen el liderazgo y sus seguidores, pero en el plano educativo el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve desplazado en un segundo plano, al igual que el estudiante quien resulta en una entidad pasiva de todo este proceso. Como consecuencia se tiene un efecto directo leve pero significativo en los aprendizajes estudiantiles (Leithwood, 1999).

2.2 MODELO TRANSACCIONAL

Este modelo como su nombre lo señala se basa en una transacción o intercambio, lo cual establece implícitamente 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 (Weinstein y Muñoz, 2012). 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. Se puede decir que en éste tipo de liderazgo, el objetivo más importante de un seguidor es hacer lo que el líder dice que haga. Y por su parte, el objetivo más importante del líder es establecer estructuras claras para que los trabajadores, en el plano educativo los profesores, trabajen de manera óptima en la consecución de objetivos que ha marcado el líder y la institución (Gajardo y Ulloa, 2016).

Para la Dra. Pedraja-Rejas (2013) el liderazgo transaccional es considerado como una política de incentivos por medio de premios en relación al rendimiento, lo que en su mayoría se ve reflejado en temas económicos. Es importante el respeto por el compromiso mutuo, el orden y el valor cuantitativo de los resultados, lo que en el contexto educativo se relaciona con las pruebas estandarizadas y la clasificación a la cual aspira el establecimiento con sus resultados. Y en último punto, en éste modelo se considera imprescindible la transacción para el funcionamiento de la empresa, lo que nuevamente si es llevado al contexto educativo se relaciona con aquellas bonificaciones que los

establecimientos reciben ya sea por la excelencia académica, resultados de aprendizaje y ahora último, por los resultados SIMCE².

En su forma más simple, los docentes entregan servicios educativos (enseñanza, bienestar a los estudiantes, actividades extracurriculares), a cambio de un salario y otras regalías. Se puede considerar como un enfoque básico, el cual de ser bien implementado puede producir ganancias de corto plazo (Weinstein, 2016). 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 cambio³, las escuelas que pretenden mejoras profundas, requieren un liderazgo que incida en la cultura y que promueva el cambio organizacional (Pedraja-Rejas, 2013). Ya que si bien éste modelo tiene como objetivo el alcanzar una efectividad establecida, no se detiene en cuestiones que no tengan que ver con las labores que ha delegado en sus colaboradores, es decir, se dejan de lado elementos que trabajan de forma

² Actualmente el Mineduc entrega trece subvenciones o bonos destinados a los docentes y asistentes de la educación. Estos se encuentran establecidos por la Ley y por Decreto Supremo. Ejemplo de una de estas, es la “Subvención por Desempeño de Excelencia (SNED)”: Es un pago trimestral a docentes de establecimientos educacionales que tienen mejores desempeños relativos. La selección es cada dos años de acuerdo a la aplicación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño.

³ Los cambios en el plano de la educación pueden afectar áreas muy específicas del quehacer, o bien, incidir en los niveles infraestructurales de la institución.

indirecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Weinstein y Muñoz, 2012). Por otro lado, el énfasis se encuentra en los resultados del proceso, garantizando el cumplimiento de objetivos, tareas, plazos, tiempos y condiciones, lo que si bien resulta importante en cuanto al cumplimiento del objetivo, se debe señalar que el aprendizaje es más complejo que eso, por lo que se estarían descuidando elementos socioculturales del estudiante, como también la efectividad de dicho aprendizaje, lo que respecta a la aplicación del mismo. Finalmente, la supervisión por parte de directores y jefes de UTP, al interesarse por los resultados realiza un seguimiento y monitoreo permanente de las labores delegados, considerando que si éstas son efectivas no son analizadas a cabalidad, sino que más bien se siguen perpetuando, realizando una intervención sólo cuando es necesario aplicar correctivos (Horn, 2013).

2.3 MODELO INSTRUCCIONAL O PEDAGÓGICO

El liderazgo instruccional es el concepto con mayor vigencia en el tiempo, que vincula el liderazgo con el aprendizaje. Sin embargo, existen muchos otros términos para describir esta relación. Entre ellos, el liderazgo pedagógico, el liderazgo curricular y el liderazgo para el aprendizaje. Pese a su importancia y permanencia, el liderazgo instruccional ha sido criticado por dos motivos: en

primer lugar, porque es percibido como un concepto principalmente centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje (Bush, 2013). El segundo motivo se debe a que estaría demasiado enfocado en el director como centro de la experticia, el poder y la autoridad (Hallinger, 2003).

Elmore (2010) por su parte señala que este tipo de liderazgo tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se preocupa tanto de los docentes como de los estudiantes. De hecho, éste vínculo estrecho con la calidad de los aprendizajes es lo que define al liderazgo pedagógico, en donde 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 (Elmore, 2010. pp. 42).

Según lo planteado por Elmore (2010), el docente es clave para llevar a cabo un proceso de aprendizaje significativo, por lo que el foco se encuentra en las prácticas que éstos pueden ejecutar, tal sea el caso de la retroalimentación, contextualizar las estrategias de aprendizaje, asignar significado a la enseñanza, ligar los objetivos de aprendizaje con las actividades genéricas, monitorear los resultados, y finalmente, promover altas expectativas en los

estudiantes por medio de la participación de estos, entregando significado a su rol dentro de la autorregulación de su propio enseñanza.

Robinson (2009) señala que el liderazgo instruccional es el concepto con mayor vigencia en el tiempo, el cual vincula el liderazgo con el aprendizaje. Sin embargo, existen muchos otros términos para describir esta relación. Entre ellos, el liderazgo pedagógico, el liderazgo curricular y el liderazgo para el aprendizaje. La particularidad de éste modelo es que en la práctica ha sido criticado tanto por centrarse en la enseñanza, pero no en el aprendizaje como por el hecho de que deja de lado actores importantes dentro del establecimiento, sería el caso de subdirectores, mandos medios y equipos de liderazgo (Lewis y Murphy, 2008). Ahora bien, lo que resulta interesante del liderazgo pedagógico, es el hecho de que en la práctica no se articula como sugiere la teoría, y es que éste se contextualiza al establecimiento y principalmente a los estudiantes que se ven inmersos en el proceso de enseñanza. Además existen los planteamientos que lo posicionan de forma complementaria con el enfoque transformacional, lo que lo hace atractivos y enriquecedores. En este sentido Hallinger (2003) se interesa en 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. De esta forma plantea que 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 viceversa. Quien justifica este planteamiento es Bolívar (2009) el cual postula que la integración de la dimensión instruccional y transformacional del liderazgo 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 estudiantes. Lo cual implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida, según Hopkins (2008) 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 alterando para mejorar la educación y las prácticas docentes.

El liderazgo pedagógico es entendido como el conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes (Gajardo y Ulloa, 2016).

Considerado como un concepto emergente, el cual requiere de bastante desarrollo teórico, es señalado en principio como un tipo de liderazgo con foco en el currículum y la pedagogía, por sobre la gestión y la administración. En

otras palabras, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2010a, 2010b; Ord *et al.*, 2013). Para ello, contempla dentro de sus propósitos el establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord *et al.*, 2013; Robinson *et al.*, 2009).

El liderazgo pedagógico que han de asumir los responsables de la mejora de los centros educativos y de sus programas, requiere de la competencia de gestión, que conlleva la claridad en la toma de decisiones y la coherencia, mediante los cuales adoptará las acciones más valiosas, que propicien la transformación de los centros y el desarrollo de proyectos de mejora (Gómez y Medina, 2014).

Ahora bien, el desarrollo de los programas de mejora aplicados en los centros depende de la capacidad de coordinación y del estilo de motivación del líder para que se ejecute el programa desde una cultura y clima de colaboración, en el que todas las personas se sientan miembros activos y creadores de sentido en la Comunidad Educativa. Esta tarea es la base de la gestión del liderazgo, consiguiendo el compromiso de otras organizaciones,

emprendedores y administraciones que serán incorporadas como corresponsables de estas prácticas innovadoras (Gómez y Medina, 2014).

Los autores MacBeath, Swaffield y Frost (2009), han propuesto cinco principios que vinculan el liderazgo y el aprendizaje. Estos son enunciados normativos, que actúan como visión orientadora para el logro de un liderazgo para el aprendizaje exitoso. Los siguientes principios pueden ser vistos como parámetros de referencia, a partir de los cuales los líderes pueden medir la distancia entre lo que hacen y lo que se aspira que realicen, estos son:

- Centrarse en el aprendizaje como actividad, que implica lo siguiente: considerar que todos son aprendices (estudiantes, docentes, directores de escuela, las mismas escuelas y el sistema en su conjunto); que el aprendizaje descansa en la interrelación efectiva de los procesos cognitivos, emocionales y sociales; que la eficacia del aprendizaje es altamente sensible al contexto y a las formas en las que las personas aprenden; que la capacidad del liderazgo es producto de experiencias de aprendizaje de gran alcance; y que las oportunidades para ejercitar el liderazgo mejoran el aprendizaje.

- Crear condiciones favorables para el aprendizaje, lo que significa considerar que: las culturas fomentan el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad; todo el mundo tiene la oportunidad de reflexionar sobre la naturaleza, las habilidades y procesos de aprendizaje; los espacios físicos y sociales estimulan el aprendizaje; entornos seguros y protegidos permiten a los alumnos y docentes a tomar riesgos, hacer frente al fracaso y responder positivamente a los desafíos; herramientas y estrategias mejoran el pensar sobre el aprendizaje y la práctica de la enseñanza.
- Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, que involucra: hacer de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje explícitas, discutibles y transferibles; promover la investigación colegiada activa en el vínculo entre el aprendizaje y el liderazgo; lograr la coherencia a través del intercambio de valores, concepciones y prácticas; abordar los factores que inhiben y promover el aprendizaje y el liderazgo; hacer que la relación entre el liderazgo y el aprendizaje sea una preocupación compartida por todos los miembros de la comunidad escolar; y extender el diálogo a nivel internacional a través de una red, tanto virtuales como presenciales.

- Compartir el liderazgo, que implica: la creación de estructuras que invitan a la participación en el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje; simbolizando el liderazgo compartido en el flujo del día a día de las actividades de la escuela; alentando a los miembros de la comunidad escolar a liderar, según convenga a la tarea y al contexto; considerar la experiencia y conocimientos del personal, así como de los estudiantes y sus padres; promoviendo patrones de colaboración en el trabajo, más allá de los límites de los sujetos, roles y estatus.
- Establecer una responsabilización común por los resultados, que involucra: tener en cuenta las realidades políticas y ejercer la elección informada considerando la propia historia de la escuela; el desarrollo de un enfoque común de *accountability* interno como condición previa para la rendición de cuentas a las agencias externas; mantener un foco en la evidencia y su congruencia con los valores fundamentales de la escuela; la reformulación de la política y la práctica cuando entran en conflicto con los valores fundamentales; la incorporación de un enfoque sistemático para la autoevaluación en el aula, la escuela y de la comunidad; y mantener un enfoque continuo en la sostenibilidad, la sucesión y el legado.

Según estos principios (MacBeath *et al.*, 2009), el liderazgo debe definir un propósito de carácter moral, el cual motive al equipo a perseguir los objetivos establecidos. A su vez, se debe permitir al grupo de trabajo desarrollar sus capacidades, y con ello promover el diálogo entre el liderazgo y el aprendizaje, para lo cual es importante compartir las prácticas de liderazgo e invitar a participar del desarrollo de la escuela como una comunidad del aprendizaje. Para que finalmente, se establezca una responsabilización común por los resultados, en donde si bien el foco se encuentra en el liderazgo del director, también se ven implicados todos los actores de la comunidad (Gajardo y Ulloa, 2016).



2.4 MODELO DISTRIBUIDO

Si bien la conceptualización acerca 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 noventa (Robinson, 2009).

El punto de partida pertinente para comprender el liderazgo distribuido es desacoplarlo de la autoridad ligada al cargo (Weinstein, 2016). Como lo indica

Harris (2004), el liderazgo distribuido está abocado a involucrar toda la experiencia existente de la organización en lugar de buscarla a través de un cargo o rol formal.

Harris hace referencia a dos ideas, una de ellas es el generar un cambio normativo, lo que señala como “del heroísmo a la distribución”, por otra parte se advierte la idea de que éste tipo de liderazgo significa necesariamente un menor peso al rol del director. Harris (2004) siguiendo la misma línea, argumenta que los líderes exitosos reconocen las limitaciones de un enfoque de liderazgo singular, y adoptan una forma de liderazgo distribuido a través de lo que sería el trabajo colaborativo y conjunto.

El interés reciente que ha despertado este tipo de estudios, se basa en las ventajas organizacionales de la distribución del liderazgo, en la medida que permite a las escuelas beneficiarse de las capacidades de un mayor número de actores desconcentrar el trabajo de quienes ocupan posiciones directivas formales (Leithwood *et al.*, 2006). De esta manera, el liderazgo es visto como el potencial de la organización vinculado a su capital humano. Como dice Harris y colaboradores, el desafío organizacional es no depender de personas genio 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).

Complementando a Harris, Bolívar (2010) señala 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 aprendizaje de los estudiantes.

Leithwood (2008) señala que el liderazgo distribuido en comparación con el directivo, tiene un efecto más directo y sólido en los aprendizajes de los alumnos al incorporar a los docentes, padres y a los propios estudiantes en el proceso educativo.

Según Leithwood y colaboradores (2008), las ventajas del liderazgo distribuido para la efectividad organizacional, están sustentadas por al menos cuatro corrientes teóricas: La teoría del Aprendizaje Organizacional, El Conocimiento Distribuido, la Ciencia Compleja y el Liderazgo de Alta Participación.

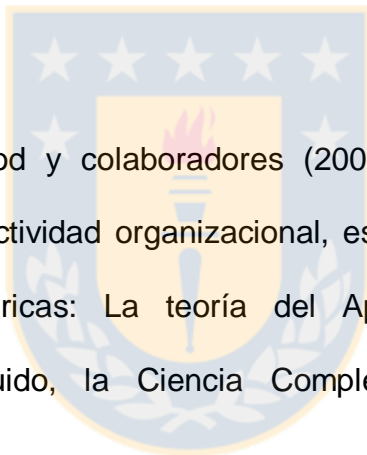


Tabla 1. Corrientes teóricas que sustentan el liderazgo distribuido.

Leithwood *et al.*, (2008).

Corrientes teóricas	Planteamiento
Teoría del aprendizaje organizacional	Sugiere que el aprendizaje puede tener lugar más allá del nivel individual y se puede dar de forma colectiva.
Conocimiento distribuido	Plantea que los diferentes recursos de capacidad existen no sólo en los individuos, sino también en los artefactos técnicos y físicos con que ellos interactúan en la organización, tales como procedimientos, políticas y modelos de trabajo compartidos.
Ciencia compleja	Plantea que el liderazgo en la “Era del Conocimiento”, requiere un cambio que implica ir más allá de lo individual, y tener una visión de la organización como un sistema complejo y adaptativo, que permite la continua captación y creación del conocimiento.

Liderazgo de alta participación	Estas teorías postulan que una mayor participación de los miembros de una organización, aumenta su productividad.
---------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood *et al.*, (2008).

3. PRÁCTICAS DE LIDERAZGO ESCOLAR

El liderazgo directivo se caracteriza por dotar de un sentido común a la organización escolar y por influir en el comportamiento de ésta, teniendo como propósito la mejora de la calidad, la cual se expresa de manera tangible en los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood, 2009). Es decir, el liderazgo directivo tendrá impacto en los resultados académicos de los estudiantes de manera indirecta, pues, se encuentra mediado por el trabajo que los docentes realizan en el aula⁴.

⁴ Datos obtenidos del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar

El director de la escuela debe ser capaz de sacar lo mejor que hay dentro de cada individuo con el que se trabaja, para lo cual es importante que sea un coordinador de la actividad y generador de un buen clima y de relaciones positivas (Weinstein y Muñoz, 2012).

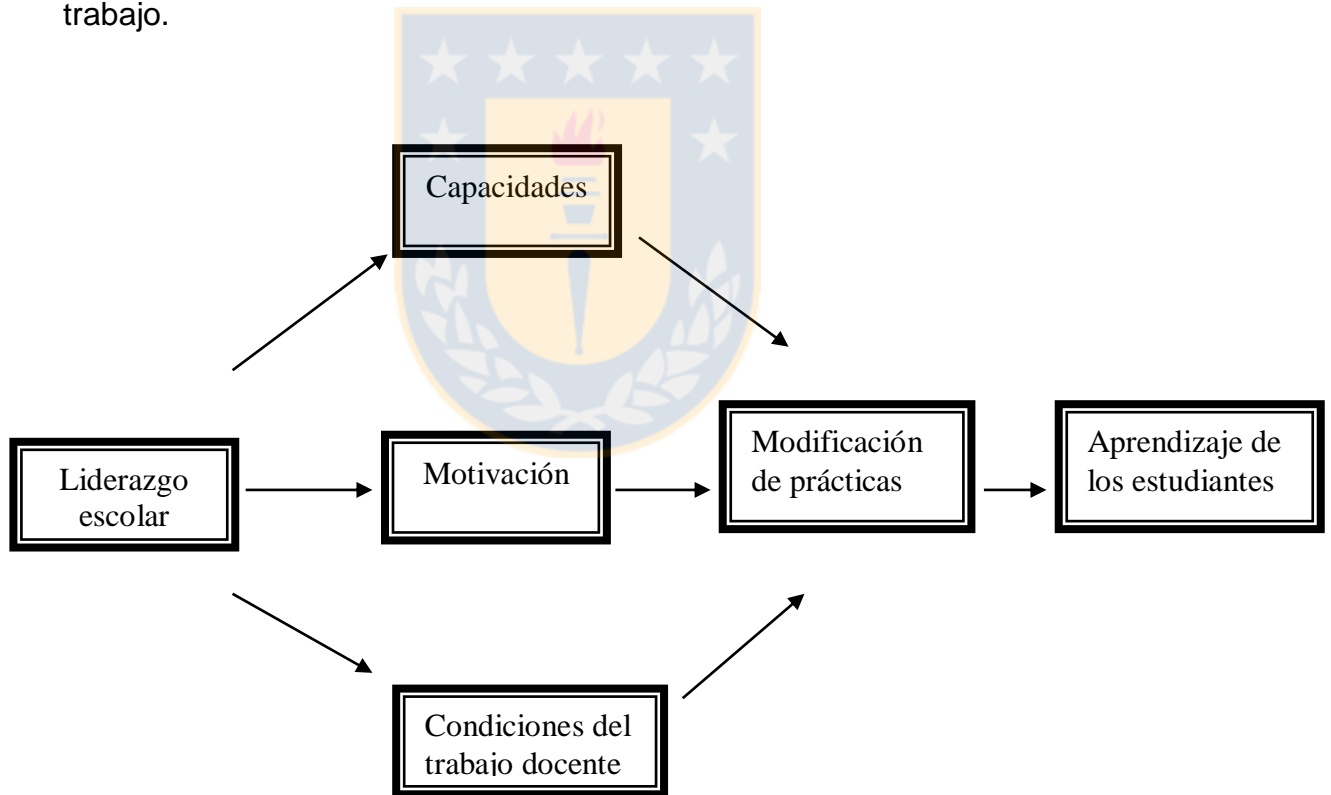
Hoy es un hecho claramente establecido por la investigación, que el director de escuela es clave en las mejoras de forma continua (Anderson, 2010). Los estudios realizados por Vivianne Robinson (2009) y por Kenneth Leithwood (2004) confirman, una y otra vez, que los directores de escuela efectivos ayudan a establecer la visión de la escuela, a organizar sus estructuras y recursos y, sobre todo, ayudan a que los profesores colaboren de manera focalizada para mejorar la instrucción (Weinstein y Muñoz, 2012). Estas prácticas de liderazgo directivo son variables, debido a factores como la dependencia administrativa, el tamaño de la institución, la figura en este caso del sexo del director, este último punto se enmarca en que los docentes reconocen que varían las prácticas de liderazgo según si la cabeza del establecimiento es un director o directora.

Anderson (2010) basándose en los estudios de Leithwood (2009), elabora una visión sobre la influencia del liderazgo sobre la calidad de la

la investigación empírica. Obtenido el 24 de junio de 2013, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>

instrucción y del aprendizaje mediante la identificación de variables mediadoras importantes. La visión corresponde a la siguiente senda indirecta de efectos del Liderazgo escolar.

Figura 1. Los efectos del liderazgo escolar en la capacidad del docente, su motivación y compromiso y sus creencias respecto a las condiciones de trabajo.



Fuente: Elaboración propia a partir de Gajardo y Ulloa (2016:77).

Según ésta senda, se reconoce que las prácticas de liderazgo escolar tienen un efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al impactar en las variables mediadoras del desempeño docente (Leithwood *et al.*, 2008). No obstante la magnitud del impacto es relativa y varía en su influencia, de forma tal que mientras el liderazgo escolar tiene un alto impacto en la variable mediadora condiciones del trabajo docente, un efecto moderado en la motivación y un bajo efecto en las capacidades docentes, son estas últimas las que ejercen mayor efecto en las prácticas pedagógicas. Considerando además, que el desempeño docente se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como por las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollen su trabajo (Gajardo y Ulloa, 2016).

Las prácticas e influencia de liderazgo del director, consisten especialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras, las cuales son un pilar fundamental de un liderazgo exitoso (Leithwood, 2008).


Como se mencionó en el apartado anterior, el liderazgo escolar corresponde al conjunto de funciones y prácticas que ejecuta el director con el propósito de cumplir con los objetivos de la institución, para lo cual ha de ser un coordinador de la actividad y generador de un buen clima y de relaciones positivas

dentro de la comunidad escolar. Es por ello que resulta importante que la articulación de liderazgo sea exitosa en el aprendizaje de los estudiantes. Leithwood y su equipo (2006) realizan una minuciosa meta-análisis tanto en el ámbito del liderazgo educacional como en contextos alternativos, con el objetivo de poder identificar aquellas prácticas que determinan el éxito y efectividad. Identifican cuatro categorías, siendo estas: Establecer dirección, Rediseñar la organización, Desarrollar personas, y Gestionar la instrucción en la escuela. Dentro de éstas categorías existen catorce prácticas de alto impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Gajardo y Ulloa, 2016).

La primera categoría (Leithwood *et al.*, 2006) denominada “Establecer dirección”, consiste en proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del equipo y los incentive a perseguir sus propias metas. En cuanto a las prácticas, la primera de ella tiene por finalidad el identificar nuevas oportunidades para la organización, desarrollando, articulando e inspirando a los demás con dicha visión de futuro. Esto implica establecer valores centrales y alinear al equipo y a los estudiantes con ellos, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada. Por su parte, la práctica de fomentar la aceptación de objetivos grupales, hace referencia a construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de ir acercándose hacia la realización de la visión. Y finalmente, las altas expectativas que están sobre la

excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas (Horn, 2013).

Tabla 2. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la categoría “Establecer dirección” Leithwood *et al.*, (2006).



Categorías	Prácticas
Establecer dirección	Construcción de una visión compartida
	Fomentar la aceptación de objetivos grupales
	Demostrar altas expectativas del cumplimiento de las metas propuestas

Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood *et al.*, (2006).

La segunda categoría, corresponde a “Desarrollar personas” y se relaciona con la construcción del conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas (Leithwood *et al.*, 2006).

Para Day (2007) la práctica de atención y apoyo individual a los docentes, provee oportunidades de autorrealización y desarrollo moral para cada seguidor. En cuanto a las prácticas de atención y apoyo intelectual, incluye comportamientos tales como incentivar la toma de riesgos intelectuales, re-examinar los supuestos, mirar el propio trabajo desde diferentes perspectivas y revisar nuevas formas de llevarlo a cabo. Por último, para desarrollar el modelamiento es menester liderar con el ejemplo, mostrando transparencia en la toma de decisiones, optimismo, confianza, resiliencia y consistencia entre palabras y hechos; adecuando las propias prácticas a los valores centrales de la organización, de manera visible para el colegio.

Tabla 3. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la categoría “Desarrollar personas” Leithwood *et al.*, (2006).

Categorías	Prácticas
Desarrollar personas	Atención y apoyo individual a los docentes
	Atención y apoyo intelectual
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con docentes y estudiantes)


Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood *et al.*, (2006).

La tercera de ellas, “Rediseñar la organización” implica el establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Según Leithwood (2006), la práctica de construir una cultura colaborativa contempla el convocar a la actividad colaborativa

productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre aquellos involucrados en la colaboración, siendo confiables los líderes mismos; determinando de manera compartida los procesos y resultados de los grupos, promoviendo a su vez la voluntad de compromiso entre colaboradores. En cuanto a estructurar una organización que facilite el trabajo, el mismo autor indica que resulta importante el ordenar estructuras que son complementarias. Day y colaboradores (2007) señalan que entre las prácticas asociadas a ello, se incluye la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones.

En lo que respecta a crear una relación productiva con la familia y la comunidad, hace mención a asignar un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad. La última práctica de ésta categoría, la cual corresponde con conectar a la escuela con su entorno y oportunidades, tiene como objetivo el desarrollar contactos que sean un fuente de información y apoyo para el establecimiento (Leithwood, 2006).

Tabla 4. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la categoría “Rediseñar la organización” Leithwood *et al.*, (2006).

Categorías	Prácticas
 Rediseñar la organización	Construir una cultura colaborativa
	Estructurar una organización que facilite el trabajo
	Crear una relación productiva con la familia y la comunidad
	Conectar a la escuela con su entorno y oportunidades

Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood *et al.*, (2006).

Por último, la cuarta categoría definida “Gestión pedagógica” (o de la instrucción) (Hallinger *et al.*, 1985), refiere al alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior de las escuelas en función del trabajo de

enseñanza. Entre sus prácticas se encuentra la dotación de personal, ésta hace mención a encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar los esfuerzos del colegio. En cuando al proveer apoyo técnico a los docentes, considera el supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, así como también, proveer los recursos para éste último (Leithwood *et al.*, 2006). El monitoreo de las prácticas es principalmente el evaluar el progreso de los estudiantes. Como última práctica se encuentra el evitar la distracción del equipo de lo que es el centro de su trabajo, con ello se busca contrarrestar la tendencia que se genera a partir por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de la comunidad escolar que muchas veces llevan a los docentes a perseguir metas que resultan incompatibles por las establecidas por la institución.

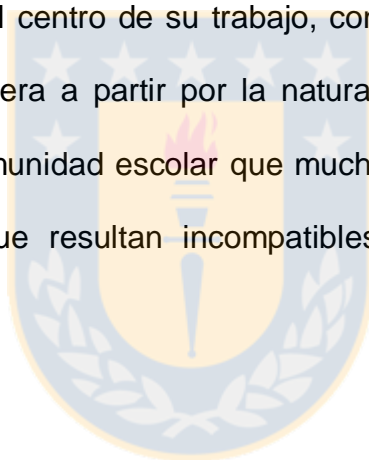



Tabla 5. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje asociadas a la categoría “Gestión pedagógica” Leithwood *et al.*, (2006).

Categorías	Prácticas
 Gestión pedagógica	Dotación de personal
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación y coordinación)
	Monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes
	Evitar la distracción del equipo de lo que es el centro de su trabajo

Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood *et al.*, (2006).

La gestión de los directivos ésta asociada esencialmente a la generación de condiciones organizacionales y capacidades profesionales en las que se

desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje; se distingue también, por acciones destinadas a rendir cuenta de los resultados ante las partes interesadas y asume la responsabilidad de los procedimientos administrativos (Hallinger *et al.*, 1985). Un buena gestión, implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos y resultados; sin embargo, lo cierto es que cada uno de estos temas carecería de sentido si no hay un liderazgo que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad (Leithwood, 2004).

En cuanto a las prácticas de liderazgo, éstas se ven reflejadas en las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder. Elmore (2010) habla de que el liderazgo es la práctica del mejoramiento, por ende no se trataría de un atributo o característica personal del líder, sino un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos. El concepto de práctica implica estar alerta ante la contingencia y obliga a la anticipación.

El liderazgo y las prácticas de éste son un tema recurrente en la investigación (Anderson, 2010). De los múltiples estudios que se han realizado,

destacan por su parte Leithwood, Day, Sammons y Harris, y por otra parte los postulados de Robinson, en ambos casos por medio de sus respectivos análisis se establecen dimensiones de las prácticas del liderazgo escolar, por lo que de forma más ordenada se presentarán a continuación:

Tabla 6. Síntesis principales dimensiones de las Prácticas del Liderazgo Escolar, según autores.

Leithwood <i>et al.</i> , (2006)	Robinson (2009)
Establecer una dirección	Establecer metas y expectativas
Desarrollar al personal	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente
Rediseñar la organización	Obtención y mantención de recursos de manera estratégica
Gestionar la instrucción	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo
	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum

Fuente: Elaboración propia a partir de Leithwood *et al.*, (2006) y Robinson (2009).

De las dimensiones que establecen estos autores, existe una complejidad que surge a partir de los años, lo cual se complementa con las constantes investigaciones que se están realizando. Por otra parte, ambas dimensiones apuntan a que la práctica efectiva del liderazgo se desarrolla en la medida que los directivos cuenten con un conjunto de recursos personales que dan soporte a su quehacer y lo legitimen frente a su comunidad (Leithwood, 2004). Estos recursos se manifiestan en establecer metas y asignar un sentido de dirección, desarrollar al personal y hacerlos participe del proceso de aprendizaje, ya que son ellos los encargados de gestionar la enseñanza a los estudiantes. Importante es el rediseñar la organización y una óptima obtención de recursos que se puedan ejecutar de manera estratégica, y finalmente, el gestionar la instrucción; con ello asegurar un entorno ordenado y de apoyo, además de planificar y coordinar el proceso de enseñanza y los objetivos establecidos por el currículum (Robinson, 2009).

Otra categorización de prácticas de liderazgo, es la que realizan Hallinger y Murphy (1985), quienes enfatizan en que el rol instruccional del director para ser efectivo, debe definir la misión de la escuela, gestionar el programa instruccional y promover un clima de aprendizaje. Cada una de estas acciones contiene un conjunto de acciones específicas, siendo las siguientes:

Tabla 7. Categorización de prácticas de liderazgo según Hallinger y Murphy (1985).

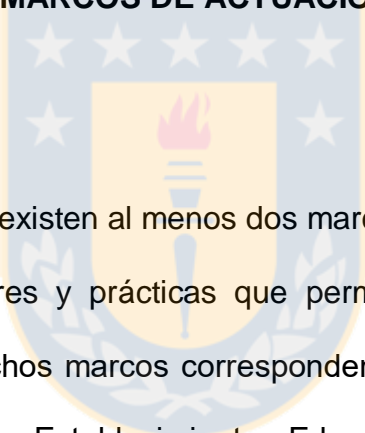
Dimensiones	Funciones
Definir la misión	Establecer objetivos
	Comunicar objetivos
Gestionar el currículum y la instrucción	Conocer el currículum y la instrucción
	Coordinar el currículum
	Supervisar y evaluar
	Monitorear el progreso
Desarrollar el clima en la escuela	Establecer estándares
	Establecer expectativas
	Proteger el tiempo
	Promover la mejora

Fuente: Elaboración propia a partir de Hallinger y Murphy (1985).

Para concretar una efectividad de las prácticas de liderazgo escolar, el director no debe descuidar éstas dimensiones, sino que más bien, debe ser capaz de articularlas en su conjunto, lo que implica monitorear la práctica

pedagógica de manera continua, promover la creación de estructuras que transparenten la docencia, conocer y coordinar el currículum, y a su vez, considerar en todo momento el contexto socio cultural de sus estudiantes, ya que la gestión de liderazgo en la escuela, debe tener como principal objetivo la concreción de un óptimo aprendizaje (Hallinger y Murphy, 1985).

4. MARCOS DE ACTUACIÓN NACIONAL



A nivel nacional existen al menos dos marcos de actuación que proponen una serie de estándares y prácticas que permiten orientar la formación de líderes en servicio. Dichos marcos corresponden a los “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores” (Mineduc, 2014) y “El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar” (Mineduc, 2015).

4.1 ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO

Los estándares indicativos son referentes que orientan la evaluación indicativa de desempeño a cargo de la agencia de calidad y que, a la vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional. Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia, y gestión de recursos (Mineduc, 2014).

Estos estándares tienen un carácter orientador, diferenciándose de la normativa educacional, ya que no es fiscalizada por la Superintendencia de Educación Escolar y tampoco sancionada por el incumplimiento de sus objetivos, siendo estos últimos:

- Servir de base para la Evaluación Indicativa de Desempeño.
- Apoyar la gestión de los establecimientos.
- Ayudar a los establecimientos a identificar oportunidades de mejora durante el proceso de autoevaluación.

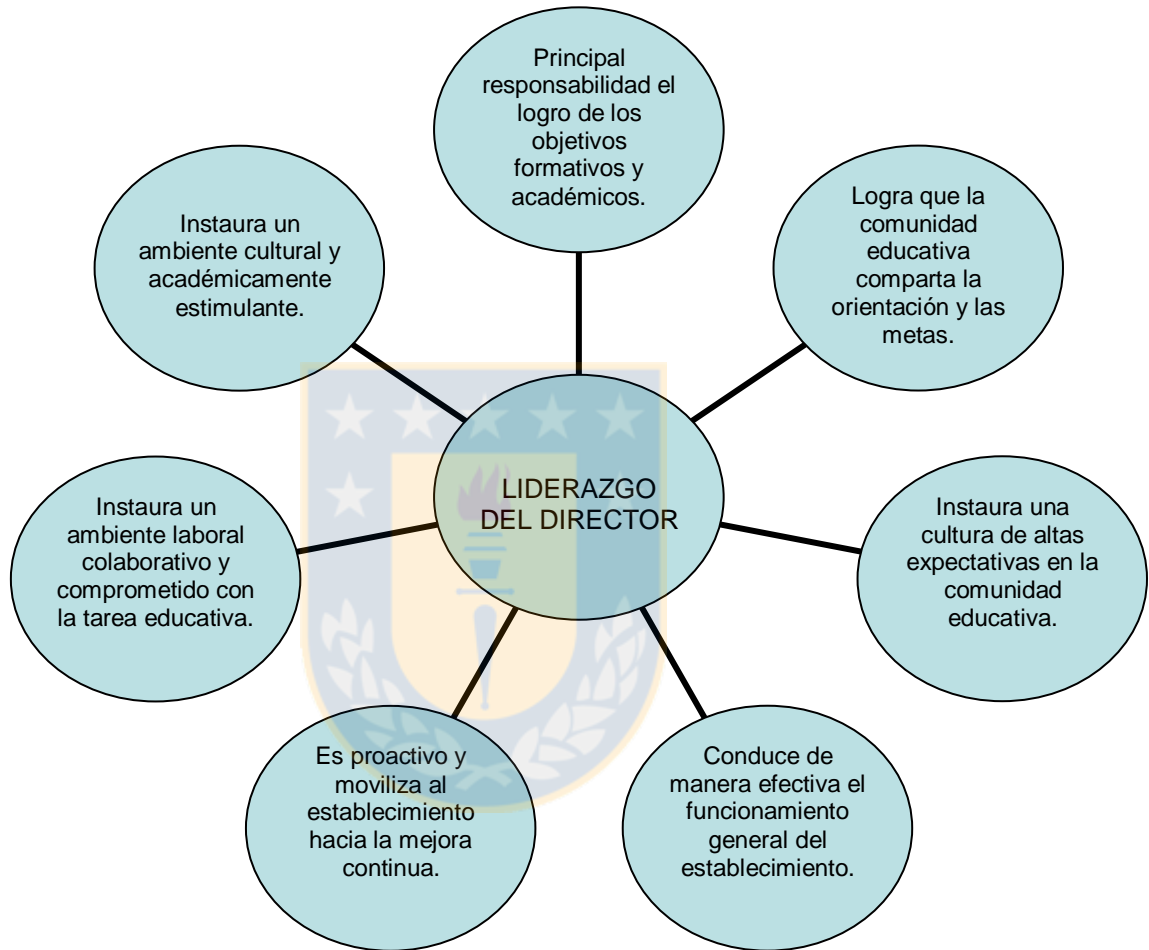
- Ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento.

La dimensión liderazgo comprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del sostenedor y el equipo directivo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento. La importancia de esta dimensión se sustenta por medio de las recientes investigaciones, las que indican que, después de la enseñanza en aula, el liderazgo es el factor de la escuela que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que es una de las principales variables que afectan la calidad de la educación impartida en un establecimiento (Leithwood *et al.*, 2006). El director debe propiciar que los distintos actores educativos se identifiquen con la orientación y objetivos del establecimiento, trabajando conjuntamente en función de estos lineamientos, para lo cual es necesario ejercer un rol activo en la conducción, articulación, apoyo y estímulo de la comunidad educativa. Como señala el Ministerio (2014), la traducción de la orientación y objetivos del establecimiento en acciones concretas requiere que estos se encuentren claramente definidos y sean compartidos, por lo que un liderazgo efectivo implica también llevar a cabo procesos de planificación institucional sobre la base de datos actualizados, con participación de los diferentes estamentos.

Considerando lo anterior, la dimensión liderazgo se organiza en las subdimensiones liderazgo del sostenedor, liderazgo del director, y planificación y gestión de resultados (Leithwood *et al.*, 2006). Para nuestro objeto de estudio es que nos centraremos en el correspondiente al director, en donde los estándares determinan que a dicho rol le corresponde comprometer a la comunidad educativa con el Proyecto Educativo Institucional y las prioridades del establecimiento, conducir efectivamente el funcionamiento de este y dar cuenta al sostenedor de los resultados obtenidos. Los estándares que le competen son los siguientes:



Figura 2. Estándares de liderazgo del director.



Fuente: Elaboración propia a partir de los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2014).

Si el director resulta competente en los estándares y logra alcanzar un nivel de desarrollo satisfactorio en cada uno de ellos, será capaz de llevar a cabo un liderazgo efectivo y comprometido con cada uno de los elementos presente en el establecimiento, obteniendo óptimos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes, motivación por parte del cuerpo educativo, habrá podido articular y sistematizar en conjunto con el equipo directivo y docente, la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento de acuerdo a las definiciones del Proyecto Educativo Institucional, los Objetivos Generales de la Educación, los objetivos de aprendizaje del currículum vigente y el plan de mejoramiento (Mineduc, 2014). Finalmente, el director y el equipo directivo para asegurar un liderazgo que perdure en el tiempo, de forma efectiva promoverán constantemente una cultura de altas expectativas en el establecimiento mediante, el aumento progresivo de las exigencias en todos los ámbitos, el reconocimiento del esfuerzo, los logros y avances, y el estímulo de la perseverancia frente al fracaso.

4.2 MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR

El marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, surge a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, conectado globalmente pero con creciente demanda al respecto por la diversidad y las identidades locales (Leithwood, 2004). En este marco se recogen los avances y experiencias en materia de gestión escolar y liderazgo desarrollados en Chile durante la última década. A este respecto, los hallazgos identifican un conjunto de prácticas comunes asociadas a un liderazgo efectivo, cuyo grado de efectividad en su aplicación presentaría variaciones de acuerdo al contexto del establecimiento, y la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta que el liderazgo efectivo es contextual y contingente (Day, 2009).

La relevancia que ha generado el liderazgo escolar, ha llevado a que los países integrantes de la OCDE lo consideren un tema central en la agenda de la política educativa (Mineduc, 2015), y es que el interés se encuentra en definir aquellas prácticas que tienen resultados efectivos y con ello fortalecerlas por

medio de orientaciones y estrategias que garanticen el cumplimiento de los objetivos esperados (Bolívar, 2010).

Por otra parte, el concepto de liderazgo se asocia al concepto de gestión, no en temas de definición ni alcance, sino que más bien en su ejecución estos se complementan. Mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de los procesos organizacionales, su sinergia y sustentabilidad, el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico (Bolívar, 1997).

El marco para la buena dirección y el liderazgo escolar describe prácticas, recursos personales, competencias y conocimientos fundamentales que orientan el desarrollo, por parte los equipos directivos, de un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos (Mineduc, 2015). Las prácticas describen lo que es necesario saber hacer, en términos amplios, para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva, considerando su adaptación a los contextos de cada establecimiento escolar.

Las prácticas se agrupan en cinco dimensiones y los recursos personales en tres ámbitos. Las dimensiones de práctica son (Mineduc, 2015):

A. Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.

Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa. Esta visión está enfocada en el mejoramiento de los logros de aprendizajes y la formación integral de los estudiantes del establecimiento. Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular.
- Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y medio plazo.
- Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales.
- Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas.
- Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor.

B. Desarrollando las capacidades profesionales.

Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de los docentes y asistentes de la educación del establecimiento. Se busca construir capacidades internas que permitan alcanzar los objetivos y metas de mejoramiento de la escuela y sostenerlas en el tiempo. Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Desarrollan e implementan estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes.
- Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes.
- Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos.
- Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales.
- Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de su comunidad.

- Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico.

C. Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales, alcanzando un alto liderazgo pedagógico frente a sus docentes. Se preocupan de asegurar la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación.
- Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje.
- Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente.

- Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presentan dificultades en los aprendizajes.
- Identifican y difunden , entre sus docentes y directivos , buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

D. Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.

Los equipos directivos promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente desus características socioculturales. Las principales prácticas directivas que componen esta dimension son:

- Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva.
- Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar.

- Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo.
- Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales.
- Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.
- Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con padres y apoderados del establecimiento.

E. Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales en el marco de una cultura de mejoramiento continuo. Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles en función del PEI.
- Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales.
- Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento.
- En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente.
- Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas establecidas.
- Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento.

Por su parte los recusus personales son posibles de aprender y desarrollar en el tiempo y para ello se requiere disposición a la mejora, dedicación, interés, estudio y resolución (Mineduc, 2015).

Uno de los ámbitos son sus principios, éstos aluden a los recursos personales que – a partir de un sistema de creencias y marco valórico universal, habitualmente expresado en el PEI - guían la conducta de los líderes, lo que permite asegurar la coherencia de las decisiones conforme a propósitos superiores.

En cuanto a las habilidades, se refieren a capacidades conductuales y técnicas que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr los objetivos declarados. Las habilidades se desarrollan sin vulnerar los principios en que se enmarcan.

Finalmente se encuentran los conocimientos profesionales, estos se remiten al conjunto de saberes y conocimientos adquiridos en procesos formales de educación, complementados por la experiencia profesional. Los directivos deben conectar los conocimientos adquiridos con sus prácticas.

4.3 FORMACIÓN DE DIRECTORES

Para comprender las prácticas directivas se debe considerar la formación que tienen las autoridades del establecimiento. Dicha formación a pesar de

considerar pos títulos, el Ministerio de Educación ha buscado capacitar y actualizar sus conocimientos, ya que preponderantemente la dirección se ha enfocado en temas de índole administrativa y muy poco en la gestión pedagógica y curricular (Weinstein y Muñoz, 2012).

Se debe considerar además que en la labor directiva se descuidan elementos muy importantes, ejemplificando en ello el hecho de que no habría una preparación inicial para el caso de Chile por parte del Ministerio, es decir, no existe una carrera de directivos (Weinstein *et al.*, 2009). Sin embargo, se debe considerar que la OECD recomienda un plan de formación, el cual se identifica con una sucesión planificada, pasando por un pre servicio, considerando para ello a los mejores candidatos, luego una etapa de inducción en donde lo directores noveles son asistidos por directores mentores tanto en elementos teóricos como prácticos de la labor, para luego concluir en una formación de servicio especializada la cual contemple el contexto donde dicho profesional se desarrollará.

Para el caso chileno, es el compromiso con el perfeccionamiento y la capacitación lo que se considera como una principal limitante en la práctica (Horn y Marfan, 2010). Es tal el caso, que los años 2008 y 2009 el área educación de Fundación Chile a petición del Ministerio, realizó un estudio que comprobó esta deficiencia y por medio de los resultados obtenidos, ejecutó una

experiencia piloto de inducción al sistema escolar de 180 directores del sector municipal que se iniciaban en sus funciones, ello con motivo de construir una política que potencie el aporte hacia y con las escuelas⁵. La particularidad de este estudio, es que los resultados que arrojó fueron uno de los pilares fundamentales en la creación del programa de Formación de Directores (Weinstein y Muñoz, 2012).

En Chile, la formación de base de los directores de establecimientos escolares es la de profesor. De acuerdo a la información oficial entregada por el Ministerio de Educación para el año 2008, el 98,9% de los directores tiene un título en educación. La gran mayoría de ellos (59%) tiene como formación inicial el título de Educación General Básica, seguido de los que tienen título en educación media (23%) (Weinstein *et al.*, 2009). Además, se debe considerar como elemento importante los postítulos que poseen los directores de escuelas públicas⁶, quienes para el caso del diplomado, poseen un 89%, con magíster un 60,6% y con doctorado un 5%. De ello se puede concluir que los directores en una proporción mayoritaria e importante, han accedido a instancias de formación específicas para su función.

⁵ Estudio realizado por Fundación Chile con el propósito de hacer mejoras en la Educación por medio de la capacitación de directivos.

⁶ Datos obtenidos a través de la encuesta "Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile" (CEPPE, 2010).

Si bien no existe una carrera directiva en nuestro país, y por otro lado se encuentran las recomendaciones de la OECD en cuanto a formación de directores (Bolívar, 2010b). El Ministerio se ha encargado de realizar programas de perfeccionamiento por medio del CPEIP, orientados al desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para el mejoramiento de la gestión en los establecimientos educacionales y fortalecer el liderazgo pedagógico. Actualmente también existe el Plan de Formación de Directores de Excelencia, el cual se encuentra dirigido a desarrollar competencias de liderazgo institucional y pedagógico, en donde el énfasis se encuentra en establecer una buena dirección, desarrollar a las personas, rediseñar la organización escolar y gestionar el programa de enseñanza. Además junto a éste esfuerzo, se encuentran las universidades e institutos por formar directivos, el mismo ministerio de educación, a través de su Programa de Liderazgo Educativo, desde mediados de la década del 2000, ha buscado capacitar y actualizar a los directivos, por medio de talleres realizados a nivel comunal que son implementados por universidades (Weinstein *et al.*, 2009).

Es importante considerar que existe una mirada crítica respecto a la calidad y pertinencia de la formación de directores. Quienes en ejercicio se han enfocado principalmente en temas administrativos y muy poco en el ámbito de gestión pedagógica y curricular, lo cual repercute negativamente en el apoyo a los docentes. El Mineduc ha considerado que la formación en servicio de los

directores tiende a ser frontal y enciclopedista, desarrollando escasamente las competencias funcionales y conductuales que pudieran repercutir en un mejor desempeño práctico, en particular en lo que refiere al apoyo y guía de la labor de los docentes de aula (Weinstein y Muñoz, 2012).



CAPÍTULO III – METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es descriptiva, de tipo transversal, con un enfoque cuantitativo, ya que, este tipo de investigación, aplicada al estudio de fenómenos educativos, permite describir e interpretar la percepción y prácticas de liderazgo en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante.

El método descriptivo, usado en la presente investigación, consiste en analizar ciertas características de un ámbito en particular, para así descubrir cuales variables se entrelazan entre sí, es decir, su meta no se limita a la recolección de datos, sino que a la identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

SUJETOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

La población del estudio fue un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante, en donde se habló directamente con el director quien accedió a la aplicación del cuestionario para el estudio de caso: “Prácticas de liderazgo del director y jefe de UTP de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante”.

El establecimiento presentaba las siguientes características, constituidas en la tabla:

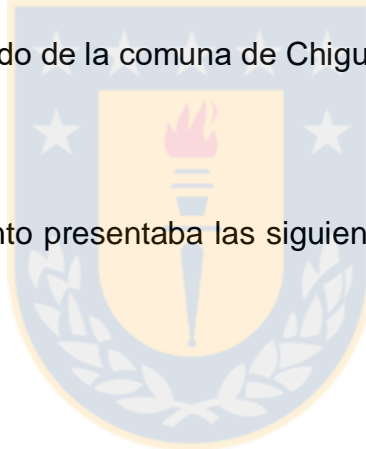


Tabla 8. Datos del establecimiento con el que se trabajará.

Número de docentes	Mujeres → 20 Hombres → 7 Total → 27
--------------------	---

Años de servicio	Menos de 5 años → 8 5 – 10 años → 14 Más de 10 años → 5
Nivel de enseñanza	Enseñanza Básica Enseñanza Media Humanista- Científica Niños Y Jóvenes
Número de alumnos a marzo de 2018	643
Ubicación Geográfica	Urbana
Administración	Particular Subvencionado

Fuente: Elaboración propia en base a datos aportados por el director.

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

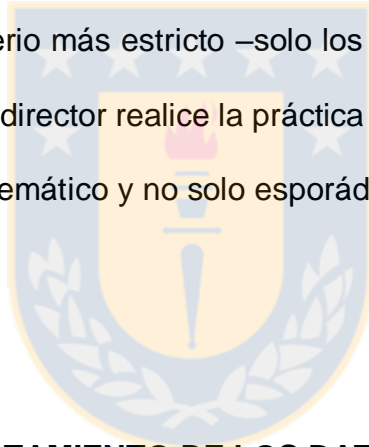
Para la recogida de datos se aplicó la “Encuesta para docentes de aula”, la cual es una encuesta realizada y validada por el Centro de Estudios, Prácticas y Políticas en Educación, CEPPE, para el estudio nacional que se realizó el año 2010 en Chile. Este instrumento fue aplicado a la muestra de docentes el jueves 12 de Julio en el propio establecimiento. La Mayoría de ítems preguntados en formato de afirmaciones (Likert de 5 categorías) y Diferencial Semántico. Foco central: prácticas de liderazgo de directores y jefes de UTP. Combinan pertinencia a contexto chileno y comparabilidad internacional. Los resultados en general se presentan en términos de % que responde “muy de acuerdo” con las afirmaciones presentadas.

El instrumento consta de cuatro dimensiones:

1. Características del Establecimiento.
2. Prácticas de Liderazgo y Características del Director.
3. Respecto al Jefe Técnico del Establecimiento.

4. Sobre su situación en el Establecimiento y antecedentes personales.

La tabulación y posterior análisis de los datos se realizaron con el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 22, correspondiente a la frecuencia y porcentaje de los datos del criterio “Muy de Acuerdo”. Dicha decisión se basa en el mismo criterio utilizado por otras investigaciones realizadas a nivel nacional (Weinstein *et al.*, 2009), dado que la aplicación de este criterio más estricto –solo los “muy de acuerdo” - aumenta la probabilidad de que el director realice la práctica respecto a la se pronuncian los docentes de modo sistemático y no solo esporádicamente.



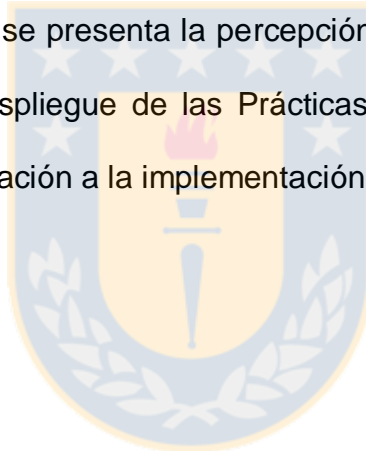
SÍNTESIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS GENERADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Luego de la aplicación y tabulación de la información recogida, se procedió a realizar un análisis descriptivo de los datos, focalizándose en las dimensiones antes mencionadas. Para una mejor comprensión del análisis se construyeron tablas de frecuencia e histogramas (gráficos de barras).

CAPÍTULO IV – RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

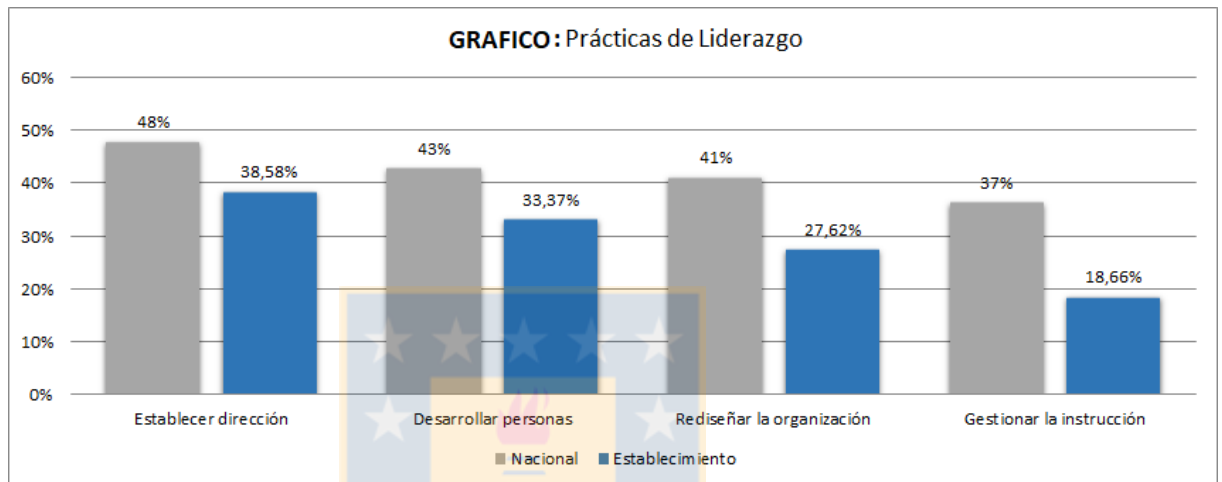
A. PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DEL DIRECTOR

A continuación, se presenta la percepción que tienen los docentes al ser consultados por el despliegue de las Prácticas de Liderazgo del Director del establecimiento, en relación a la implementación de cada una de ellas.



1. Panorámica General de las prácticas de Liderazgo del Director

Gráfico 1. Prácticas de liderazgo.



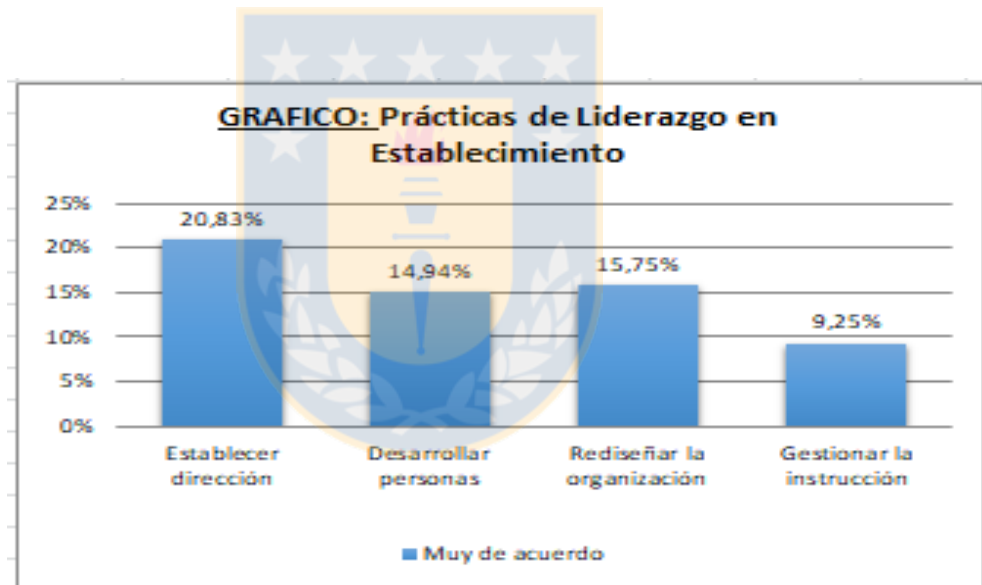
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se aprecia en el gráfico 1, la comparación entre el establecimiento y el escenario nacional determina que el primero por medio de la percepción de los docentes se encuentra por debajo del estar muy de acuerdo en las prácticas de liderazgo ejecutadas por el director. Además, se aprecia que se reproduce la tendencia nacional. La categoría mejor percibida es establecer dirección, mientras que la con menor percepción es gestionar instrucción. En promedio el

29,56% de los y las docentes están muy de acuerdo que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

1.1. Prácticas de Liderazgo del Director según género (femenino)

Gráfico 2. Prácticas de liderazgo según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de liderazgo en establecimiento según género femenino, las docentes perciben de mejor manera el “establecer dirección” con un 20,83%, mientras que la peor percibida es “gestionar la instrucción” con un 9,25% de docentes que se encuentran muy de acuerdo con esta práctica. En promedio el 15,19% considera estar muy de acuerdo que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

1.2. Prácticas de Liderazgo del Director según género (masculino)

Gráfico 3. Prácticas de liderazgo según género masculino.



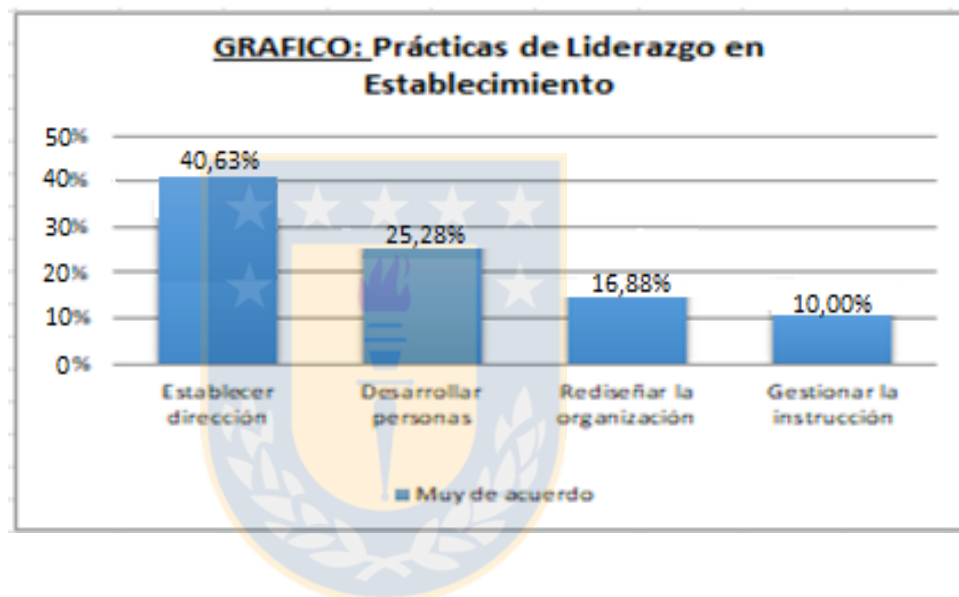
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de liderazgo en establecimiento según género masculino, los docentes perciben de mejor manera el “desarrollar personas” con un 34,13%, mientras que la peor percibida es “gestionar la instrucción” con un 10,89% de docentes que se encuentran muy de acuerdo con esta práctica. En promedio el 22,80% considera estar muy de acuerdo que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



1.3. Prácticas de Liderazgo del Director según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 4. Prácticas de liderazgo según docentes con menos de 5 años de experiencia.



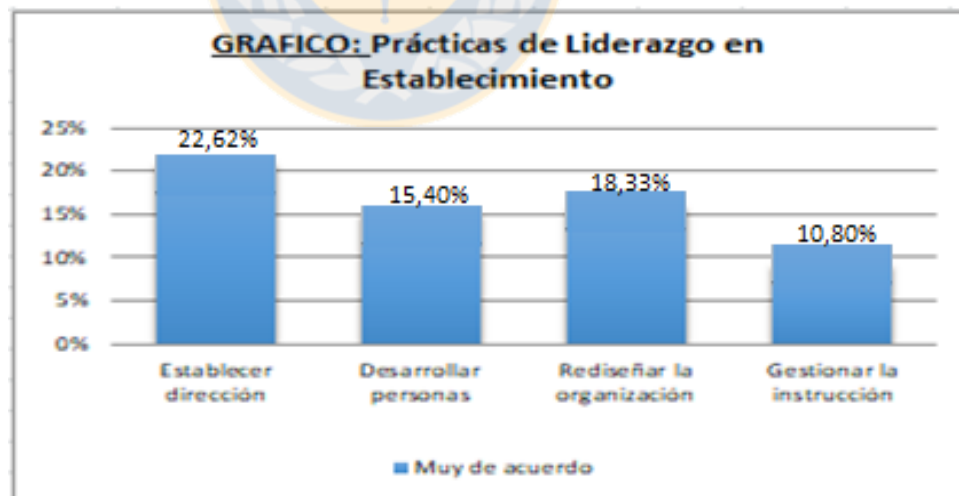
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de liderazgo en establecimiento según docentes con menos de 5 años de experiencia, los y las docentes perciben de mejor manera el “establecer dirección” con un 40,63%, mientras que la peor

percibida es “gestionar la instrucción” con un 10,00% de docentes que se encuentran muy de acuerdo con esta práctica. En promedio el 23,20% considera estar muy de acuerdo que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

1.4. Prácticas de Liderazgo del Director según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 5. Prácticas de liderazgo según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



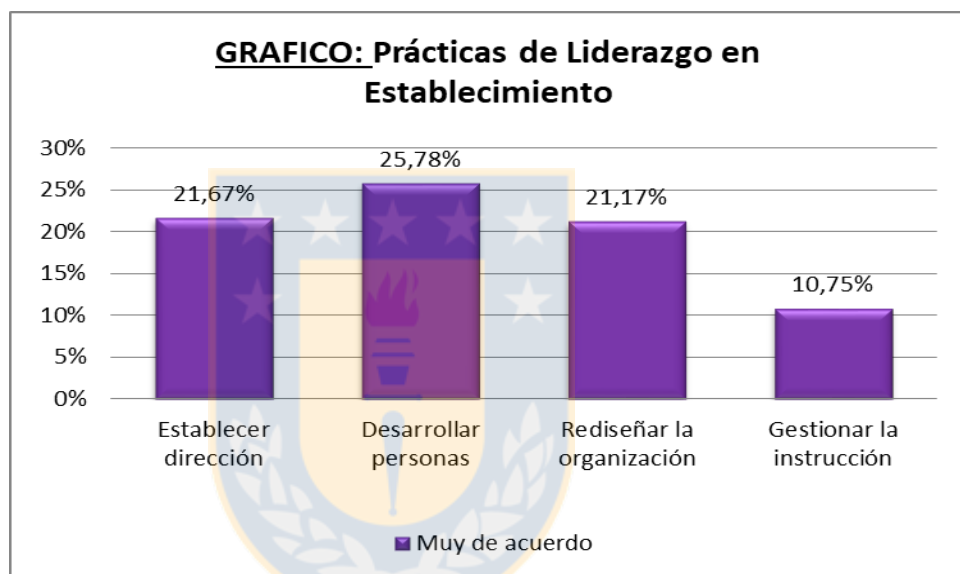
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de liderazgo en establecimiento según docentes con 5 a 10 años de experiencia, los y las docentes perciben de mejor manera el “establecer dirección” con un 22,62%, mientras que la peor percibida es “gestionar la instrucción” con un 10,80% de docentes que se encuentran muy de acuerdo con esta práctica. En promedio el 16,79% considera estar muy de acuerdo que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



1.5. Prácticas de Liderazgo del Director según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 6. Prácticas de liderazgo según docentes con más de 10 años de experiencia.

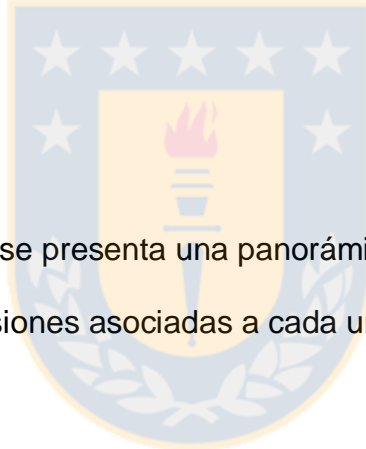


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de liderazgo en establecimiento según docentes con más de 10 años de experiencia, los y las docentes perciben de mejor manera el “desarrollar personas” con un 25,78%, mientras que la peor

percibida es “gestionar la instrucción” con un 10,75% de docentes que se encuentran muy de acuerdo con esta práctica. En promedio el 19,84% considera estar muy de acuerdo que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

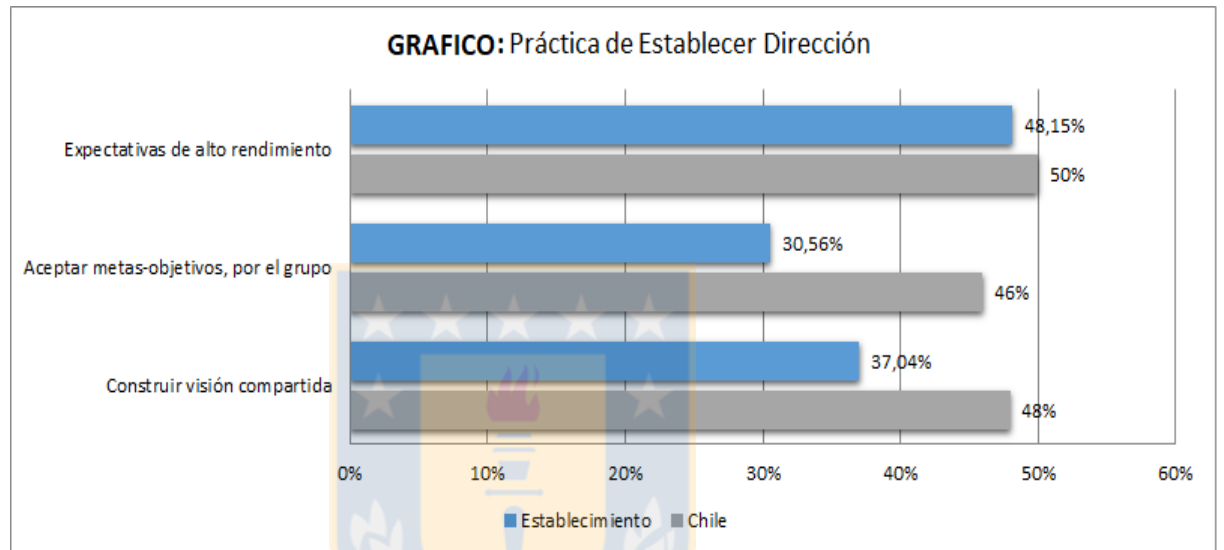
2. Panorámica por Dimensiones de Prácticas de Liderazgo



A continuación, se presenta una panorámica general con las Prácticas de Liderazgo y las dimensiones asociadas a cada una de ellas.

2.1 Establecer Dirección

Gráfico 7. Prácticas de establecer dirección.

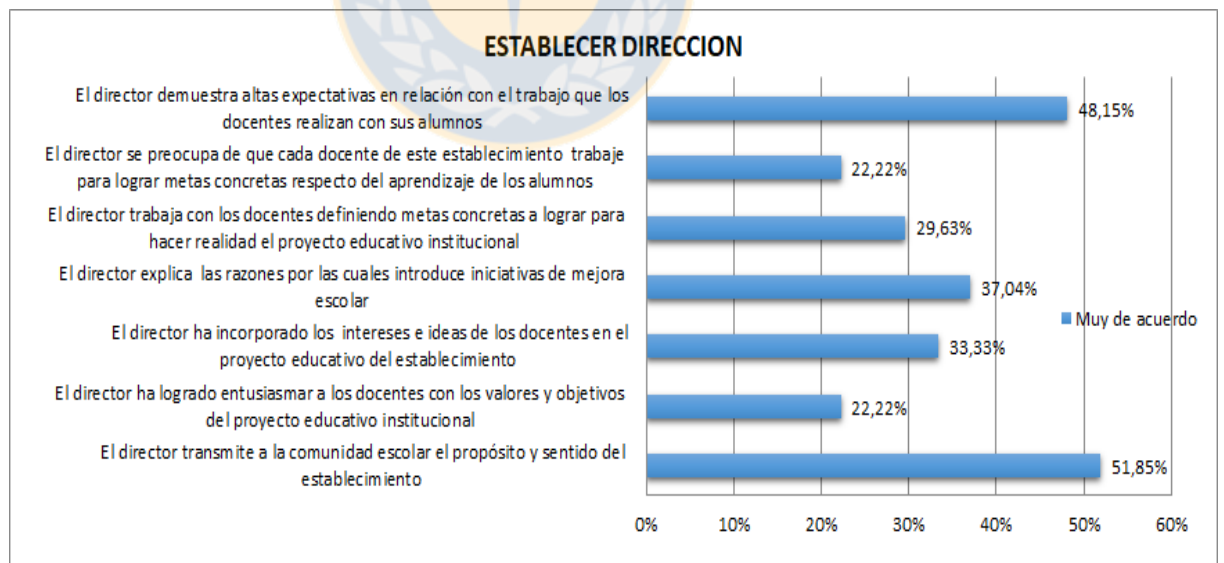


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 7 se observa una alta proporción de los docentes del establecimiento que señalan estar muy de acuerdo con que el Director ejerce prácticas de Establecer Dirección, esto en comparación con los resultados a nivel nacional. La dimensión mejor percibida corresponde a las expectativas de

alto rendimiento, la cuales se encontrarían por debajo del nivel nacional en 1,85%, esto sería una escasa brecha en comparación a las otras prácticas, ya que le sigue el aceptar metas-objetivos por el grupo con un 30,56% lo cual es considerablemente bajo al 46% promediado en Chile. Por otra parte se encuentra la construcción de visión compartida con un considerable 37,04%. En promedio el 38,58% de las y los docentes están muy de acuerdo que realiza estas prácticas de liderazgo.

Gráfico 8. Prácticas de establecer dirección.

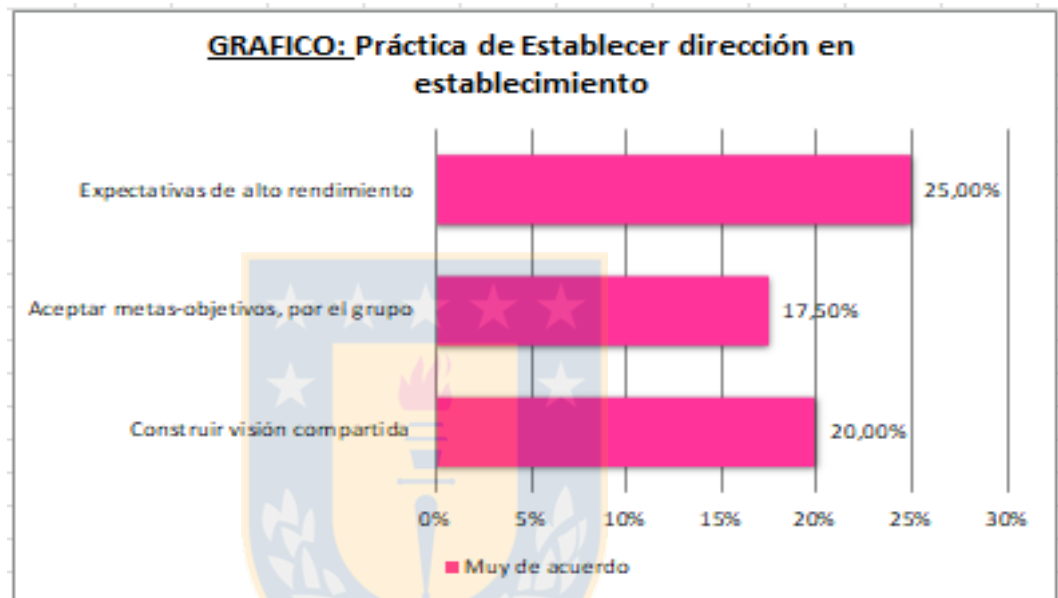


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Las prácticas asociadas a la categoría Establecer Dirección presentada en el gráfico 7 y 8, relacionadas a altas expectativas de rendimiento, aceptar metas-objetivos y construcción de visión compartida, son percibidas por una considerable proporción de docentes y similar con los resultados a nivel nacional. Ahora bien, la práctica que destaca corresponde a las expectativas de alto rendimiento, ya que tiene una brecha de tan sólo el 1,85% con el acontecer nacional. Es importante señalar que se reproduce exactamente la tendencia en este nivel. Dentro de las prácticas, las más elevadas corresponden al demostrar altas expectativas en relación con el trabajo que los docentes realizan con sus alumnos, con un 48,15% muy de acuerdo, y por otra parte se encuentra la práctica de transmitir a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento con un 51,85%. Mientras que las más bajas son los reactivos de preocuparse de que cada docente del establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto al aprendizaje de los estudiantes, y por otra parte el entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional, ambos con un 22,22%.

2.1.1. Establecer Dirección según género (femenino)

Gráfico 9. Prácticas de establecer dirección según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

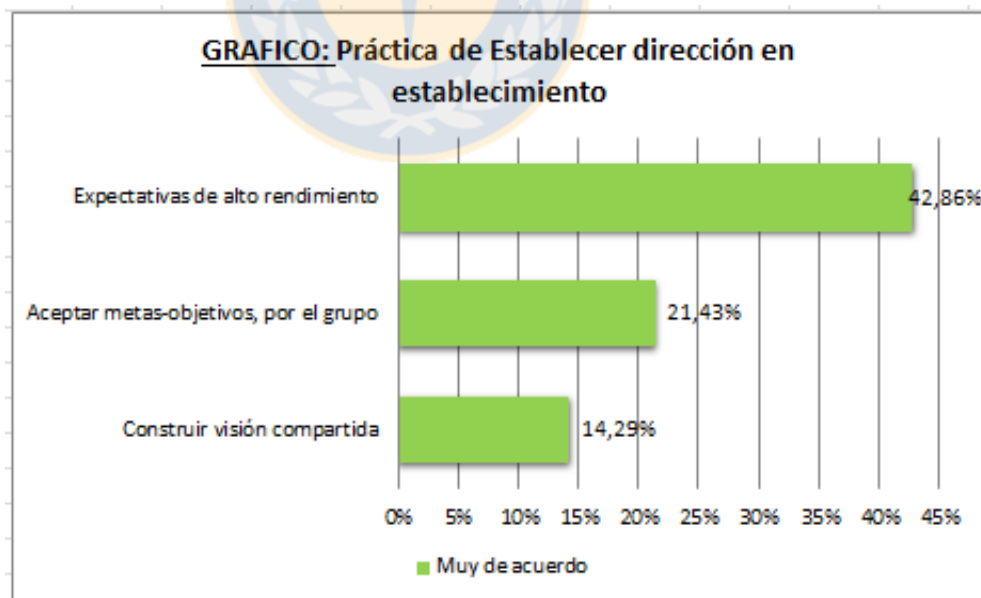
La práctica mejor percibida por las docentes corresponde a las “expectativas de alto rendimiento” con un 25,00%, luego le sigue “construir visión compartida” con un 20,00%, y finalmente como la peor percibida “aceptar

metas – objetivos, por el grupo” la cual considera un 17,50% de los muy de acuerdo.

En promedio el 20,83% de las docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

2.1.2. Establecer Dirección según género (masculino)

Gráfico 10. Prácticas de establecer dirección según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

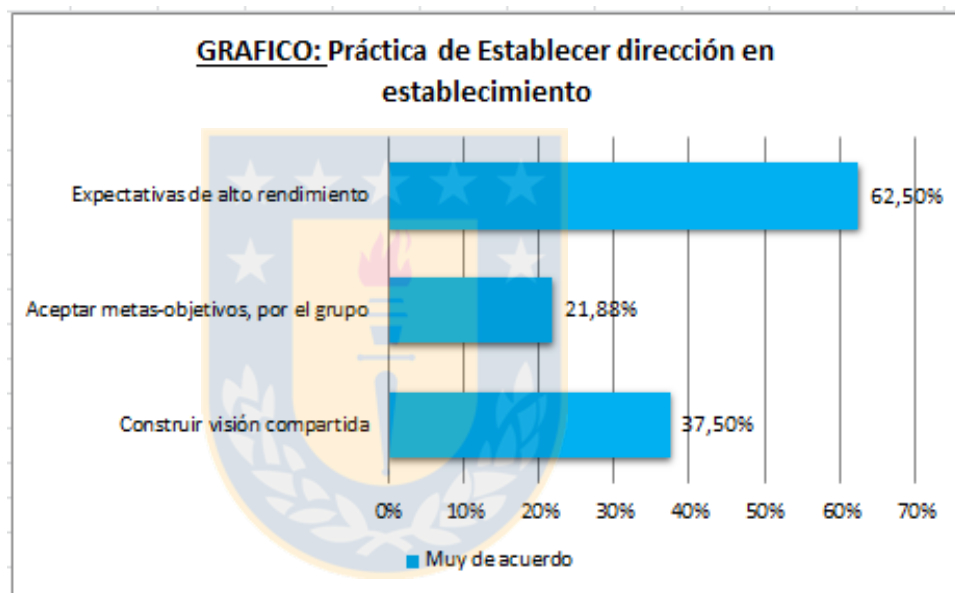
La práctica mejor percibida por los docentes corresponde a las “expectativas de alto rendimiento” con un 42,86%, luego le sigue “aceptar metas – objetivos, por el grupo” con un 21,43%, y finalmente como la peor percibida “construir visión compartida” la cual considera un 14,29% de los muy de acuerdo.

En promedio el 26,19% de los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.1.3. Establecer Dirección según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 11. Prácticas de establecer dirección según docentes con menos de 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de establecer dirección en establecimiento según docentes con menos de 5 años de experiencia, los y las docentes

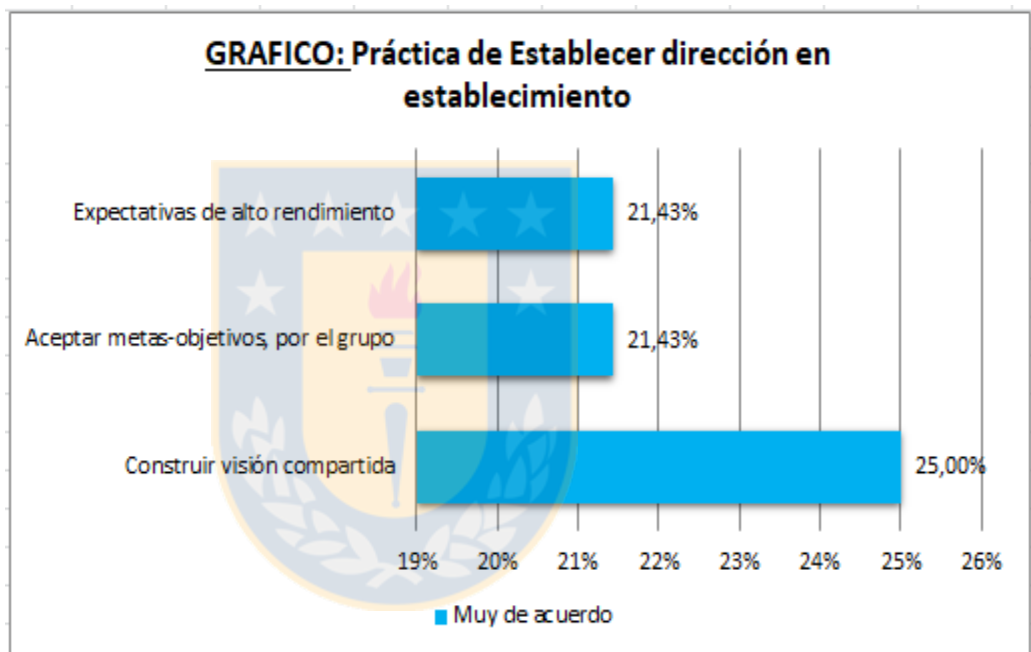
perciben de mejor manera las “expectativas de alto rendimiento” con un 62,50% luego le sigue “construir visión compartida” con un 37,50%, y finalmente como la peor percibida “aceptar metas – objetivos, por el grupo” la cual considera un 21,88% de los muy de acuerdo.

En promedio el 40,63% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.1.4. Establecer Dirección según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 12. Prácticas de establecer dirección según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de establecer dirección en establecimiento según docentes con 5 a 10 años de experiencia, los y las docentes perciben de

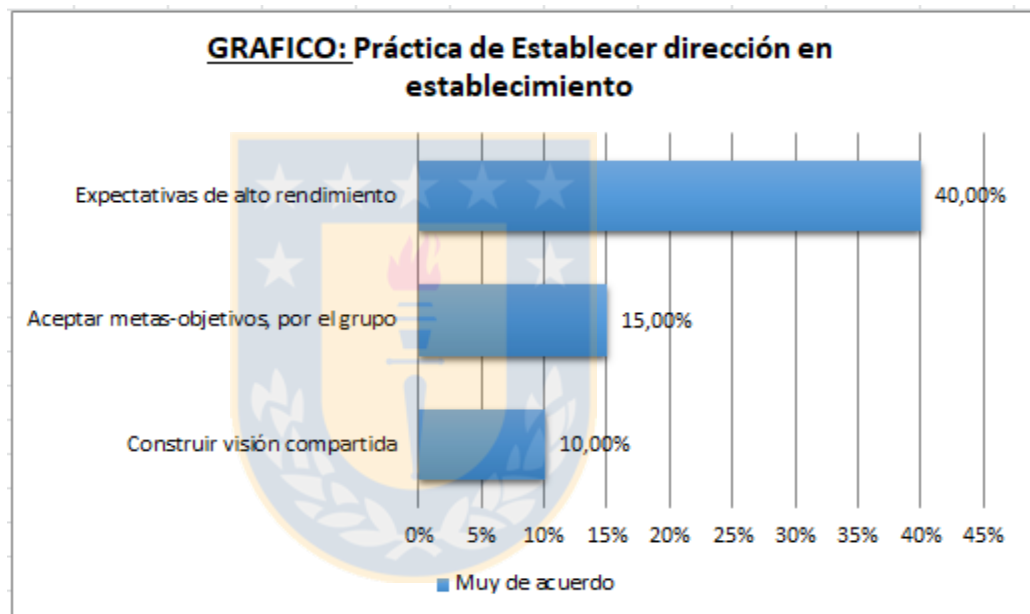
mejor manera el “construir visión compartida” con un 25,00%, mientras que las otras dos prácticas “expectativas de alto rendimiento” y “aceptar metas – objetivos, por el grupo” ambas presentan un 21,43%.

En promedio el 22,62% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.1.5. Establecer Dirección según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 13. Prácticas de establecer dirección según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de establecer dirección en establecimiento según docentes con más de 10 años de experiencia, los y las docentes

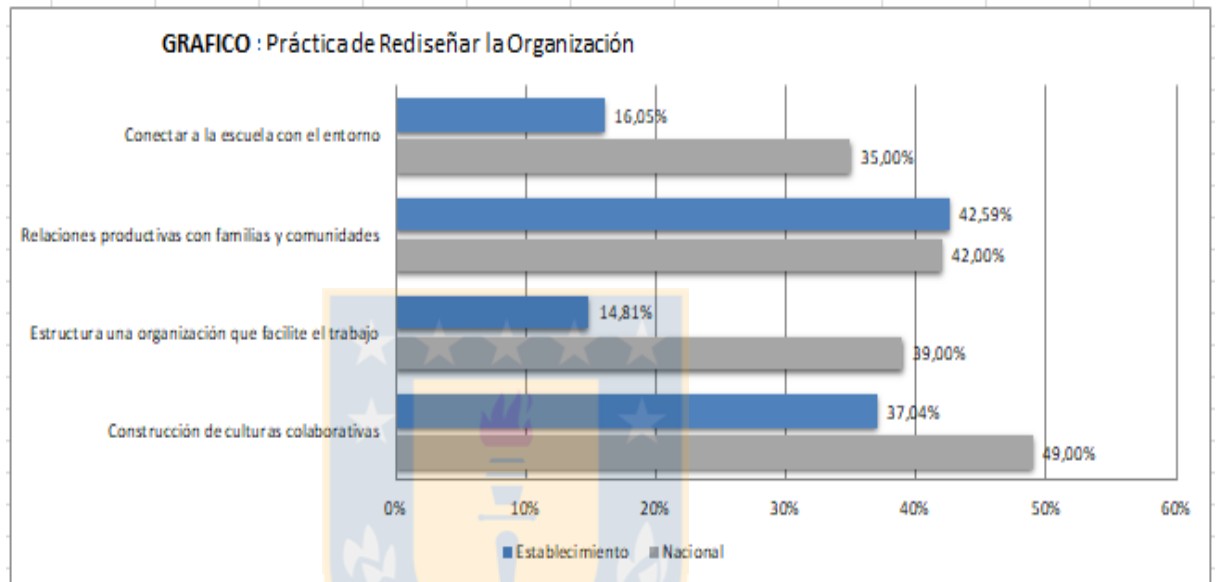
perciben de mejor manera las “expectativas de alto rendimiento” con un 40,00% luego le sigue “aceptar metas – objetivos, por el grupo” con un 15,00%, y finalmente como la peor percibida “construir visión compartida” la cual considera un 10,00% de los muy de acuerdo.

En promedio el 21,67% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.2 Rediseñar la Organización

Gráfico 14. Rediseñar la organización.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 14 destaca la práctica de relaciones productivas con familias y comunidades, la cual pasa al nivel nacional en un 0,59%. En cuanto a las otras tres prácticas estas se encuentran por debajo en cifras significativas, tal es el caso de conectar a la escuela con el entorno y estructurar una

organización que facilite el trabajo, las cuales no alcanzarían ni la mitad del nivel nacional. En promedio solo el 27,62% de los docentes dice encontrarse muy de acuerdo que el director ejercer estas prácticas de liderazgo.

Tabla 9. Dimensiones y reactivos prácticas de rediseñar la organización.

Dimensiones	Reactivos	% Reactivo	% Dimensión
Conectar a la escuela con el entorno	El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza- aprendizaje.	25,93	16,05
	El director el proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor.	22,22	
	El director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza-aprendizaje.	0,0	

Relaciones productivas con familias y comunidades	El director realiza acciones concretas para comprometer a los apoderados con el aprendizaje de los alumnos.	22,22	42,59
	Al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados que ha tenido el establecimiento.	62,96	
Estructura una organización que facilite el trabajo	El director organiza el establecimiento para facilitar el trabajo de los docentes.	22,22	14,81
	El director se preocupa que todos los docentes tengan tiempos comunes para la organización del trabajo.	11,11	
	El director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo.	11,11	
	El director define con claridad las atribuciones y responsabilidades que tienen los miembros educativos.	22,22	
	Durante el último tiempo, el director se ha preocupado de coordinar el	7,41	

	trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza.		
Construcción de culturas colaborativas	El director fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes.	37,04	37,04

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

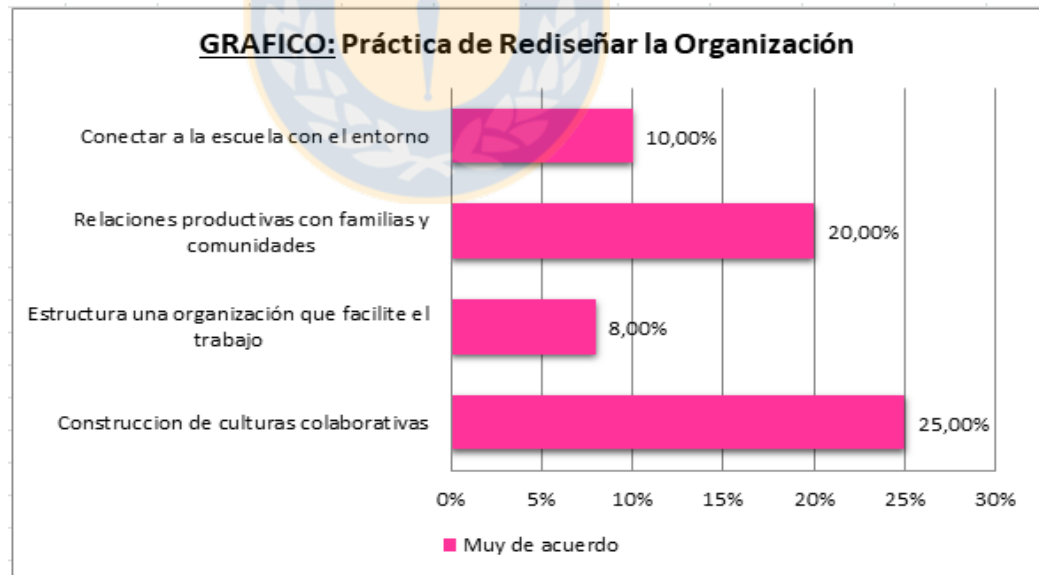


Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría rediseñar la organización, presentadas en el gráfico 14 y en la tabla 9, están referidas al despliegue de acciones tendientes a conectar al establecimiento con su entorno, establecer relaciones productivas con las familias y la creación de ambientes internos para la colaboración. Los resultados se presentan considerablemente bajos en comparación al nivel nacional, con excepción de la dimensión de relaciones productivas con familias y comunidades la cual presenta un porcentaje mayor en 0,59%, dicha cifra considera el reactivo de rendición de cuentas por parte del director hacia la comunidad sobre los resultados que ha tenido el establecimiento, el cual promedia en el muy de

acuerdo 62,96% cifra bastante alta en comparación a los demás reactivos. Otro reactivo que considera una cifra significativa es el de estimular a los docentes que participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, en el cual ningún docente marco estar muy de acuerdo, lo cual genera en promedio 0%.

2.2.1. Rediseñar la Organización según género (femenino)

Gráfico 15. Rediseñar la organización según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

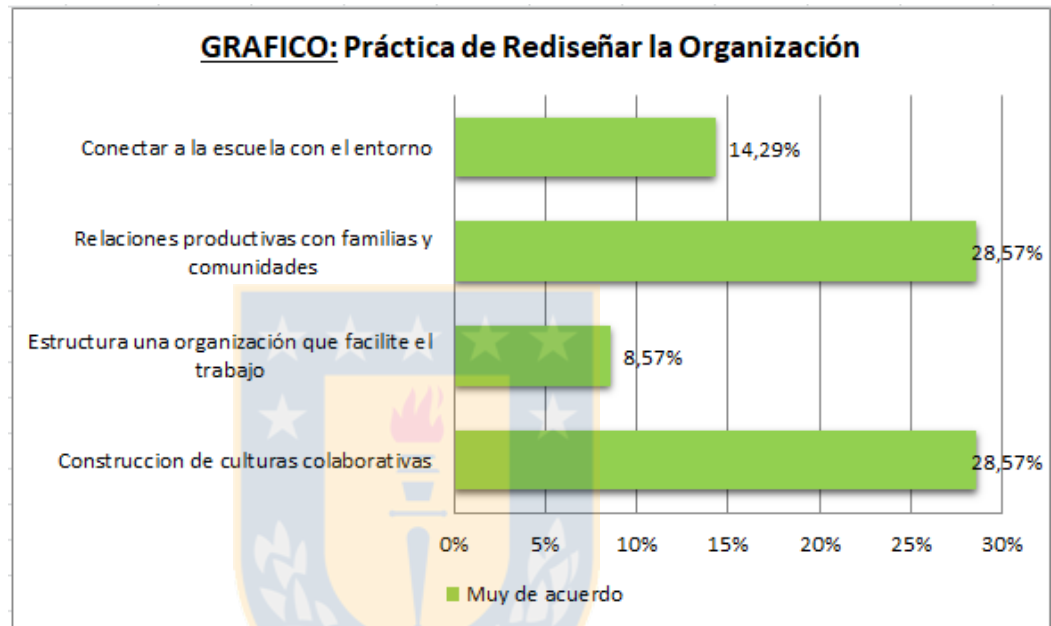
En cuanto a las prácticas de rediseñar la organización según género femenino, las docentes perciben de mejor manera la “construcción de culturas colaborativas” con un 25,00% luego le sigue las “relaciones productivas con familias y comunidades” con un 20,00%, y finalmente como la peor percibida la “estructura una organización que facilite el trabajo” la cual considera un 8,00% de los muy de acuerdo.

En promedio el 15,75% de las docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.2.2. Rediseñar la Organización según género (masculino)

Gráfico 16. Rediseñar la organización según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

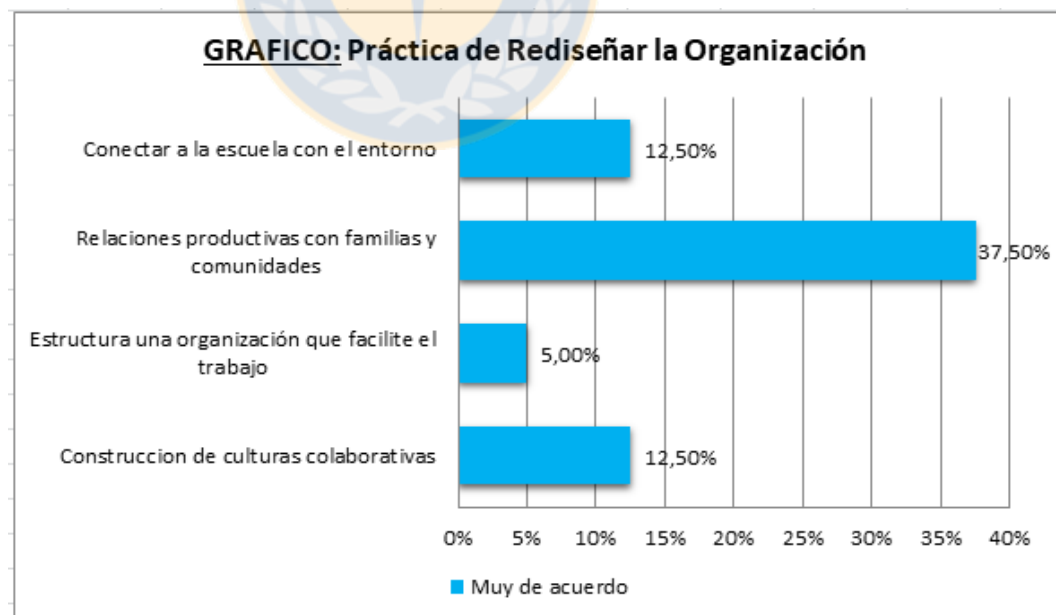
En cuanto a las prácticas de rediseñar la organización según género masculino, los docentes perciben de mejor manera la “construcción de culturas colaborativas” y las “relaciones productivas con familias y comunidades” ambas con un 28,57% luego le sigue el “conectar a la escuela con el entorno” con un

14,29%, y finalmente como la peor percibida la “estructura una organización que facilite el trabajo” la cual considera un 8,57% de los muy de acuerdo.

En promedio el 20,00% de los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

2.2.3. Rediseñar la Organización según años de experiencia docente (menos de 5 años)

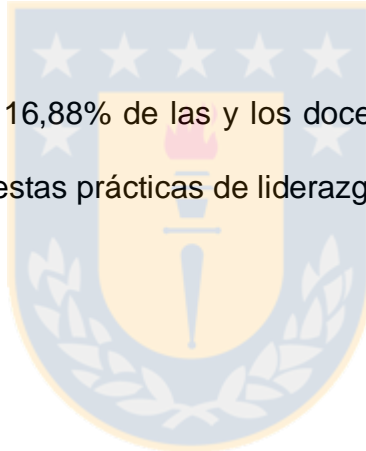
Gráfico 17. Rediseñar la organización según docentes con menos de 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

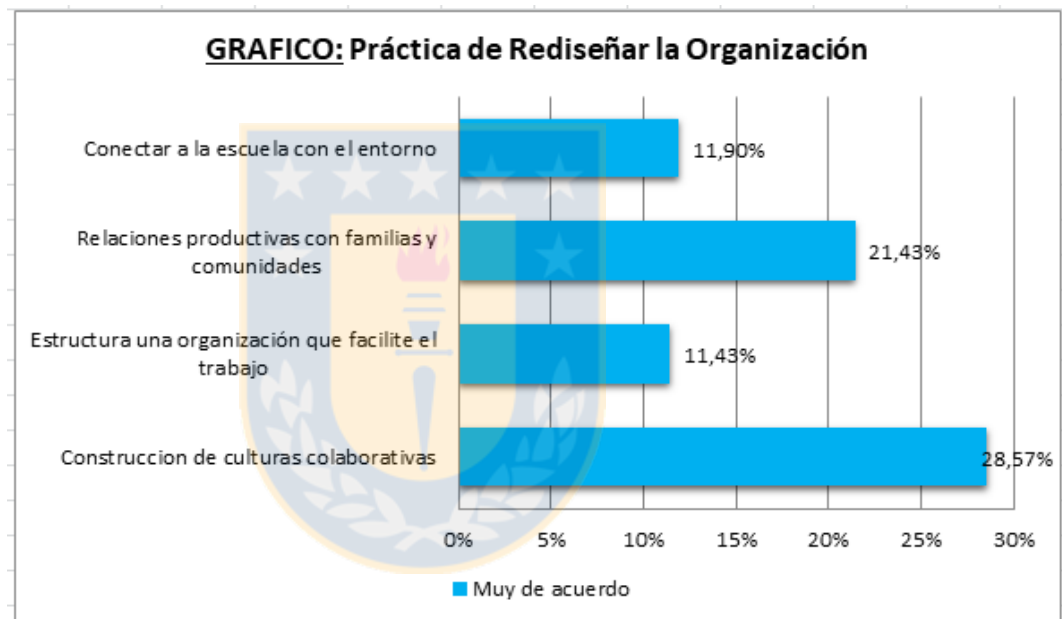
En cuanto a las prácticas de rediseñar la organización según docentes con menos de 5 años de experiencia, las y los docentes perciben de mejor manera las “relaciones productivas con familias y comunidades” con un 37,50%, luego le siguen el “conectar a la escuela con el entorno” y la “construcción de culturas colaborativas” ambas con un 12,50%, y finalmente como la peor percibida la “estructura una organización que facilite el trabajo” la cual considera un 5,00% de los muy de acuerdo.

En promedio el 16,88% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.2.4. Rediseñar la Organización según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 18. Rediseñar la organización según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de rediseñar la organización según docentes con 5 a 10 años de experiencia, las y los docentes perciben de mejor manera la

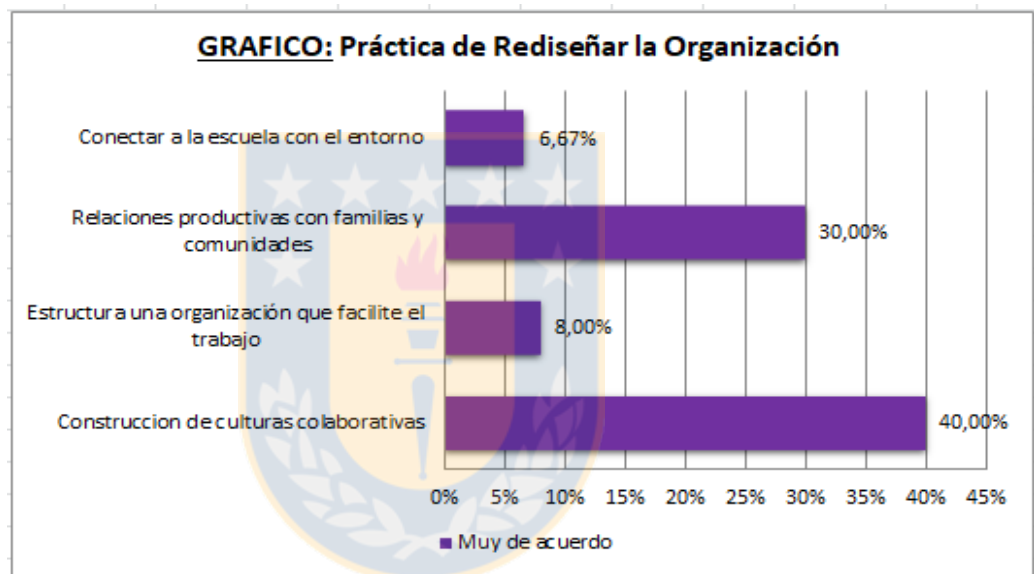
“construcción de culturas colaborativas” con un 28,57%, luego le sigue las “relaciones productivas con familias y comunidades” con un 21,43%, y finalmente como la peor percibida la “estructura una organización que facilite el trabajo” la cual considera un 11,43% de los muy de acuerdo.

En promedio el 18,34% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.2.5. Rediseñar la Organización según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 19. Rediseñar la organización según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

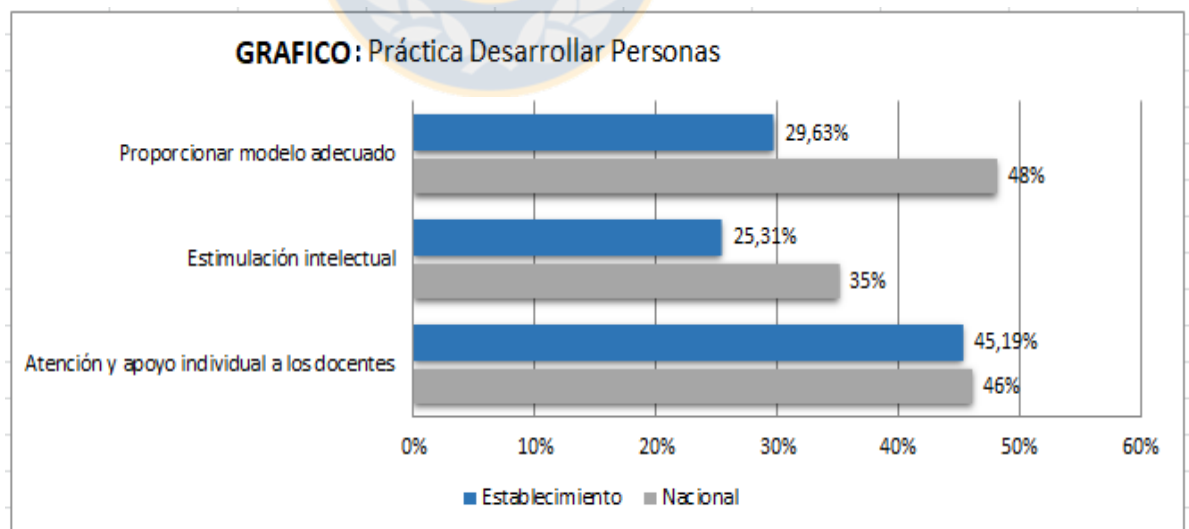
En cuanto a las prácticas de rediseñar la organización según docentes con más de 10 años de experiencia, las y los docentes perciben de mejor manera la “construcción de culturas colaborativas” con un 40,00%, luego le

sigue las “relaciones productivas con familias y comunidades” con un 30,00%, y finalmente como la peor percibida el “conectar a la escuela con el entorno” la cual considera un 6,67% de los muy de acuerdo.

En promedio el 21,17% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

2.3 Desarrollar Personas

Gráfico 20. Desarrollar personas.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 20 se observa que los resultados del establecimiento reproducen la tendencia nacional, pero en un promedio inferior a excepción de la práctica de atención y apoyo individual a los docentes, la cual es la mejor percibida con un porcentaje de 45,19% lo cual es muy cercano al promedio nacional del 46%. La percepción de las otras dos prácticas se encuentra por debajo del promedio, por diferencias del 10%. En promedio solo 33,38% de los y las docentes están muy de acuerdo que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



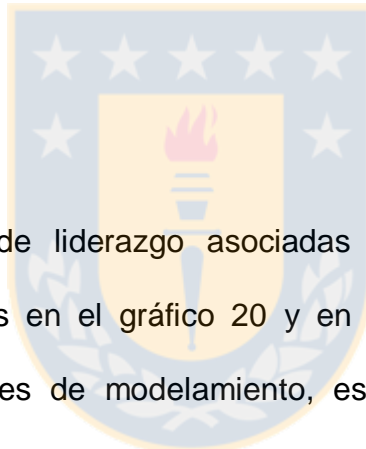
Tabla 10. Dimensiones y reactivos práctica desarrollar personas.

Dimensiones	Reactivos	% Reactivo	% Dimensión
Proporcionar modelo adecuado	El director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes.	29,63	29,63
Estimulación intelectual	Durante el último año, el director le ha ayudado a planificar su trabajo de enseñanza considerando las necesidades individuales de sus alumnos	3,70	25,31
	Durante el último año, el director le	22,22	

	entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza		
	El director nos ayuda a aprender de nuestros errores	22,22	
	El director siempre nos entusiasma a dar lo mejor de nosotros	44,44	
	El director frecuentemente le estimula a considerar nuevas ideas en su enseñanza.	40,74	
	El director se ha involucrado en la adaptación de los profesores nuevos al establecimiento.	18,52	
Atención y apoyo individual a los docentes	El director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar.	59,26	45,19
	El director está pendiente de apoyar a todos los profesores, en especial a los que enfrentan más problemas en su docencia.	44,44	
	El director promueve el desarrollo de liderazgos entre los docentes.	22,22	

	Cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted.	59,26	
	Cuando ha avanzado profesionalmente, el director ha reconocido su trabajo.	40,74	

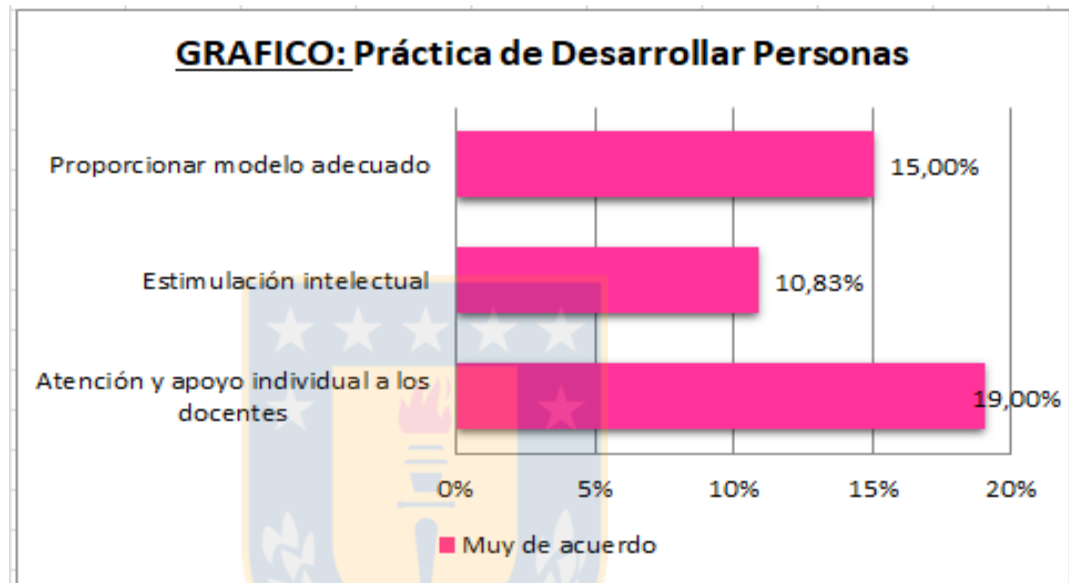
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.



Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría desarrollo de personas, presentadas en el gráfico 20 y en la tabla 10, están referidas al despliegue de acciones de modelamiento, estimulación intelectual y apoyo individual a los docentes. Si bien se reproduce la tendencia nacional, los resultados en promedio son considerablemente bajos, en donde los reactivos que destacan se encuentran la ayuda por parte del director a planificar el trabajo de enseñanza con un 3,70% y por otra parte, la dimensión de atención y apoyo individual a los docentes, la cual posee dos reactivos con promedio de 59,26%, generando que la dimensión señalada presente un porcentaje de 45,19% la cual es una cifra muy cercana al nivel nacional.

2.3.1. Desarrollar Personas según género (femenino)

Gráfico 21. Desarrollar personas según género femenino.



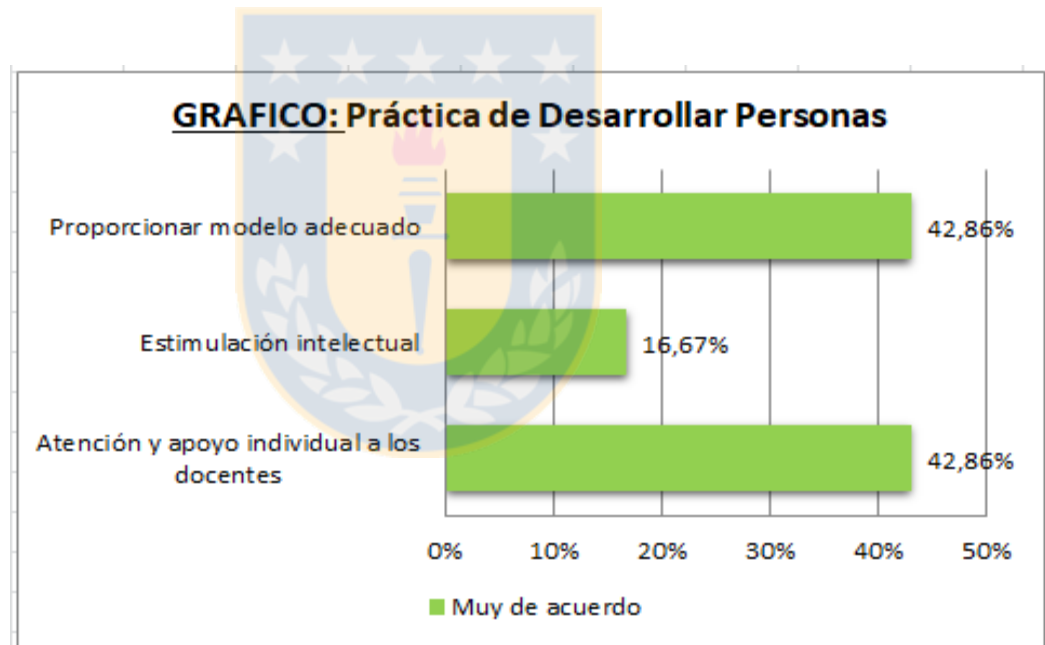
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de desarrollar personas según género femenino, las docentes perciben de mejor manera la “atención y apoyo individual a los docentes” con un 19,00% luego le sigue el “proporcionar modelo adecuado” con un 15,00%, y finalmente como la peor percibida la “estimulación intelectual” la cual considera un 10,83% de los muy de acuerdo.

En promedio el 14,94% de las docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

2.3.2. Desarrollar Personas según género (masculino)

Gráfico 22. Desarrollar personas según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

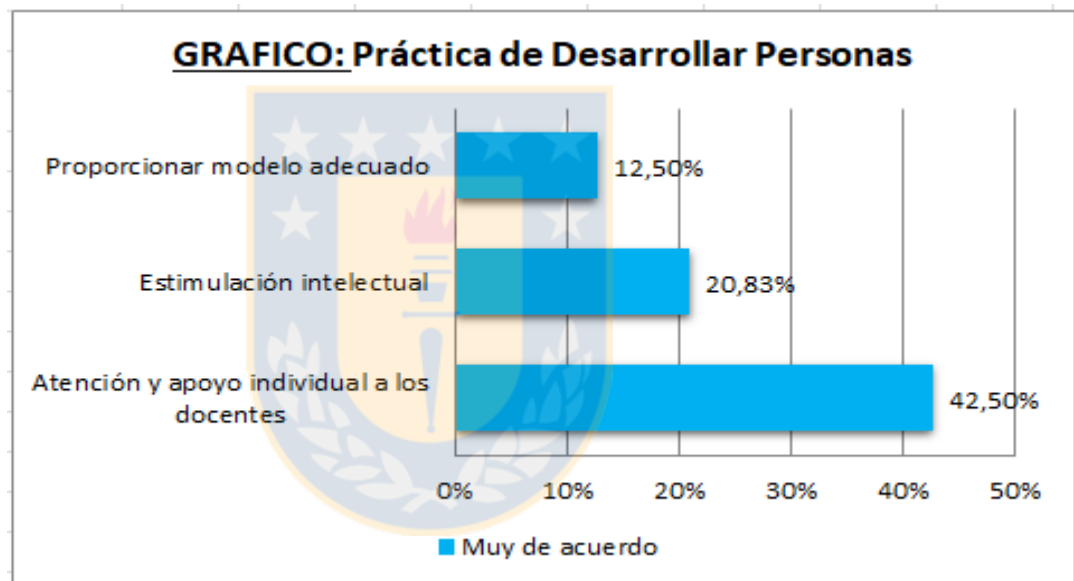
En cuanto a las prácticas de desarrollar personas según género masculino, los docentes perciben de mejor manera el “proporcionar modelo adecuado” y “atención y apoyo individual a los docentes” ambas con un 42,86% luego le sigue como la peor percibida la “estimulación intelectual” la cual considera un 16,67% de los muy de acuerdo.

En promedio el 34,13% de los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.3.3. Práctica de Desarrollar Personas según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 23. Práctica de desarrollar personas según docentes con menos de 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de desarrollar personas según docentes con menos de 5 años de experiencia, las y los docentes perciben de mejor manera

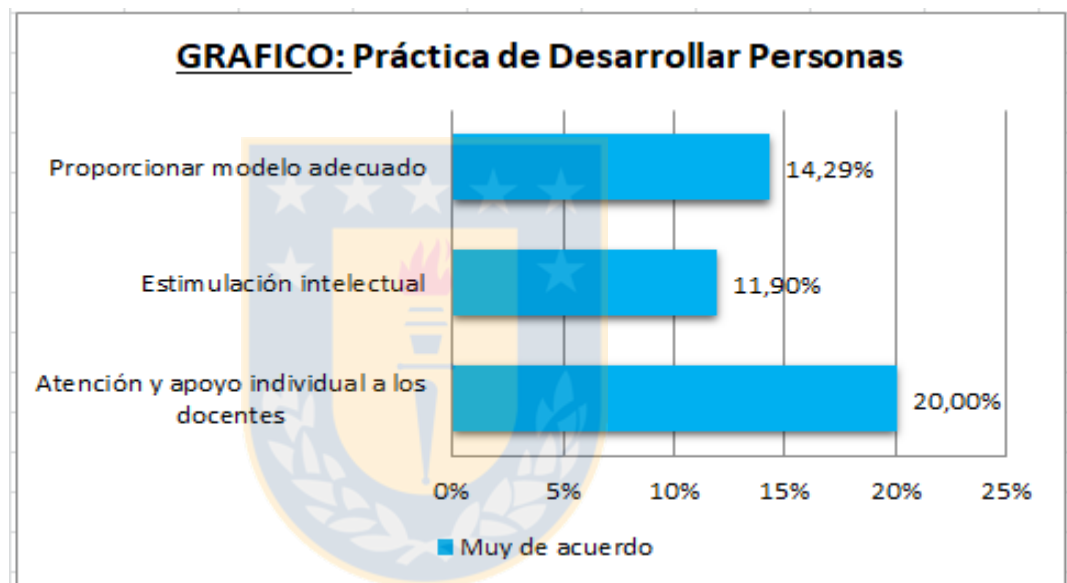
la “atención y apoyo individual a los docentes” con un 42,50%, luego le sigue la “estimulación intelectual” con un 20,83%, y finalmente como la peor percibida el “proporcionar modelo adecuado” la cual considera un 12,50% de los muy de acuerdo.

En promedio el 25,28% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.3.4. Prácticas de Desarrollar Personas según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 24. Prácticas de desarrollar personas según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de desarrollar personas según docentes con 5 a 10 años de experiencia, las y los docentes perciben de mejor manera el “atención y apoyo individual a los docentes” con un 20,00%, luego le sigue el

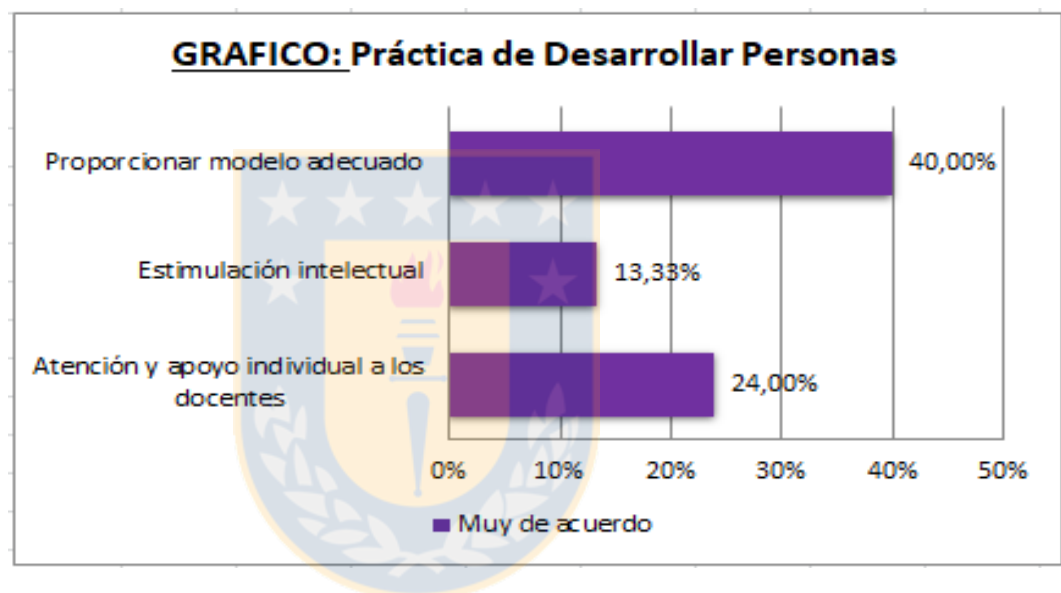
“proporcionar modelo adecuado” con un 14,29%, y finalmente como la peor percibida la “estimulación intelectual” la cual considera un 11,90% de los muy de acuerdo.

En promedio el 15,40% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.3.5. Práctica de Desarrollar Personas según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 25. Práctica de desarrollar personas según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de desarrollar personas según docentes con más de 10 años de experiencia, las y los docentes perciben de mejor manera el “proporcionar modelo adecuado” con un 40,00%, luego le sigue la “atención y

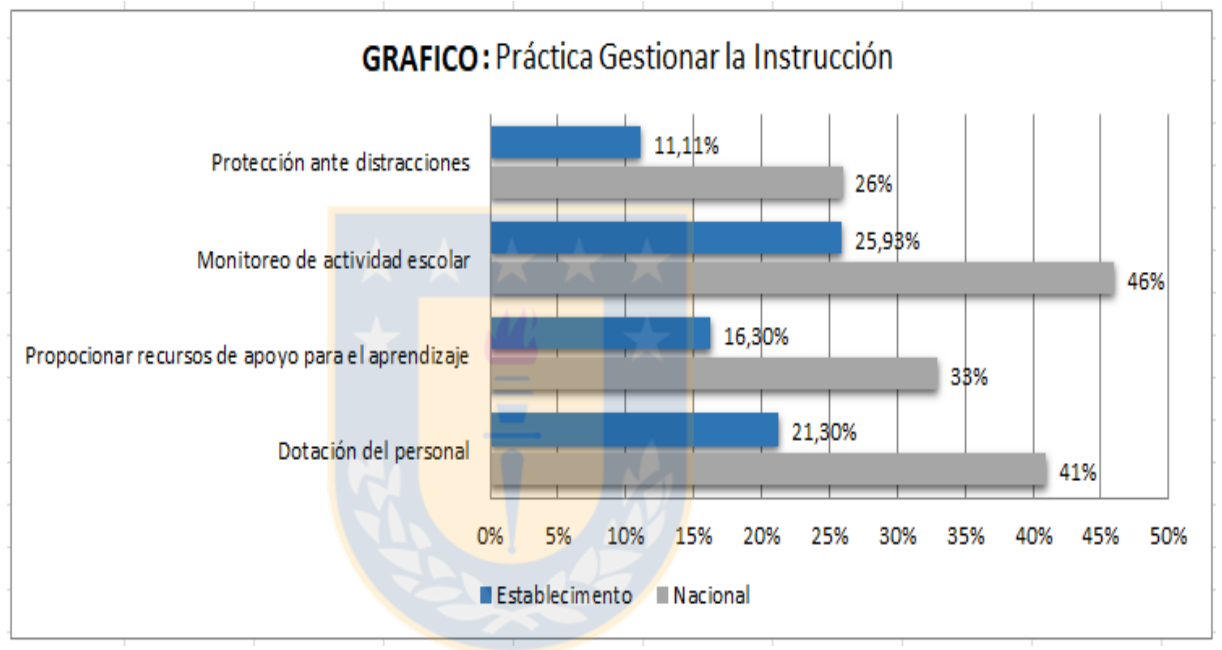
apoyo individual a los docentes” con un 24,00%, y finalmente como la peor percibida la “estimulación intelectual” la cual considera un 13,33% de los muy de acuerdo.

En promedio el 25,78% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.4 Gestionar la Instrucción

Gráfico 26. Gestionar la instrucción.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 26 se observa una baja proporción de los docentes del establecimiento que señalan estar muy de acuerdo con que el director lleve a cabo prácticas de gestión de la instrucción en comparación al nivel nacional.

Se reproduce la tendencia nacional a excepción de la práctica de dotación del personal, la cual es considerablemente más baja que el promedio nacional. La práctica que tuvo mayor percepción fue la de monitoreo de la actividad escolar, aunque su porcentaje es 20,07% menor que el nivel nacional. Por otra parte, la práctica con menor percepción es la protección antes distracciones, la cual promedio 11,11%. En promedio solo 18,66% de los y las docentes están muy de acuerdo que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



Tabla 11. Dimensiones y reactivos de la práctica gestionar la instrucción.

Dimensiones	Reactivos	% Reactivo	% Dimensión
Protección ante Distracciones	El director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza	11,11	11,11
Monitoreo de la Actividad Escolar	El director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente	22,22	25,93
	El director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas	29,63	

	externas (SIMCE u otras) con los docentes.		
Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje	El director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes	22,22	16,30
	El director frecuentemente discute temas educacionales con usted	11,11	
	El director frecuentemente observa sus clases	3,70	
	El director, después de observar aula, retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar	18,52	
	El director promueve el uso de TICS para el mejoramiento de los aprendizajes	25,93	
Dotación del Personal	El director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento	25,93	21,30
	El director asigna profesores a los	14,81	

	cursos considerando sus habilidades y competencias específicas		
	El director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo	25,93	
	El director desarrolla acciones para mantener a los buenos profesores en el establecimiento	18,52	

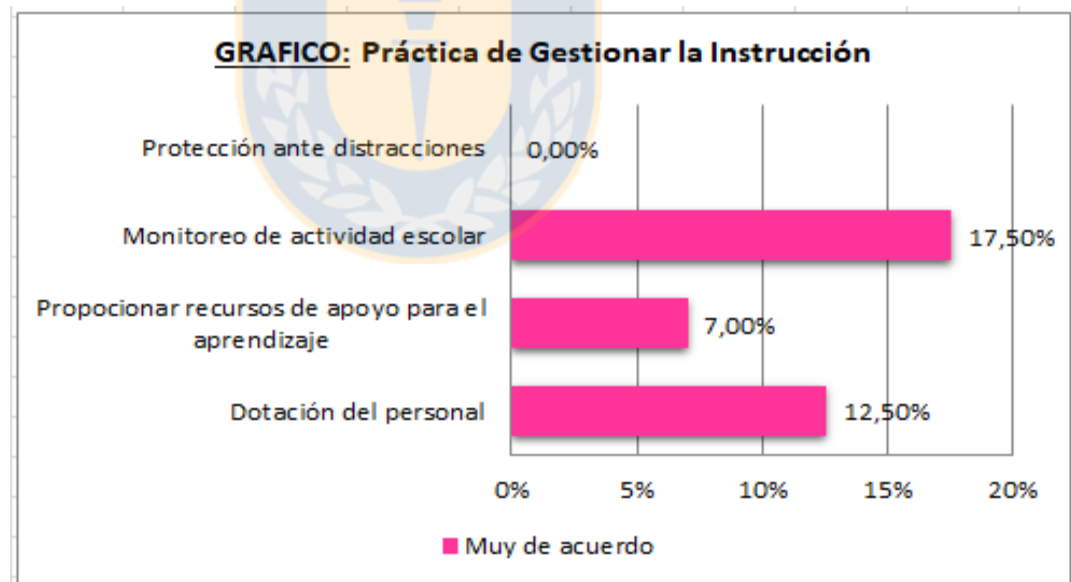
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Las prácticas de liderazgo asociadas a la categoría desarrollo de personas, presentadas en el gráfico 26 y en la tabla 11, están referidas al despliegue de acciones fundamentalmente al trabajo de apoyo de la enseñanza. Se aprecian que los reactivos con porcentaje más bajo de estar muy de acuerdo por parte de los docentes, corresponden a la práctica que el director frecuentemente observe las clases, que se discutan temas educacionales entre profesor – director y finalmente que se libere a los

docentes de distracciones que dificulten el trabajo de la enseñanza. Mientras que reactivo con la percepción más alta, tiene relación con que el director analice los resultados obtenidos por el establecimiento en pruebas estandarizadas externas.

2.4.1. Gestionar la Instrucción según género (femenino)

Gráfico 27. Gestionar la instrucción según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

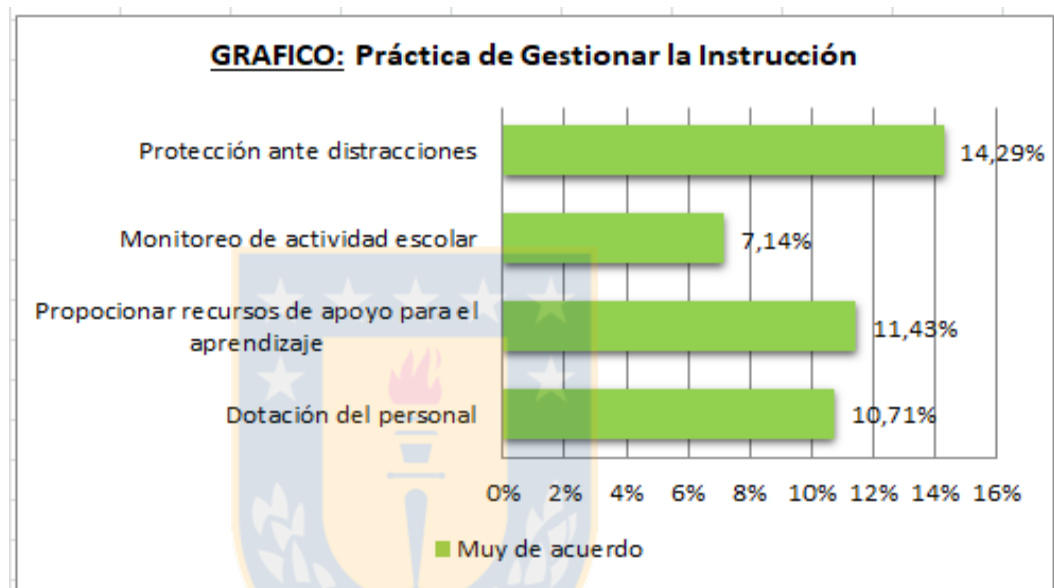
En cuanto a las prácticas de gestionar la instrucción según género femenino, las docentes perciben de mejor manera el “monitoreo de actividad escolar” con un 17,50% luego le sigue la “dotación del personal” con un 12,50%, y finalmente como la peor percibida la “protección ante distracciones” la cual considera 0,00% de los muy de acuerdo.

En promedio el 9,25% de las docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.4.2. Gestionar la Instrucción según género (masculino)

Gráfico 28. Gestionar la instrucción según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de gestionar la instrucción según género masculino, los docentes perciben de mejor manera la “protección ante distracciones” con un 14,29% luego le sigue el “proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” con un 11,43%, y finalmente como la peor percibida el

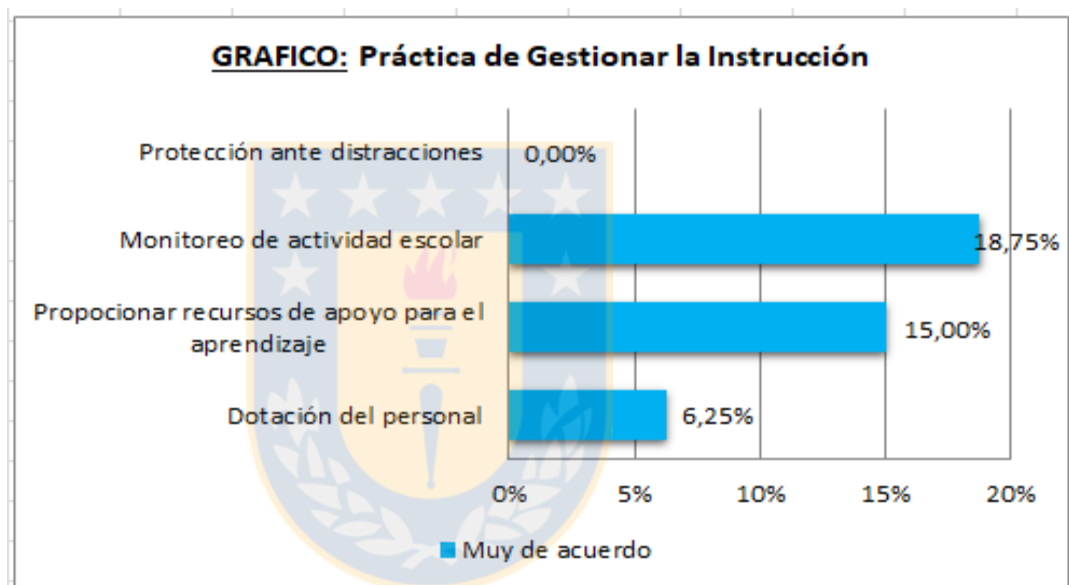
“monitoreo de actividad escolar” la cual considera un 7,14% de los muy de acuerdo.

En promedio el 10,89% de los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.4.3. Gestionar la Instrucción según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 29. Gestionar la instrucción según docentes con menos de 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de gestionar instrucción según docentes con menos de 5 años de experiencia, las y los docentes perciben de mejor manera el “monitoreo de actividad escolar” con un 18,75%, luego le sigue el

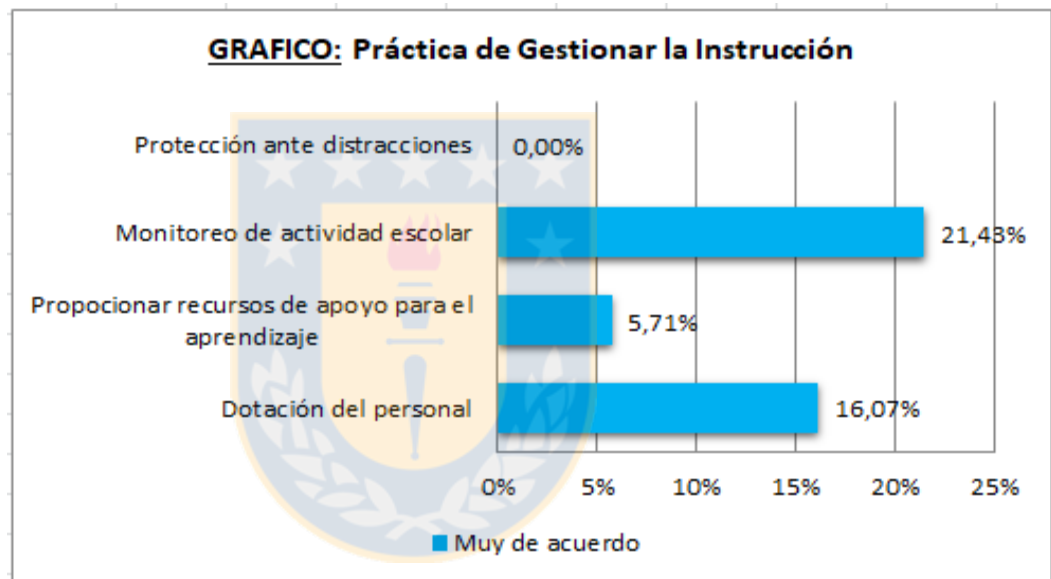
“proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” con un 15,00%, y finalmente como la peor percibida la “protección ante distracciones” la cual considera 0,00% de los muy de acuerdo.

En promedio el 10,00% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.4.4. Gestionar la Instrucción según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 30. Gestionar la instrucción según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de gestionar instrucción según docentes con 5 a 10 años de experiencia, las y los docentes perciben de mejor manera el

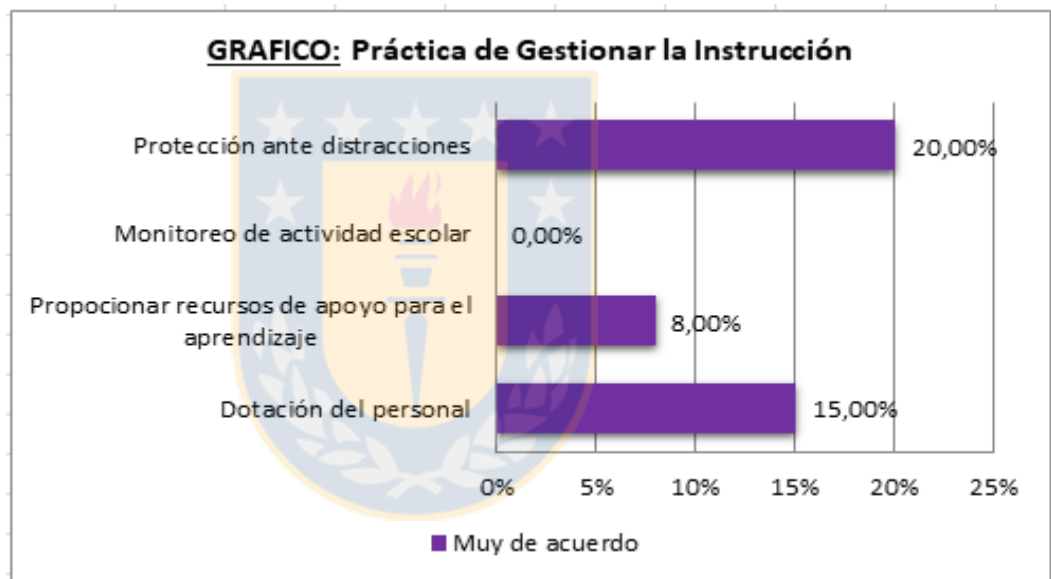
“monitoreo de actividad escolar” con un 21,43%, luego le sigue la “dotación del personal” con un 16,07%, y finalmente como la peor percibida la “protección ante distracciones” la cual considera un 0,00% de los muy de acuerdo.

En promedio el 10,80% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.



2.4.5. Gestionar la Instrucción según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 31. Gestionar la instrucción según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En cuanto a las prácticas de gestionar instrucción según docentes con más de 10 años de experiencia, las y los docentes perciben de mejor manera la

“protección ante distracciones” con un 20,00%, luego le sigue la “dotación del personal” con un 15,00%, y finalmente como la peor percibida el “monitoreo de actividad escolar” la cual considera 0,00% de los muy de acuerdo.

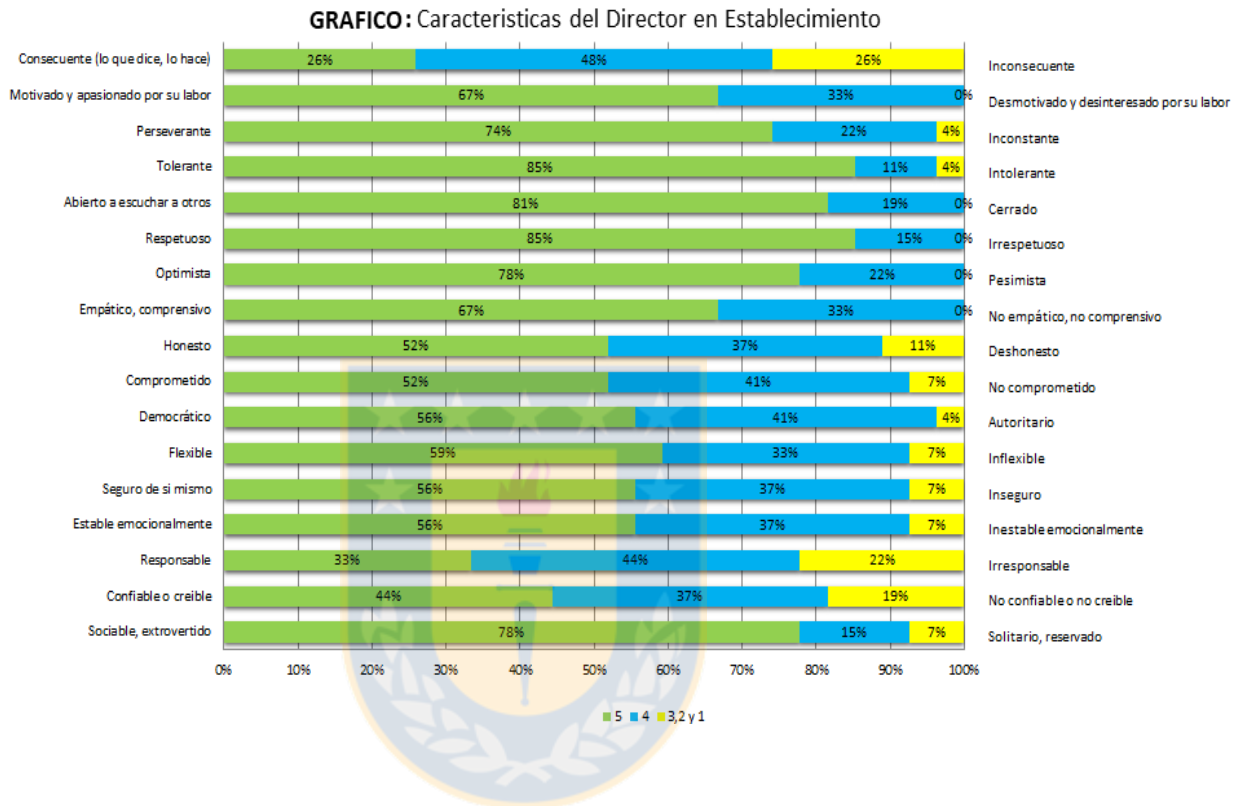
En promedio el 10,75% de las y los docentes están muy de acuerdo en que el director realiza estas prácticas de liderazgo.

3. Características del director



En la encuesta sobre las prácticas de liderazgo efectivo, se les solicita a los docentes que den su opinión con relación a características personales del director. La pregunta plantea en la escuela una escala de cinco grados entre dos adjetivos calificativos que poseen los docentes. Por lo cual, para el análisis de esta parte de la encuesta, se considera tres grupos de porcentaje de docentes que califican como escala: 5, 4, 3,2 y 1.

Gráfico 32. Características del director en establecimiento.



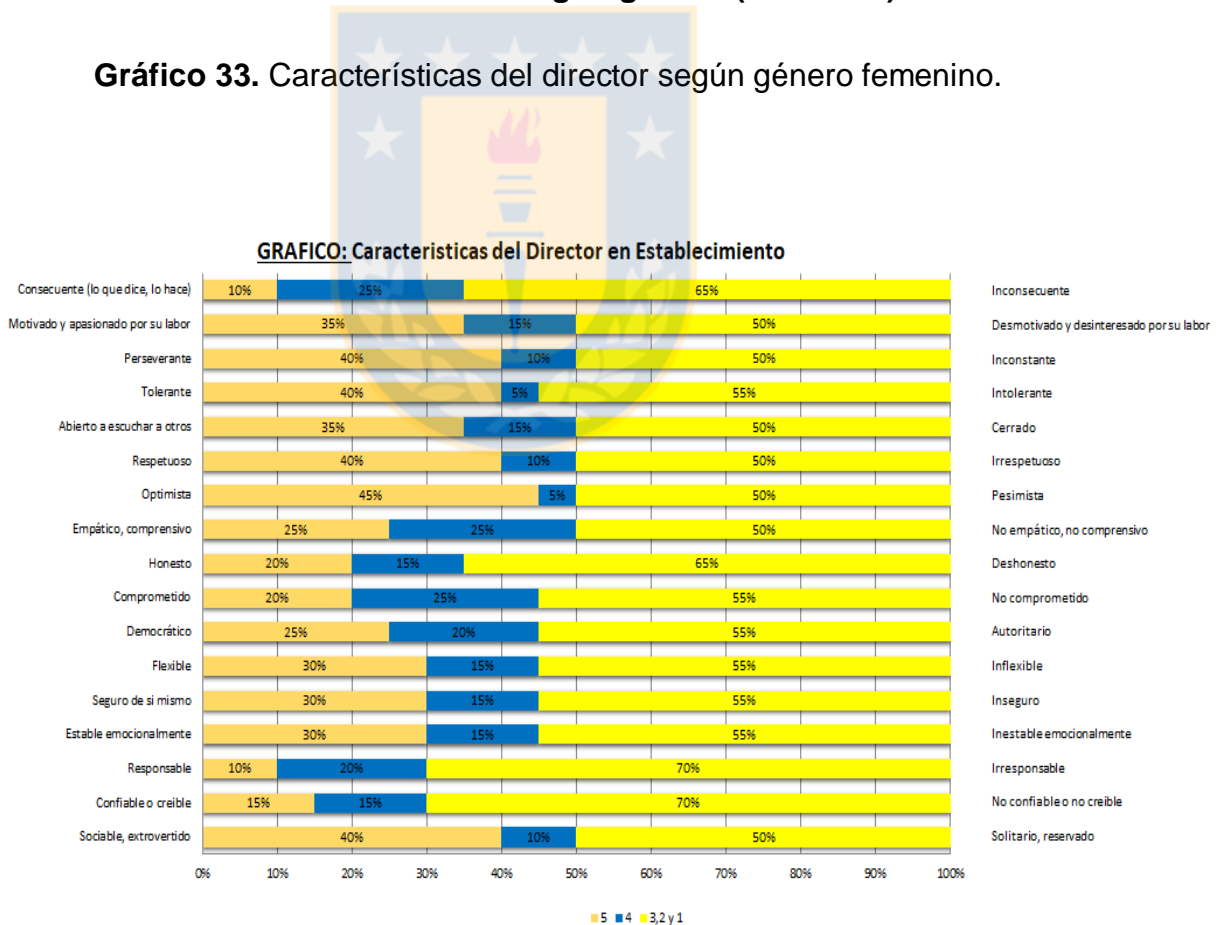
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se observa en el gráfico 32, respecto a las características personales del Director, se puede apreciar que su persona es bien percibida por los y las docentes del establecimiento, en donde las características mejor percibidas son el ser “tolerante”, “respetuoso”, “abierto a escuchar a otros”,

“optimista” y “sociable, extrovertido”. Dentro de todas las características presentadas a los profesores, se puede indicar que el director no posee más de un 80% de percepción positiva en las opciones “consecuente (lo que dice, lo hace)” y “responsable”.

3.1. Características del director según género (femenino)

Gráfico 33. Características del director según género femenino.



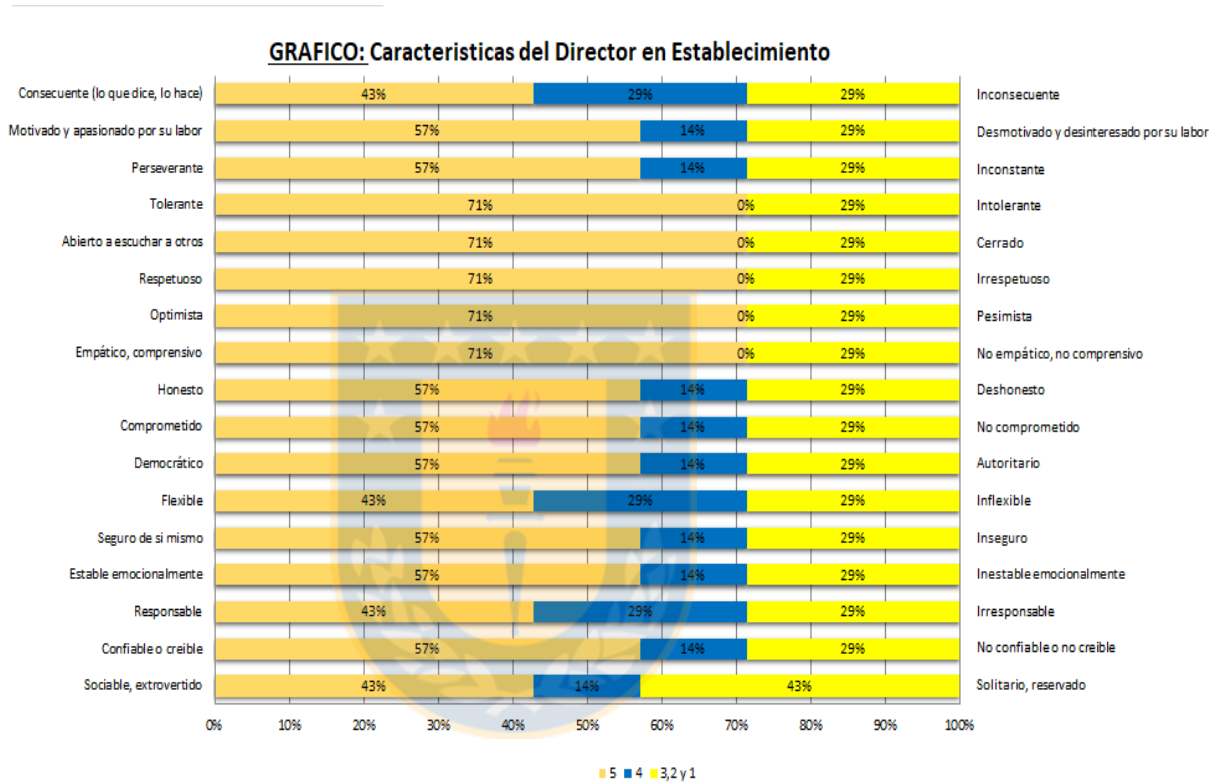
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se observa en el gráfico 33, respecto a las características personales del Director, se puede apreciar que su persona no es bien percibida por las docentes del establecimiento. Las características mejor percibidas son el ser “motivado y apasionado por su labor”, “perseverante”, “abierto a escuchar a otros”, “respetuoso”, “optimista”, “empático, comprensivo” y “sociable, extrovertido” todas ellas con un porcentaje del 50%. Dentro de todas las características presentadas a las profesoras, se puede indicar que el director no supera el 30% de percepción positiva en las opciones “responsable” y “confiable o creíble”.



3.2. Características del director según género (masculino)

Gráfico 34. Características del director según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

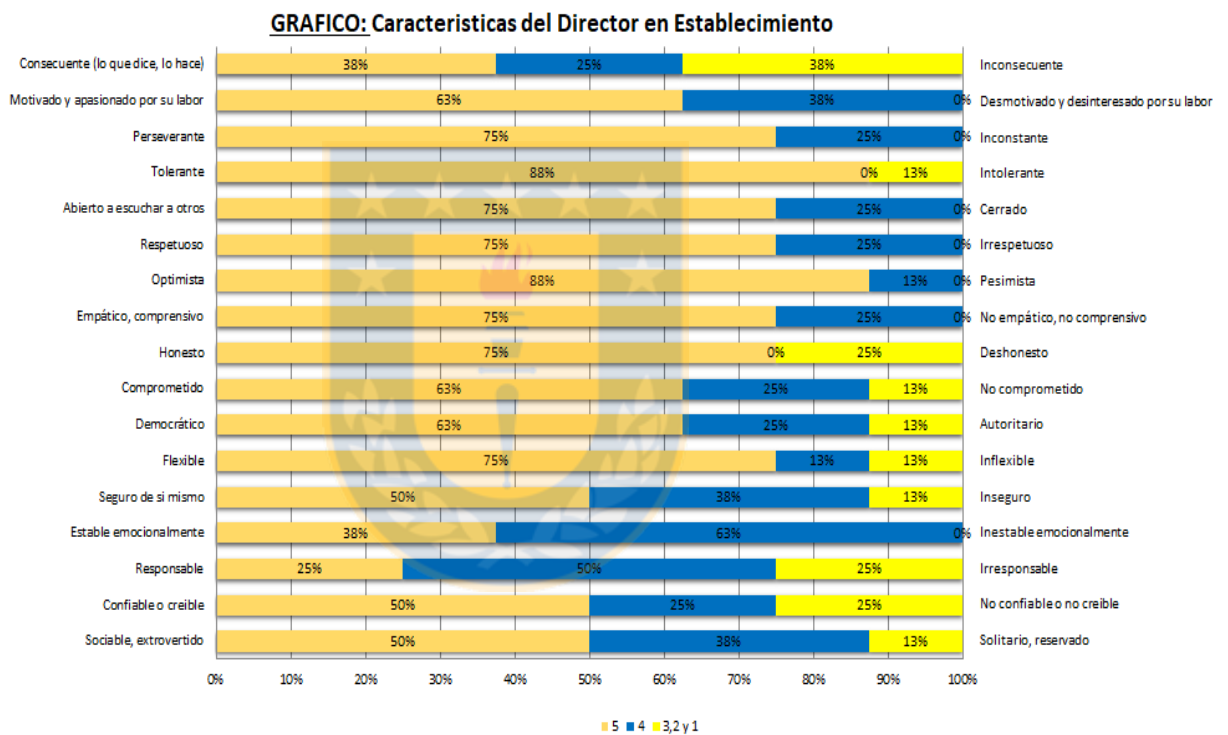
Como se observa en el gráfico 34, respecto a las características personales del Director, se puede apreciar que su persona es bien percibida por los docentes del establecimiento, en donde las características mejor percibidas

son el ser “consecuente (lo que dice, lo hace)” y “flexible” ambas con 72%, no obstante todas las demás se encuentran con 71%, siendo la excepción el ser “sociable, extrovertido” con un 56%.



3.3. Características del director según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 35. Características del director según docentes con menos de 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

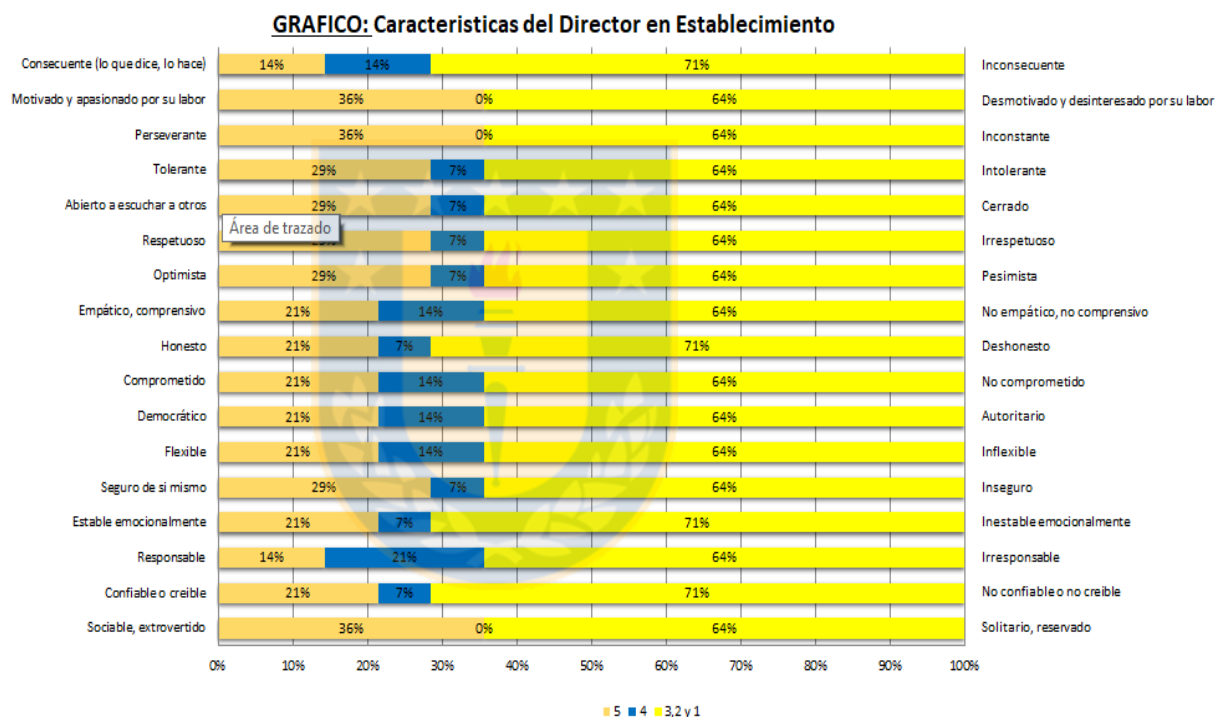
Como se observa en el gráfico 35, respecto a las características personales del Director, se puede apreciar que su persona es bien percibida por

los y las docentes del establecimiento que poseen menos de 5 años de experiencia, en donde las características mejor percibidas son el ser “perseverante”, “abierto a escuchar a otros” y “respetuoso” todas estas con un 100%. Dentro de todas las características presentadas a los profesores, se puede indicar que el director no posee más de un 80% de percepción positiva en las opciones “consecuente (lo que dice, lo hace)”, “honesto”, “responsable” y “confiable o creíble”.



3.4. Características del director según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 36. Características del director según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

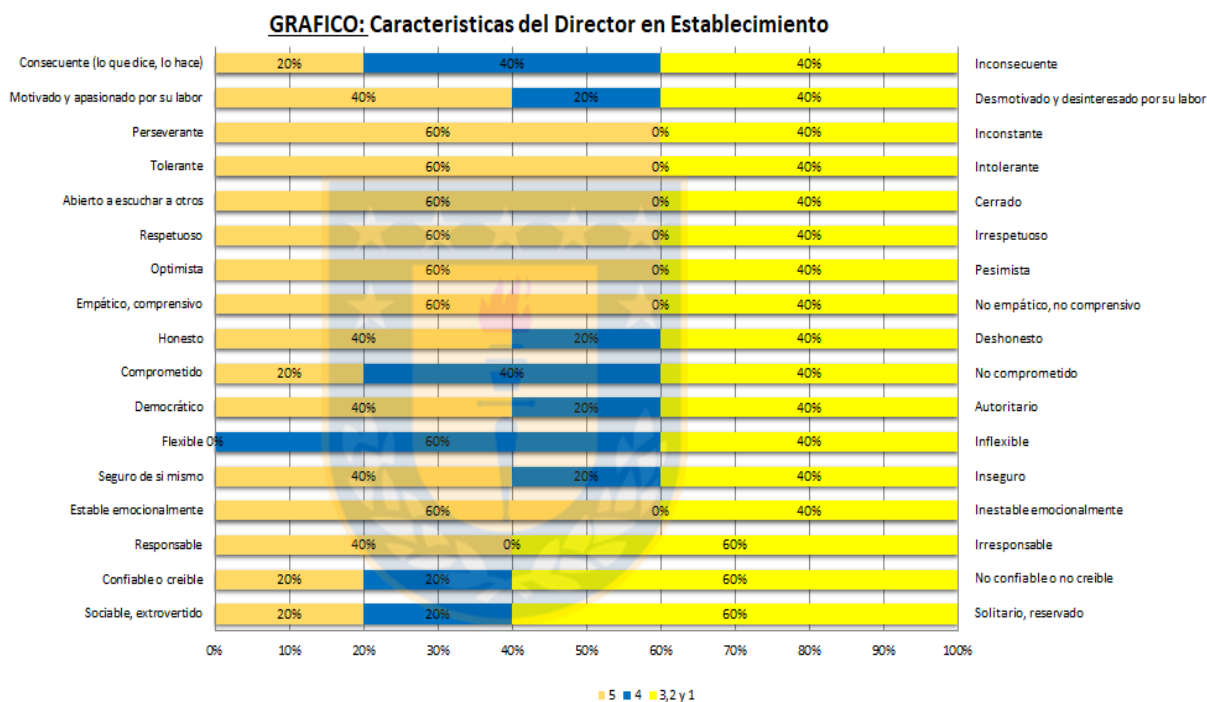
Como se observa en el gráfico 36, respecto a las características personales del Director, se puede apreciar que su persona no es bien percibida

por los y las docentes del establecimiento que poseen entre 5 y 10 años de experiencia, en donde las características mejor percibidas se encuentran cercanas al 36%, a excepción del ser “consecuente (lo que dice, lo hace)”, “honesto”, “estable emocionalmente” y “confiable o creíble”, todas estas con un 28%.



3.5. Características del director según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 37. Características del director según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se observa en el gráfico 37, respecto a las características personales del Director, se puede apreciar que su persona es bien percibida por

los y las docentes del establecimiento que poseen más de 10 años de experiencia, en donde las características mejor percibidas promedian un 60%. Por otra parte, las de menor percepción son el ser “responsable”, “confiable o creíble” y “sociable, extrovertido” todas estas con un 40%.

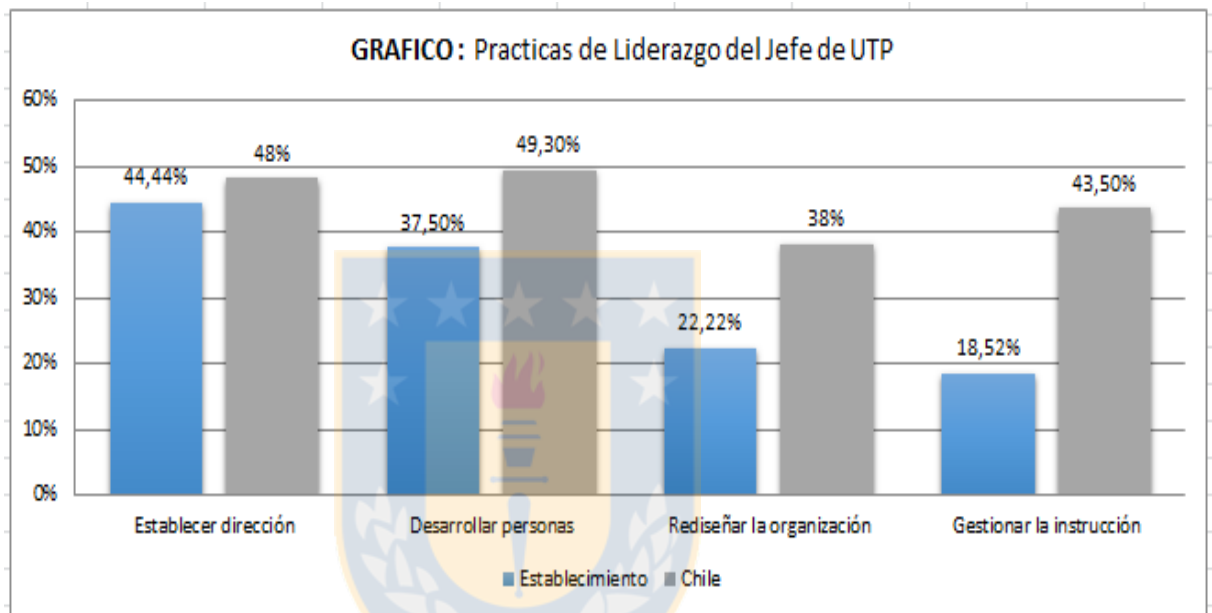
B. PRACTICAS DE LIDERAZGO UTP



A continuación, se presenta la percepción que tienen los docentes al ser consultados por el despliegue de las Prácticas de Liderazgo de la Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento, en relación a la implementación de cada una de ellas.

1. Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP

Gráfico 38. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

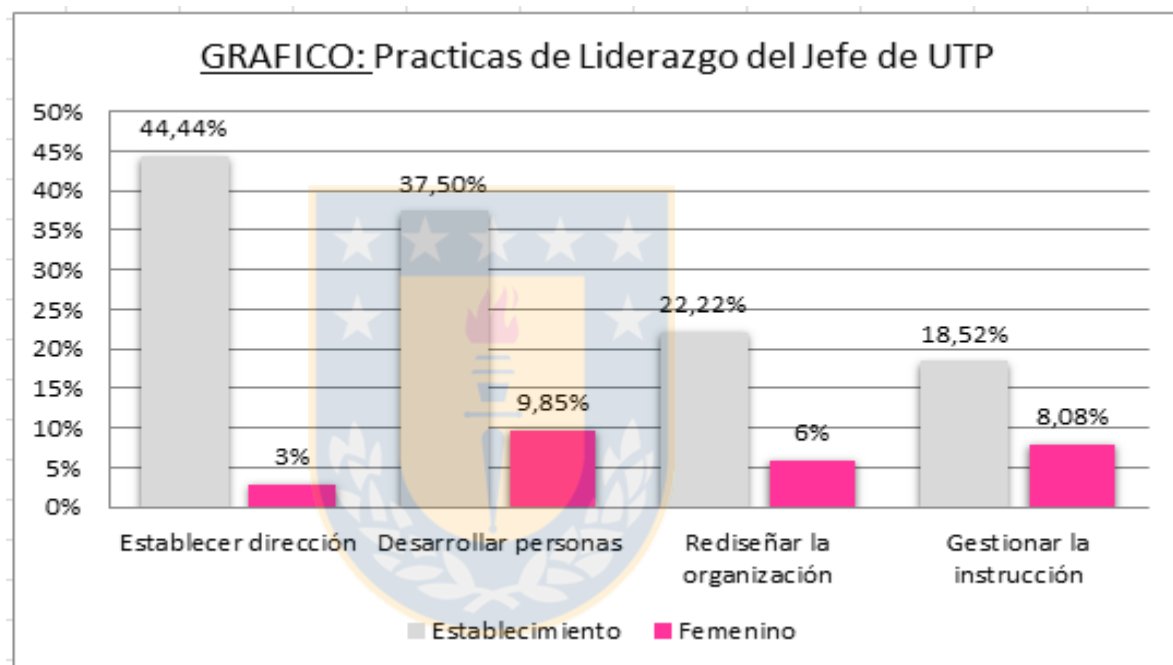
Los resultados que se aprecian en el gráfico 38 de prácticas de liderazgo efectivo, muestran que las cuatro categorías a nivel nacional oscilan entre el 38% y 49% de docentes que responden estar muy de acuerdo; en tanto, para el

caso del establecimiento, la percepción del muy de acuerdo se encuentra entre el 18% y el 44%, es decir, está por debajo del nivel nacional. En promedio, el 30,67% de los docentes está muy de acuerdo en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo. Las prácticas mejor percibidas son establecer dirección con un 44,44% y desarrollar personas con un 37,50%.



1.1. Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP según género (femenino)

Gráfico 39. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

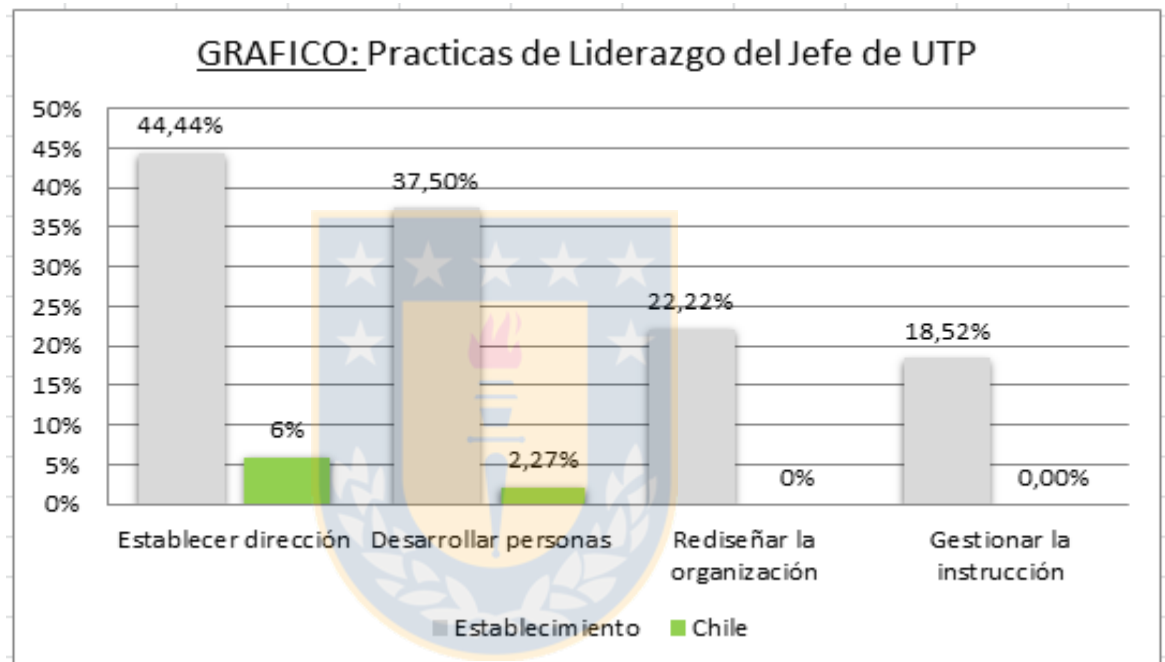
Los resultados que se aprecian en el gráfico 39 de prácticas de liderazgo efectivo de UTP en el establecimiento, muestran que las cuatro categorías a

nivel femenino oscilan entre el 3% y el 10% siendo estas considerablemente bajas en comparación con los resultados del establecimiento. En promedio, el 6,73% de las docentes está muy de acuerdo en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo. Las prácticas mejor percibidas son “desarrollar personas” con un 9,85% y “gestionar la instrucción” con un 8,08%, mientras que la peor percibida es “establecer dirección” con un 3%.



1.2. Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP según género (masculino)

Gráfico 40. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

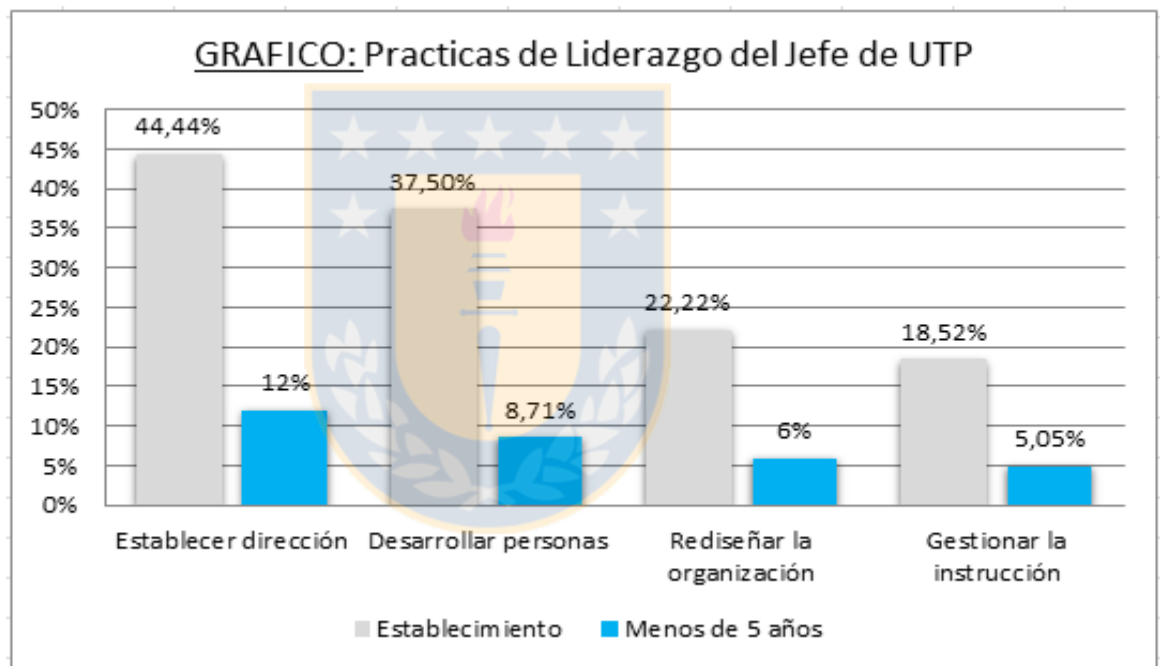
Los resultados que se aprecian en el gráfico 40 de prácticas de liderazgo efectivo de UTP en el establecimiento, muestran que las cuatro categorías a

nivel masculino oscilan entre el 0% y el 6% siendo estas considerablemente bajas en comparación con los resultados del establecimiento. En promedio, el 2,07% de los docentes está muy de acuerdo en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo. Las prácticas mejor percibidas son “establecer dirección” con un 6,00% y “desarrollar personas” con un 2,27%, mientras que las peores percibidas son “rediseñar la organización” y “gestionar la instrucción”, ambas con 0%.



1.3. Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 41. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según docentes con menos de 5 años de experiencia.



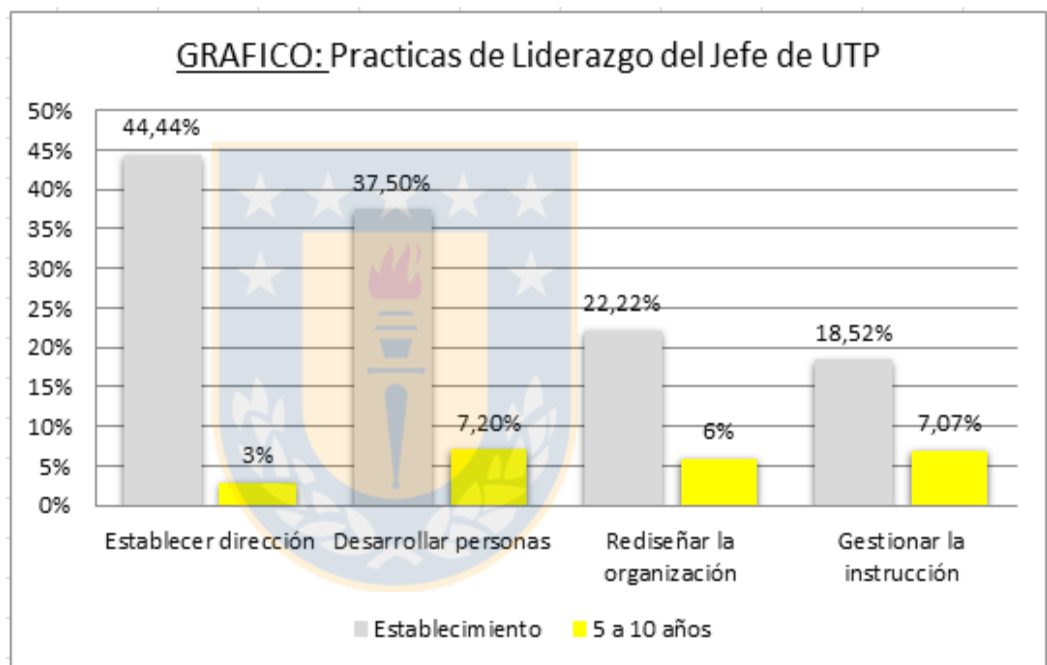
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los resultados que se aprecian en el gráfico 41 de prácticas de liderazgo efectivo de UTP según los docentes con menos de 5 años de experiencia, muestran que las cuatro categorías oscilan entre el 5,05% y el 12% siendo estas bajas en comparación con los resultados del establecimiento. En promedio, el 7,94% de los y las docentes está muy de acuerdo en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo. Las prácticas mejor percibidas son “establecer dirección” con un 12% y “desarrollar personas” con un 8,71%, mientras que la peor percibida es “gestionar la instrucción” con un 5,05%.



1.4. Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 42. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

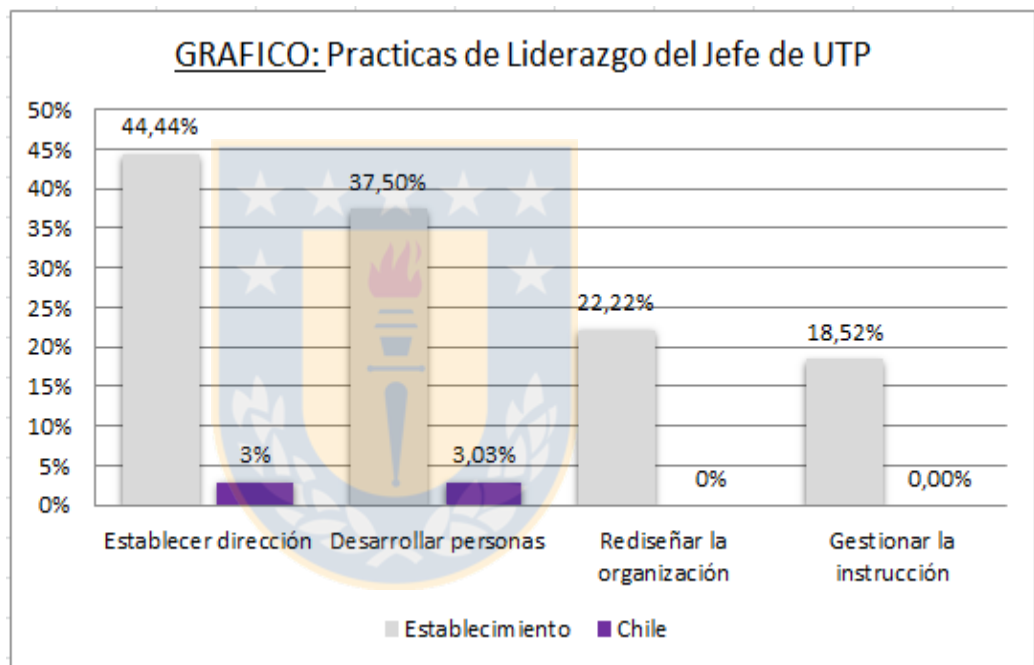
Los resultados que se aprecian en el gráfico 42 de prácticas de liderazgo efectivo de UTP según los docentes con entre 5 a 10 años de experiencia,

muestran que las cuatro categorías oscilan entre el 3% y el 7,20% siendo estas bajas en comparación con los resultados del establecimiento. En promedio, el 5,82% de los y las docentes está muy de acuerdo en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo. Las prácticas mejor percibidas son “desarrollar personas” con un 7,20% y “gestionar la instrucción” con un 7,07%, mientras que la peor percibida es “establecer dirección” con un 3,00%.



1.5. Prácticas de liderazgo del Jefe de UTP según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 43. Prácticas de liderazgo del jefe de UTP según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

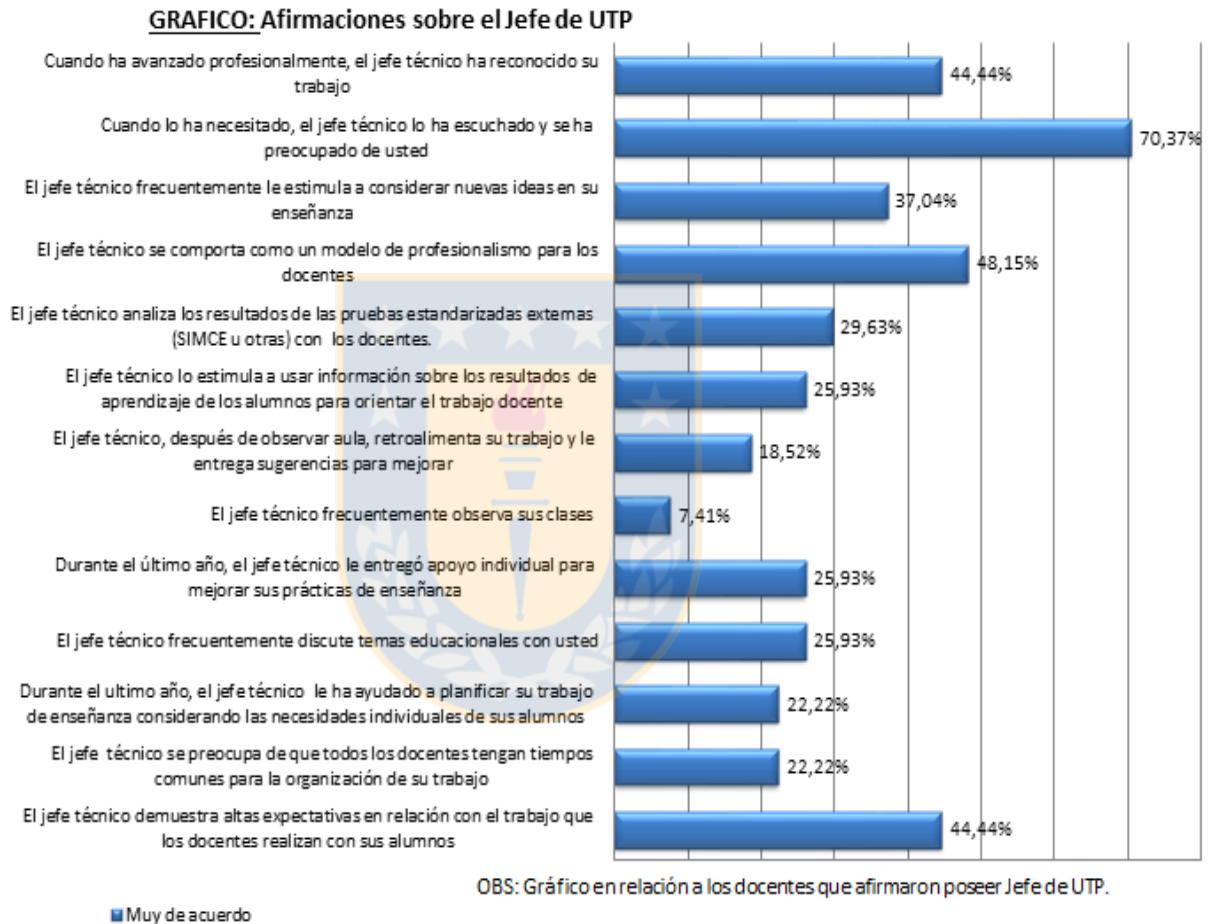
Los resultados que se aprecian en el gráfico 43 de prácticas de liderazgo efectivo de UTP según los docentes con más de 10 años de experiencia,

muestran que las cuatro categorías oscilan entre el 0% y el 3,03% siendo estas considerablemente bajas en comparación con los resultados del establecimiento. En promedio, 1,51% de los y las docentes está muy de acuerdo en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo. Las prácticas mejor percibidas son “desarrollar personas” con un 3,03% y “establecer dirección” con un 3,00%, mientras que las peores percibidas son “rediseñar la organización” y “gestionar la instrucción”, ambas con 0%.



2. Afirmaciones sobre el Jefe de UTP

Gráfico 44. Afirmaciones sobre el jefe de UTP.



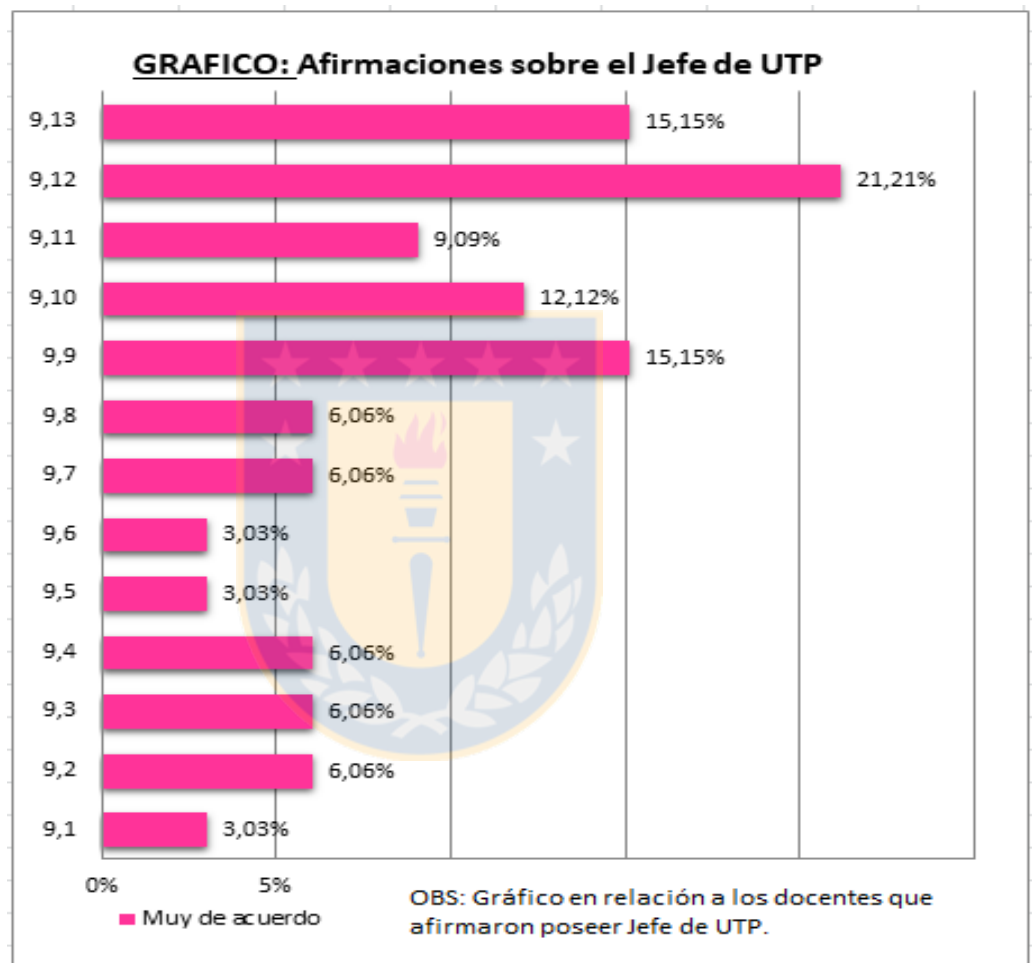
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 44 se puede apreciar que la mayoría de las afirmaciones sobre el Jefe de UTP se encuentran en promedio por debajo del 50%, encontrándose la excepción en “cuando lo he necesitado, el jefe técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted” con un 70,37%. Las afirmaciones que tienen la percepción baja por parte de los docentes en encontrarse muy de acuerdo, corresponden al monitoreo de clases con un 7,41%, y a la ayudan en planificar su trabajo en conjunto con la preocupación de que los docentes tengan tiempos comunes para la organización de su trabajo. En promedio, el 32,48% de los y las docentes está muy de acuerdo en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo.



2.1. Afirmaciones sobre el Jefe de UTP según género (femenino)

Gráfico 45. Afirmaciones sobre el jefe de UTP según género femenino.



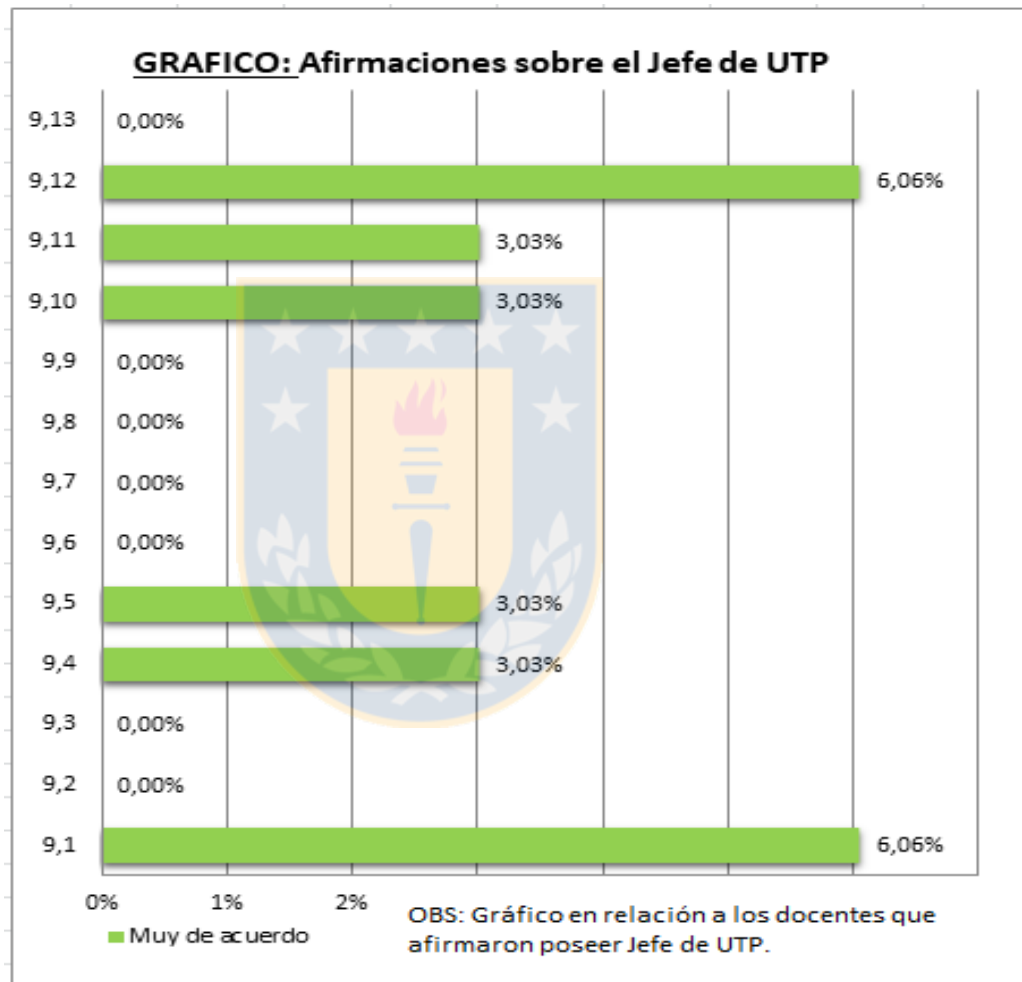
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 45 se puede apreciar que la mayoría de las afirmaciones sobre el Jefe de UTP se encuentran en promedio por debajo del 16%, encontrándose la excepción en “cuando lo he necesitado, el jefe técnico lo ha escuchado y se ha preocupado de usted” con un 21,21%. Las afirmaciones que tienen la percepción baja por parte de las docentes en encontrarse muy de acuerdo, corresponden a “el jefe técnico frecuentemente observa sus clases”, “durante el último año, el jefe técnico le entregó apoyo individual para mejorar sus prácticas de enseñanza” y “el jefe técnico demuestra altas expectativas en relación con el trabajo que las docentes realizan con sus alumnos” todas ellas con un 3,03%.



2.2. Afirmaciones sobre el Jefe de UTP según género (masculino)

Gráfico 46. Afirmaciones sobre el jefe de UTP según género masculino.



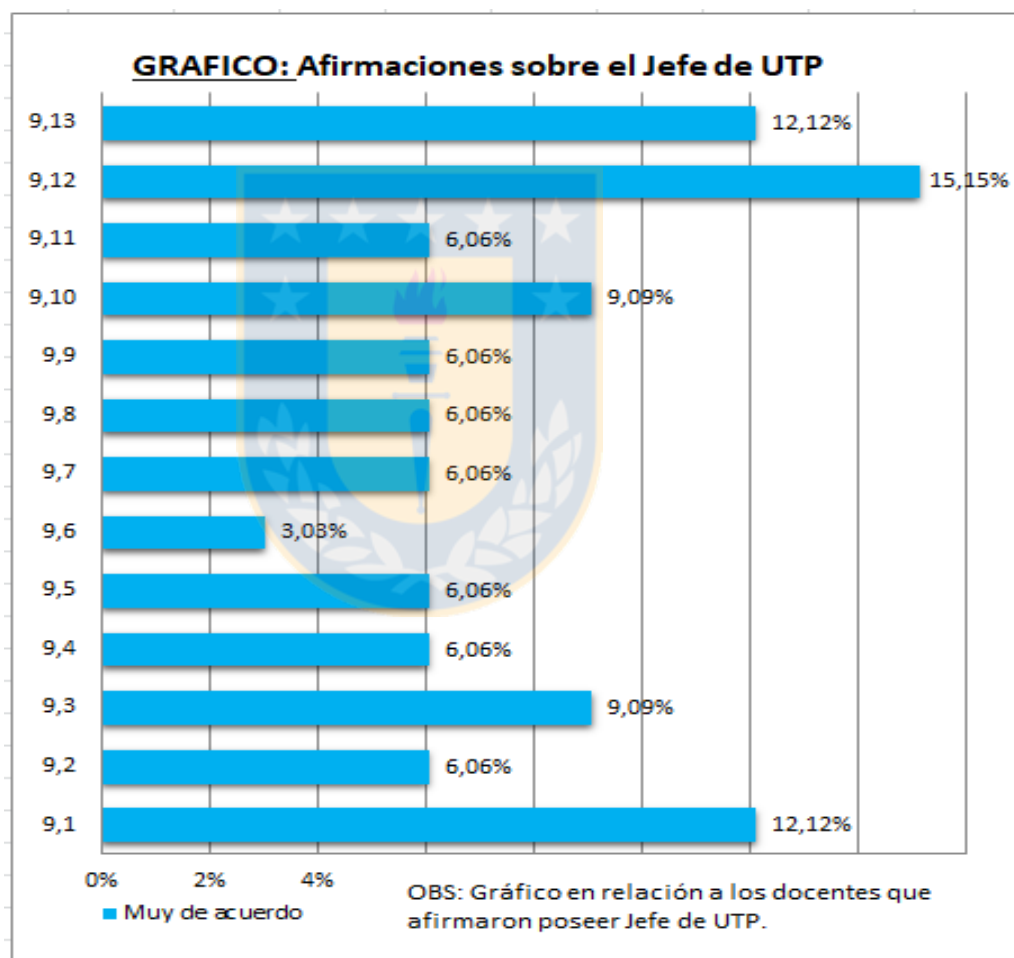
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 46 se puede apreciar que la mayoría de las afirmaciones, sobre el Jefe de UTP se encuentran en promedio por debajo del 7%, siendo estas considerablemente más bajas que las afirmaciones del panorama general de los docentes del establecimiento. Habrían 7 afirmaciones que tienen 0% de percepción por parte de los docentes en encontrarse muy de acuerdo, corresponden a los indicadores “9,2”, “9,3”, “9,6”, “9,7”, “9,8”, “9,9” y “9,13”. En promedio, el 1,86% de los docentes está muy de acuerdo en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo.



2.3. Afirmaciones sobre el Jefe de UTP según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 47. Afirmaciones sobre el jefe de UTP según docentes con menos de 5 años de experiencia.



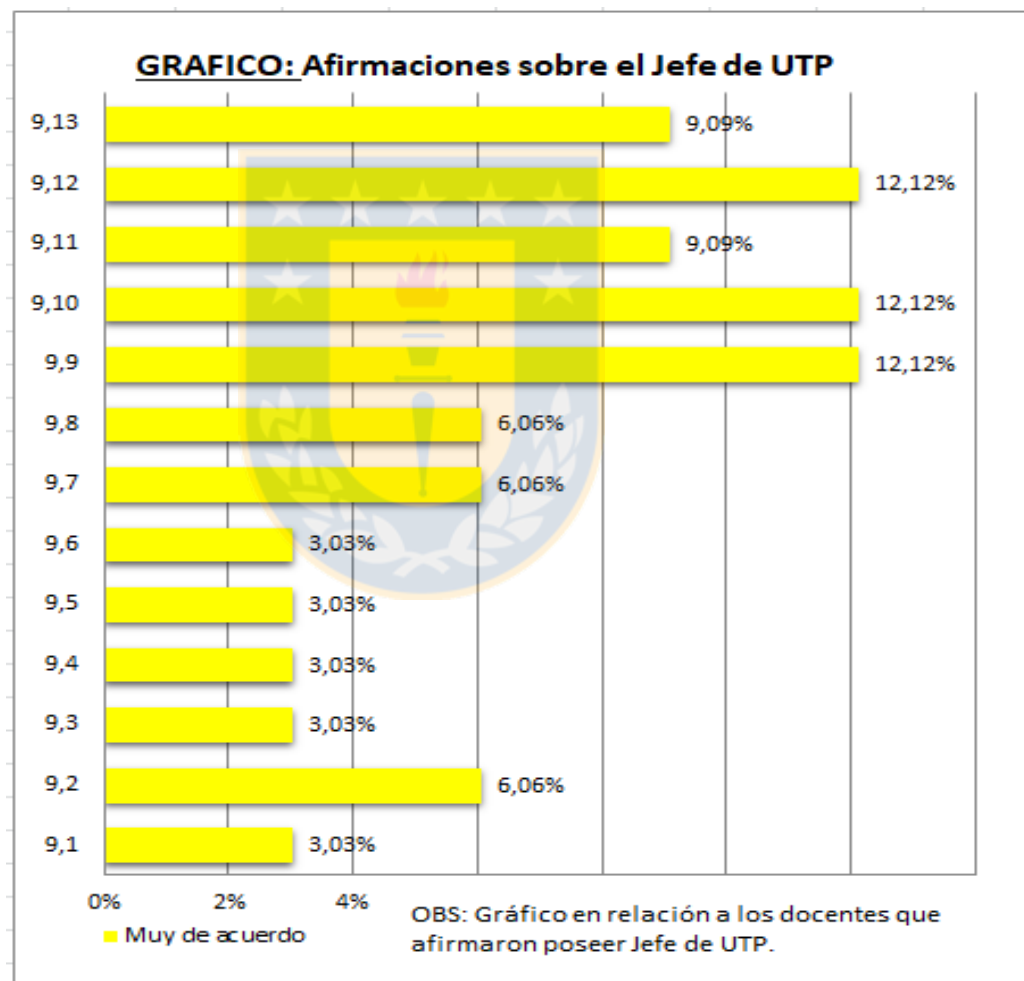
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 47 se puede apreciar que la mayoría de las afirmaciones sobre el Jefe de UTP se encuentran en promedio por debajo del 15%, encontrándose la excepción en el indicador “9,12” con un 15,15%. Las afirmaciones que tienen la percepción baja por parte de los docentes en encontrarse muy de acuerdo, corresponden a los indicadores “9,2”, “9,4”, “9,5”, “9,7”, “9,8”, “9,9” y “9,11”, todas estas con un 6,06%, encontrándose la excepción en el indicador “9,6” con un 3,03%. En promedio, el 7,92% de los y las docentes está muy de acuerdo en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo.



2.4. Afirmaciones sobre el Jefe de UTP según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 48. Afirmaciones sobre el jefe de UTP según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



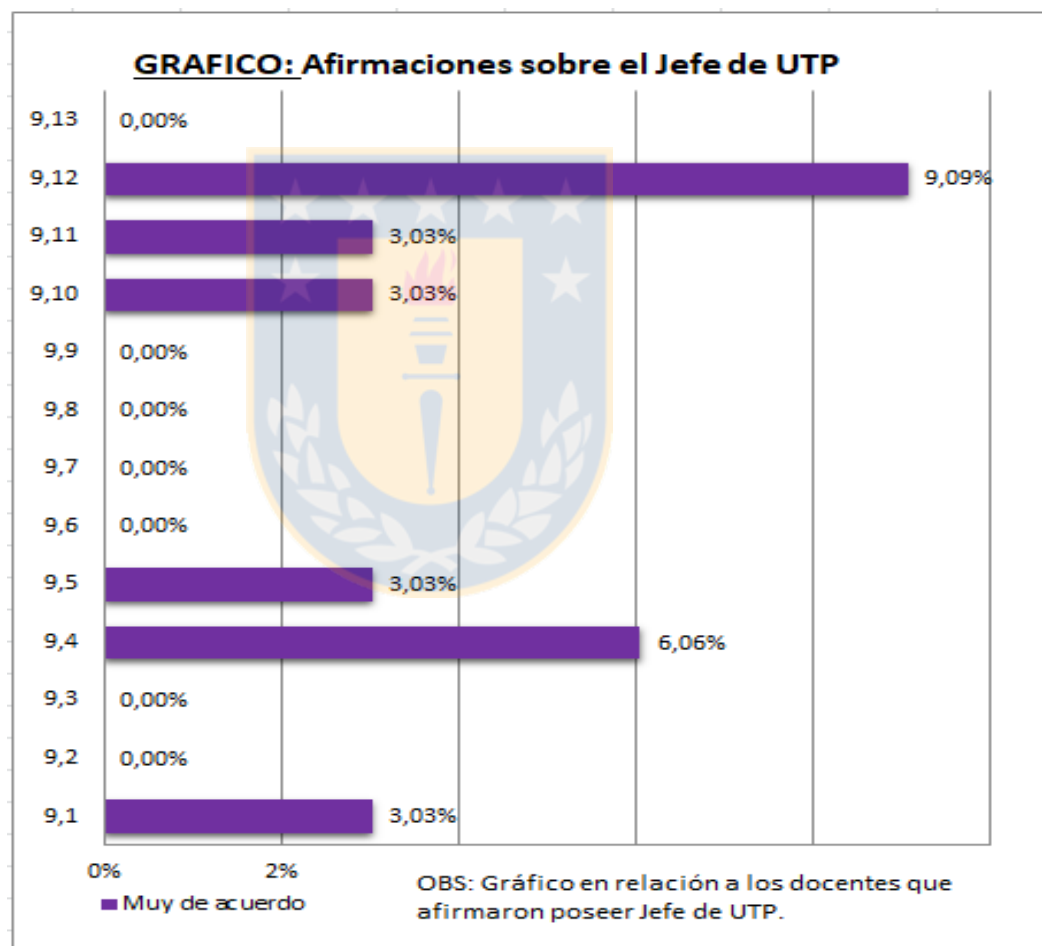
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 48 se puede apreciar que la mayoría de las afirmaciones sobre el Jefe de UTP se encuentran en promedio por debajo del 12%, encontrándose la excepción en los indicadores “9,9”, “9,10”, “9,12” cada uno de ellos con 12,12%. Las afirmaciones que tienen la percepción baja por parte de los docentes en encontrarse muy de acuerdo, corresponden a los indicadores “9,1”, “9,3”, “9,4”, “9,5” y “9,6”, todas estas con un 3,03%. En promedio, el 6,76% de los y las docentes está muy de acuerdo en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo.



2.5. Afirmaciones sobre el Jefe de UTP según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 49. Afirmaciones sobre el jefe de UTP según docentes con más de 10 años de experiencia.



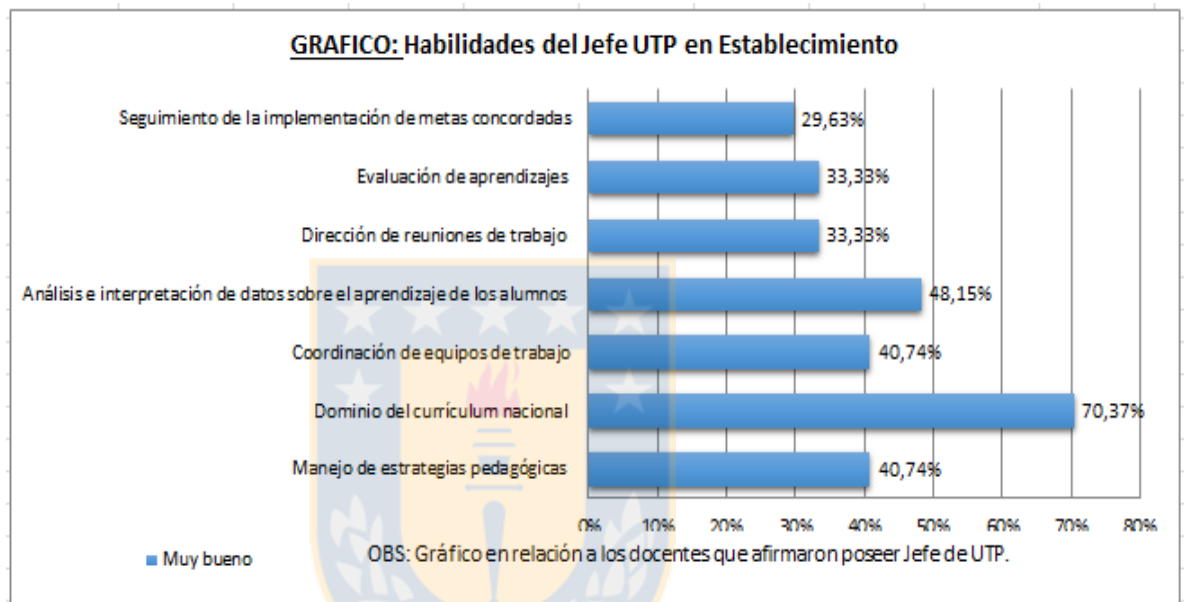
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En el gráfico 49 se puede apreciar que la mayoría de las afirmaciones sobre el Jefe de UTP se encuentran en promedio por debajo del 9%, encontrándose la excepción en el indicador “9,12” con 9,09%. Las afirmaciones que tienen la percepción baja por parte de los docentes en encontrarse muy de acuerdo, corresponden a los indicadores “9,2”, “9,3”, “9,6”, “9,7”, “9,8”, “9,9” y “9,13” todas estas con 0%. En promedio, el 2,10% de los y las docentes está muy de acuerdo en que el Jefe de UTP despliega esas prácticas de liderazgo.



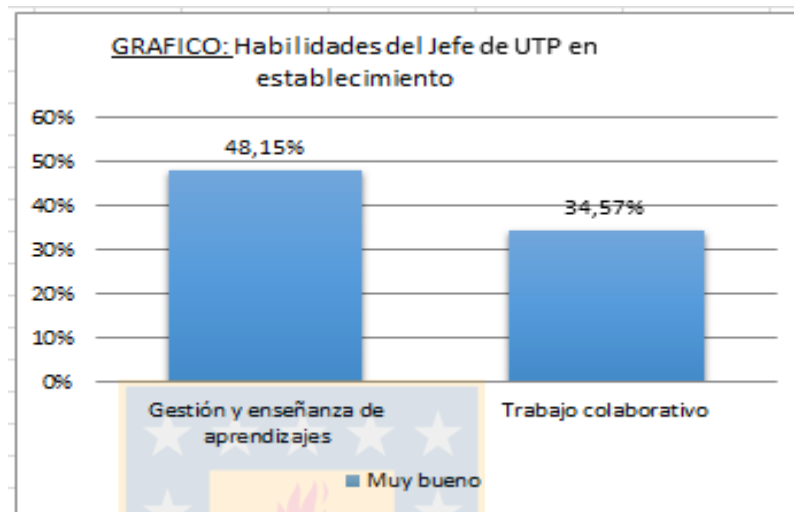
3. Habilidades del Jefe de UTP

Gráfico 50. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 51. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

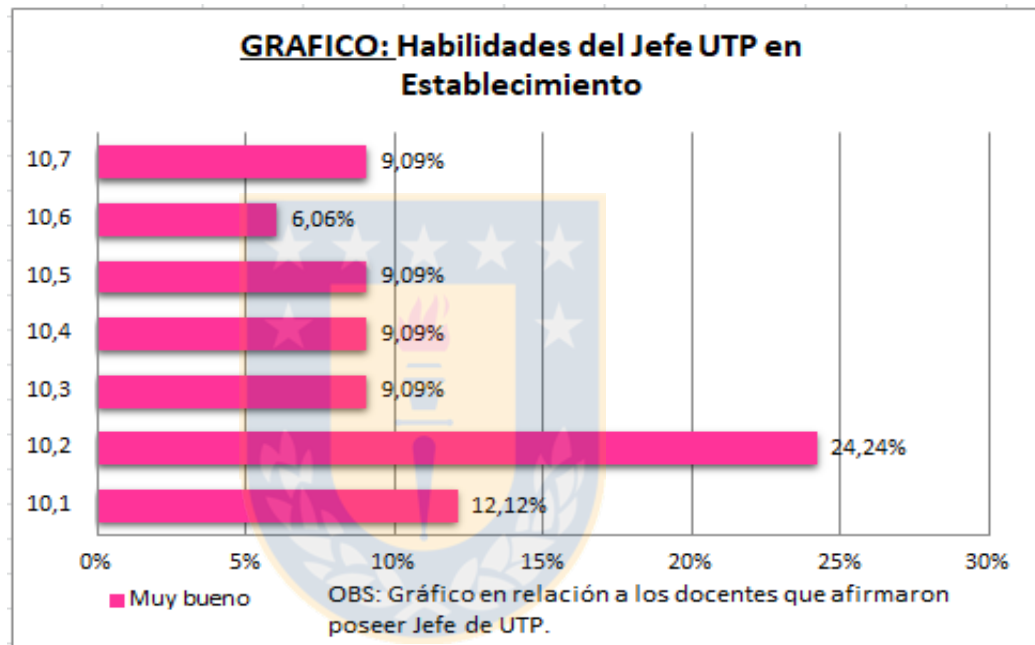
El análisis sobre las competencias y habilidades del jefe técnico, es entorno al porcentaje de docentes del establecimiento que califican como muy bueno los diferentes ámbitos del trabajo del jefe técnico. Para ello se ha clasificado estas competencias y habilidades en dos categorías.

Los resultados de la encuesta, según las percepciones de los docentes del establecimiento, revelan que las categorías sobre las competencias y habilidades del jefe técnico se mueve entre el 34% y el 49% de docentes que consideran como muy bueno los diversos temas relacionados con el trabajo del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

Dentro de las habilidades que mejor perciben los docentes en el Jefe de UTP, están “dominio del currículum nacional” con 70,37% de preferencias y “análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos” con 48,15% de preferencias, ambas habilidades pertenecientes a “gestión y enseñanza de los aprendizajes”. Por otra parte las habilidades menos valoradas tienen relación con “seguimiento de la implementación de metas concordadas” con 29,63%, “evaluación de aprendizajes” y “dirección de reuniones de trabajo”, ambas con 33,33%.

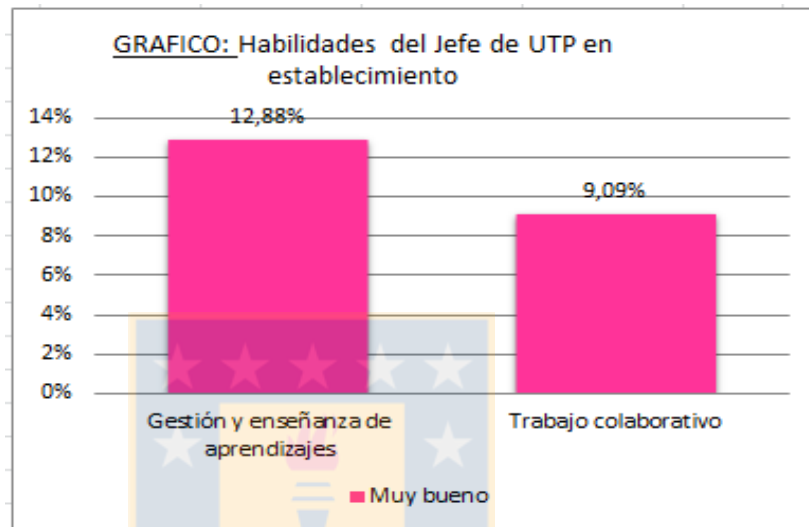
3.1. Habilidades del Jefe de UTP según género (femenino)

Gráfico 52. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 53. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

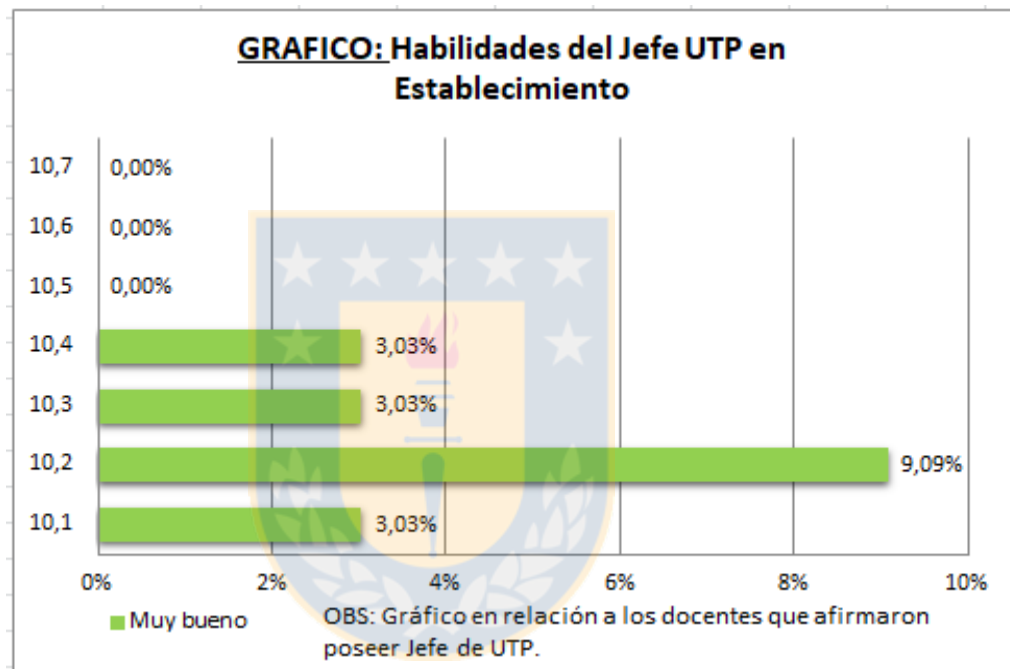
Los resultados de la encuesta, según las percepciones de las docentes del establecimiento, revelan que las categorías sobre las competencias y habilidades del jefe técnico se mueven entre el 9% y el 13% de docentes que consideran como muy bueno los diversos temas relacionados con el trabajo del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

Dentro de las habilidades que mejor perciben las docentes en el Jefe de UTP, se encuentran los indicadores “10,2” con 24,24% y “10,1” con 12,12%. Por otra parte las habilidades menos valoradas corresponden a los indicadores “10,6” con 6,06% y “10,3”, “10,4”, “10,5” y “10,7”, estas cuatro con 9,09%.



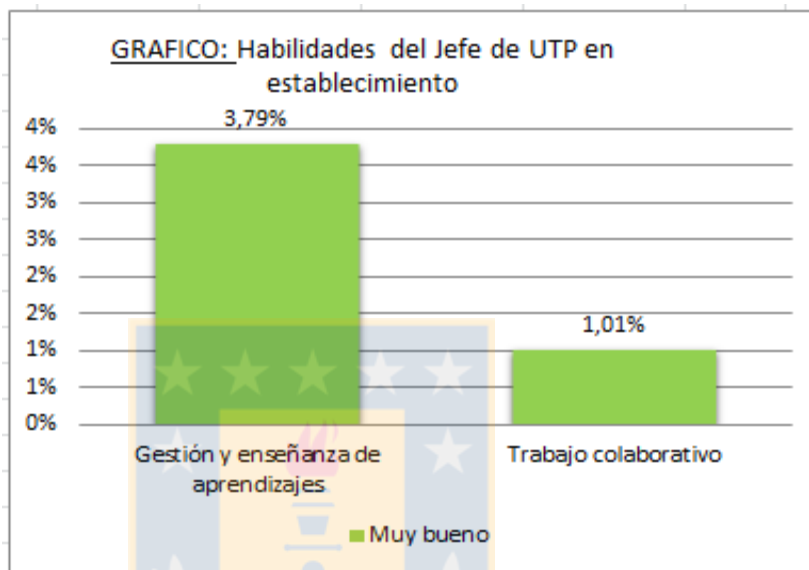
3.2. Habilidades del Jefe de UTP según género (masculino)

Gráfico 54. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 55. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

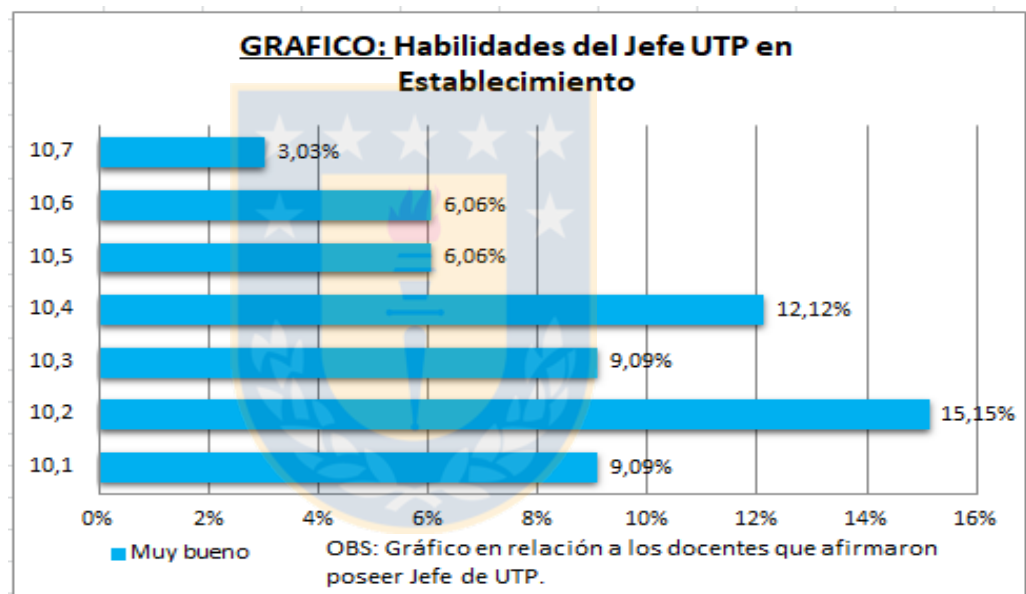
Los resultados de la encuesta, según las percepciones de los docentes del establecimiento, revelan que las categorías sobre las competencias y habilidades del jefe técnico se mueven entre el 1% y el 4% de docentes que consideran como muy bueno los diversos temas relacionados con el trabajo del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

La habilidad que mejor perciben las docentes en el Jefe de UTP, corresponde al “dominio del currículo nacional” con un 9,09%. Por otra parte las habilidades menos valoradas corresponden a los indicadores “10,5”, “10,6” y “10,7” con 0%.



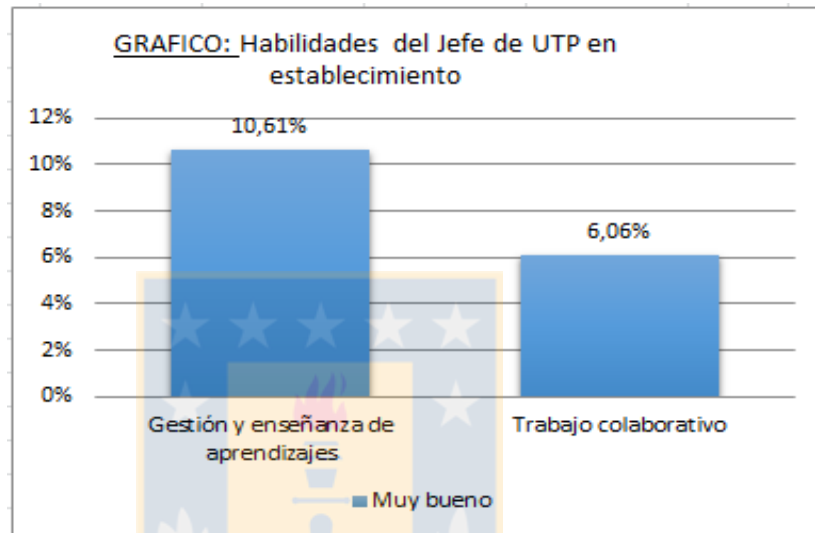
3.3. Habilidades del Jefe de UTP según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 56. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con menos 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 57. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con menos 5 años experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

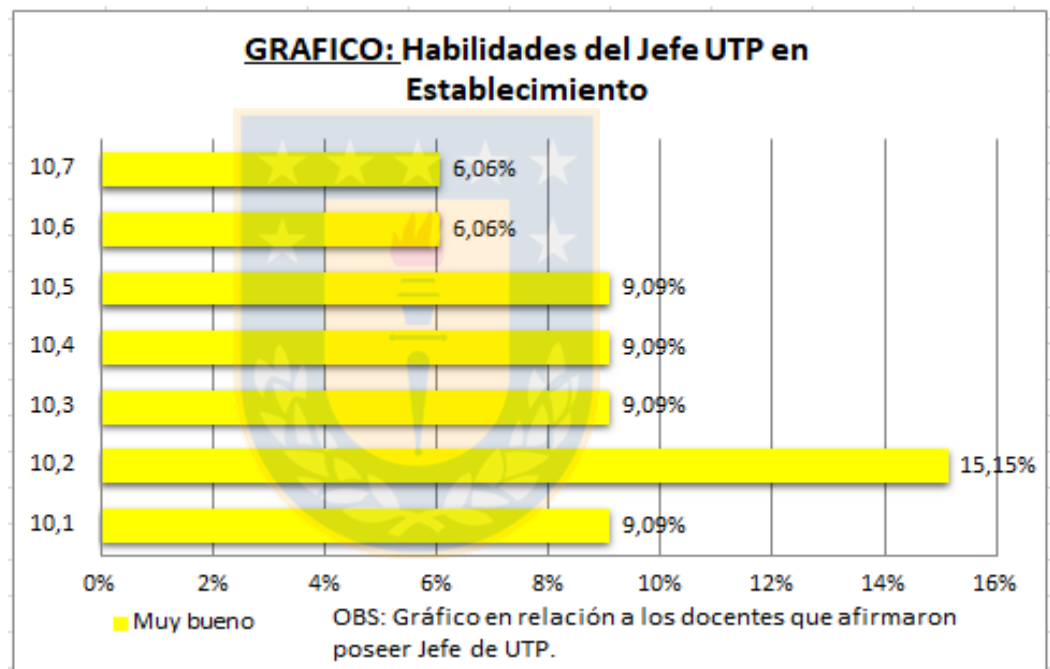
Los resultados de la encuesta, según las percepciones de las y los docentes del establecimiento con menos de 5 años de experiencia, revelan que las categorías sobre las competencias y habilidades del jefe técnico se mueven entre el 6% y el 11% de docentes que consideran como muy bueno los diversos temas relacionados con el trabajo del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

Dentro de las habilidades que mejor perciben las y los docentes en el Jefe de UTP, se encuentran los indicadores “10,2” con 15,15% y “10,4” con 12,12%. Por otra parte la habilidad menos valorada corresponde al indicador “10,7” con 3,03%.



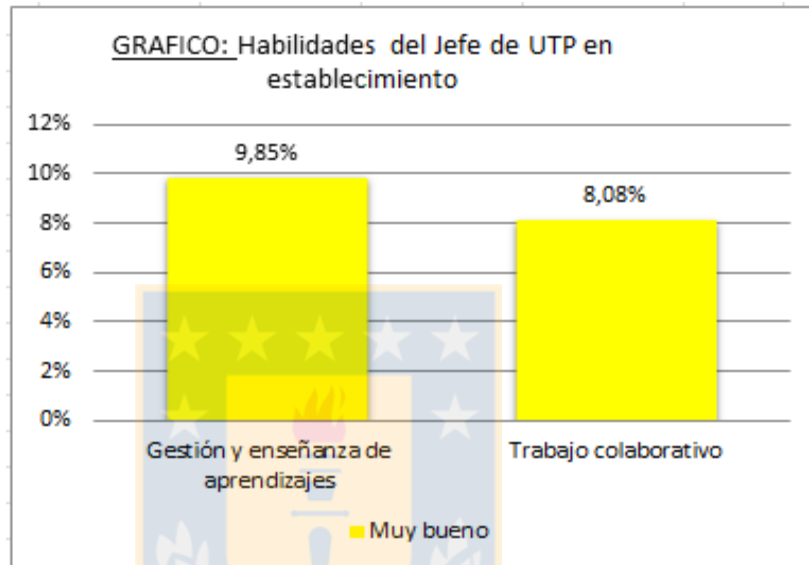
3.4. Habilidades del Jefe de UTP según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 58. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 59. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los resultados de la encuesta, según las percepciones de las y los docentes del establecimiento con entre 5 a 10 años de experiencia, revelan que las categorías sobre las competencias y habilidades del jefe técnico se mueven

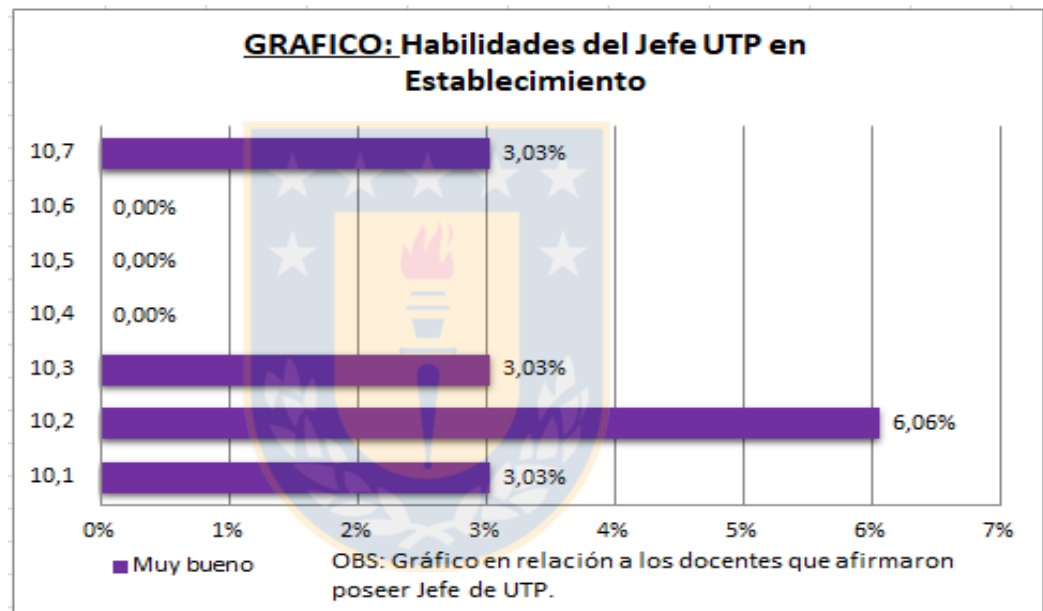
entre el 8% y el 10% de docentes que consideran como muy bueno los diversos temas relacionados con el trabajo del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

Dentro de las habilidades que mejor perciben las y los docentes en el Jefe de UTP, se encuentra el indicador “10,2” con 15,15%, mientras que de las peor percibidas “10,6” y “10,7” ambas con 6,06%.



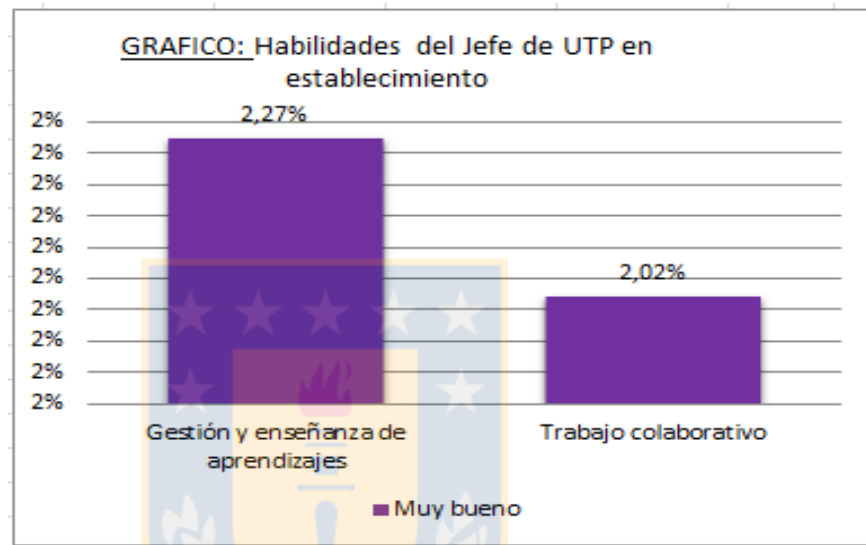
3.5. Habilidades del Jefe de UTP según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 60. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 61. Habilidades del jefe de UTP en establecimiento según docentes con más de 10 años de experiencia.



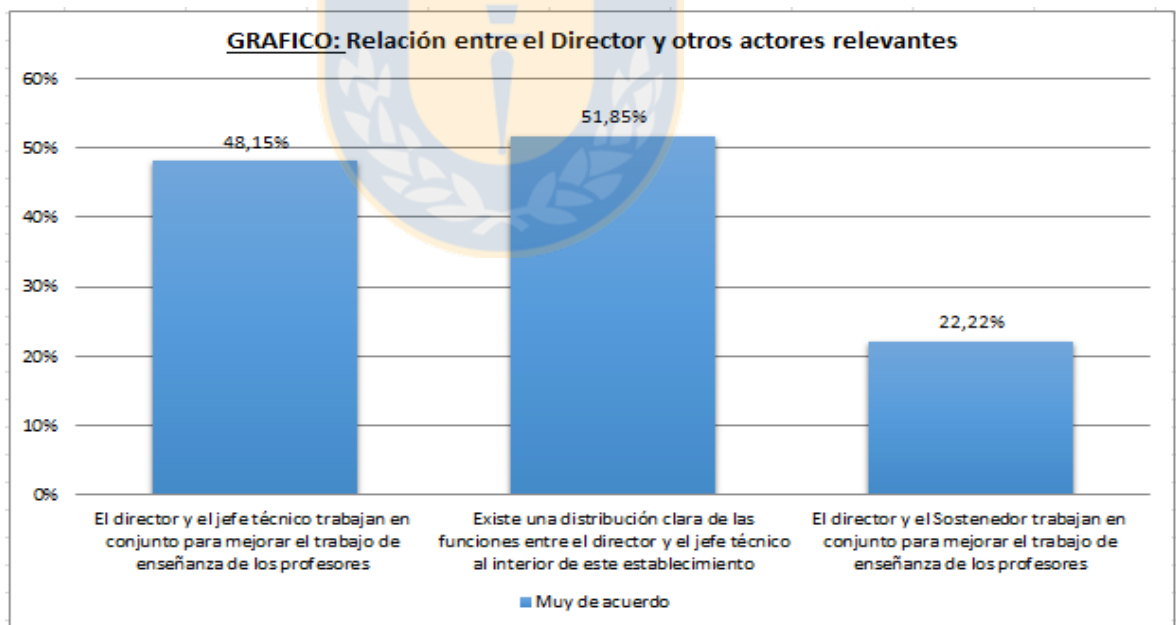
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los resultados de la encuesta, según las percepciones de las y los docentes del establecimiento con más de 10 años de experiencia, revelan que las categorías sobre las competencias y habilidades del jefe técnico se mueven entre el 2% y el 3% de docentes que consideran como muy bueno los diversos temas relacionados con el trabajo del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.

Dentro de las habilidades que mejor perciben las docentes en el Jefe de UTP, se encuentra el indicador “10,2” con 6,06%, luego le siguen “10,1”, “10,3” y “10,7” con 3,03%. Finalmente, las peor percibidas corresponden a los indicadores “10,4”, “10,5” y “10,6” con 0%.

4. Relación entre el director y otros actores relevantes

Gráfico 62. Relación entre el director y otros actores relevantes.



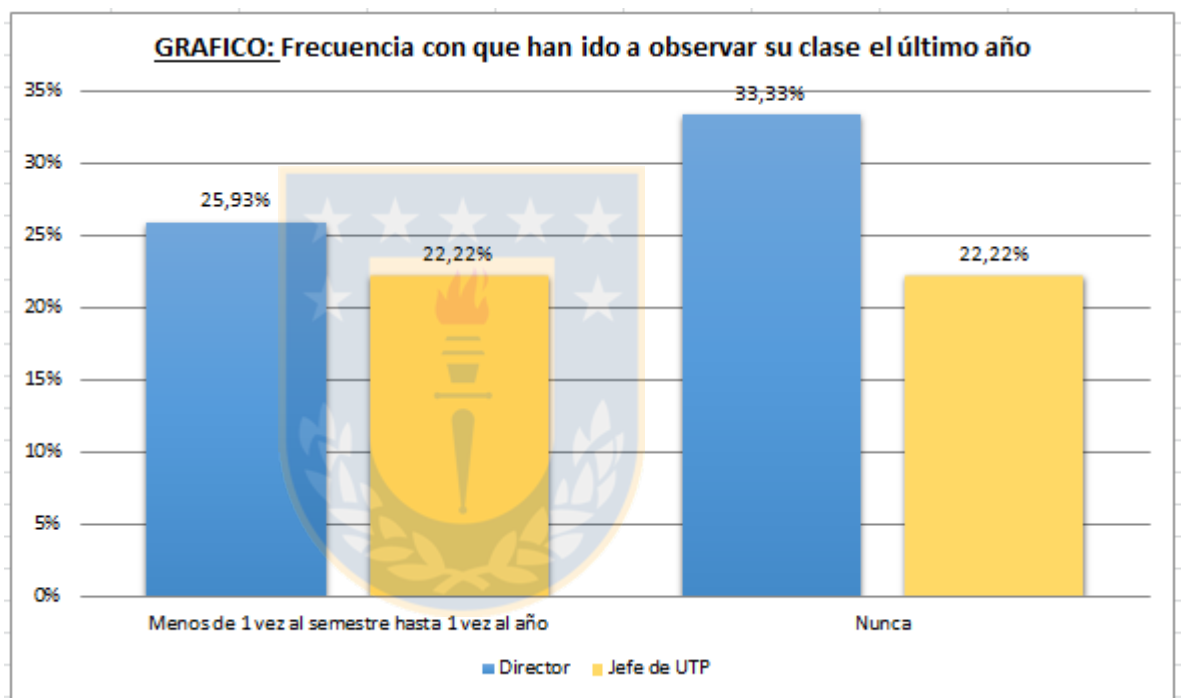
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

La labor del director se ve enmarcada en el trabajo colaborativo con actores relevantes de la misma institución, es por ello que la percepción que tienen los docentes en que “el director y el jefe técnico trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores” es de un 48,15%, también se encuentra como la relación mejor percibida por los docentes la “existencia de una distribución clara de las funciones entre el director y el jefe técnico al interior de este establecimiento” con un 51,85% y finalmente como la peor percibida por los docentes se encuentra “el director y el sostenedor trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza de los profesores” con un 22,22%.



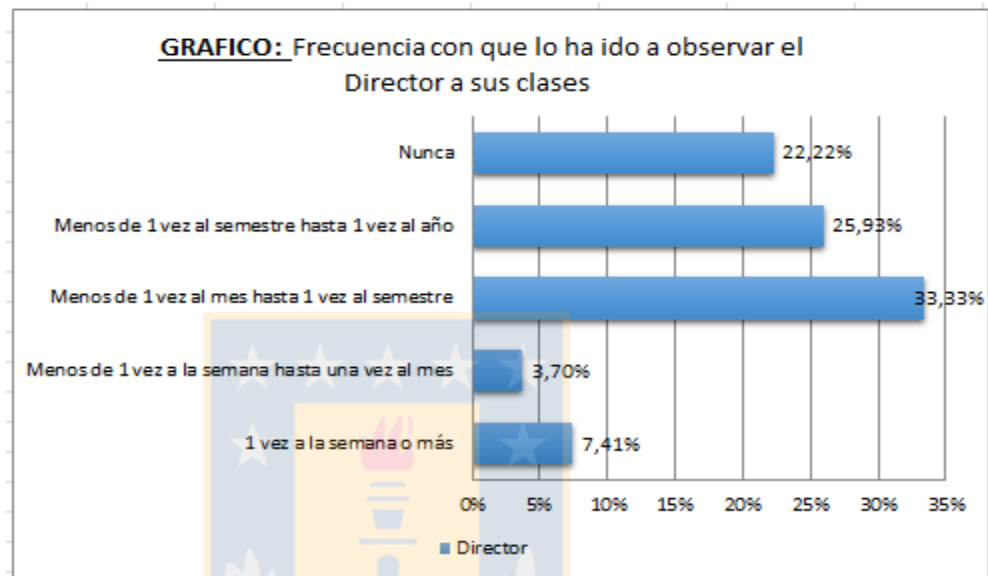
5. Monitoreo de clases

Gráfico 63. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 64. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases.

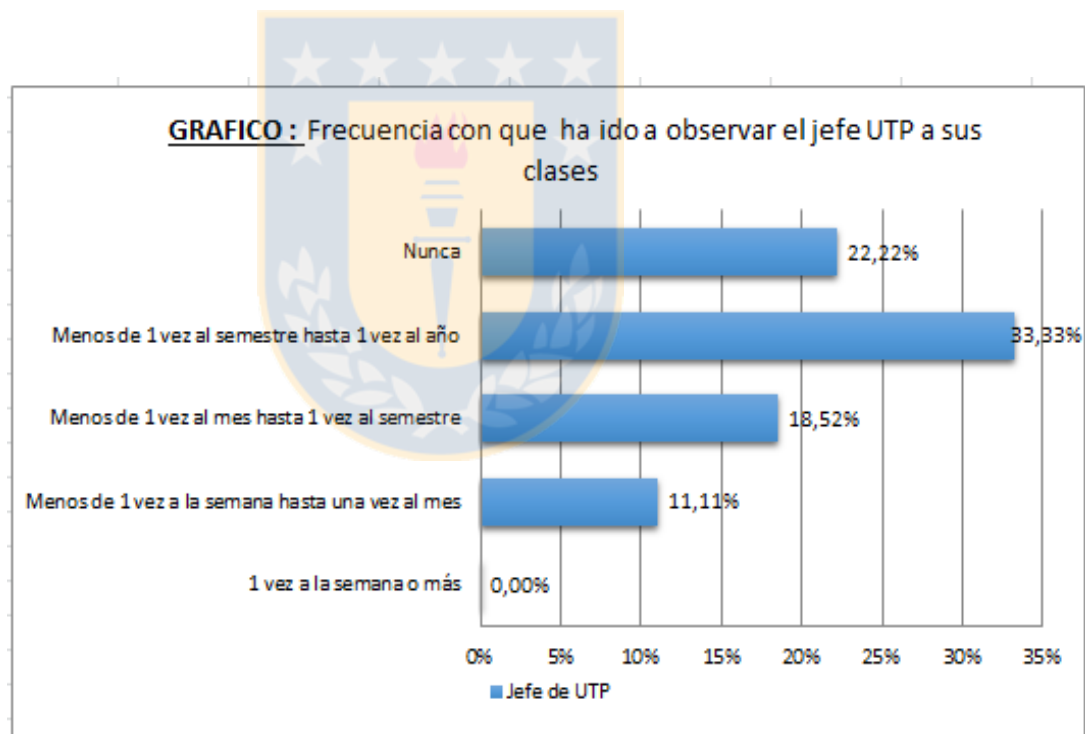


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 64, un 33,33% de los docentes considera que el director va menos de una vez al mes hasta una vez al semestre a observar su clase. Por otra parte, un 25,93% considera que el director va menos de una vez al mes semestre hasta una vez al año a observar

su clase. Mientras que el 22,22% de los docentes percibe que el director nunca observa sus clases.

Gráfico 65. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases.



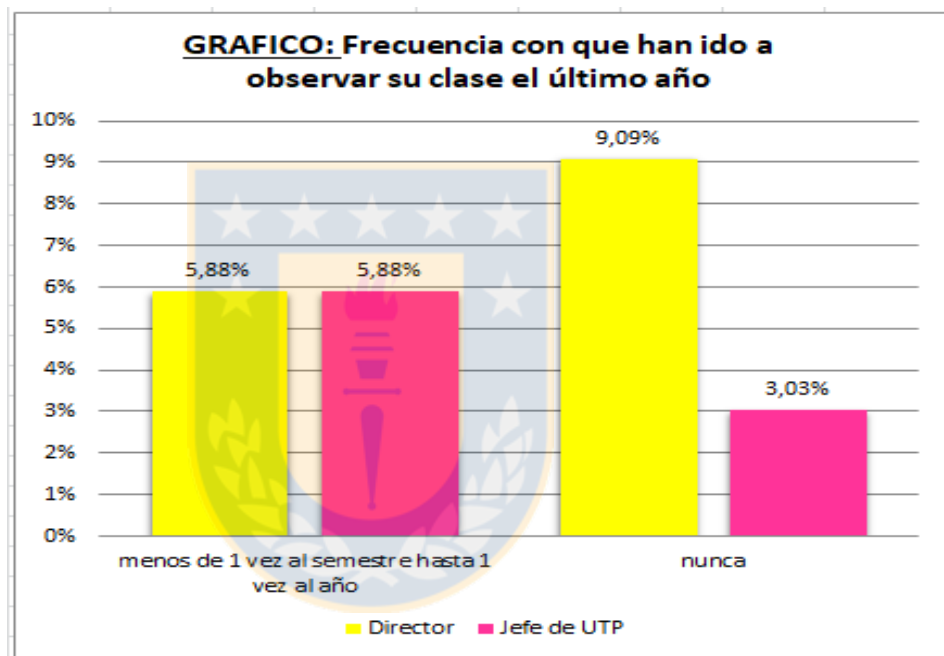
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 65, un 18,52% de los docentes considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes hasta una vez al semestre a observar su clase. Por otra parte, un 33,33% considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes semestre hasta una vez al año a observar su clase. Mientras que el 22,22% de los docentes percibe que el Jefe de UTP nunca observa sus clases.



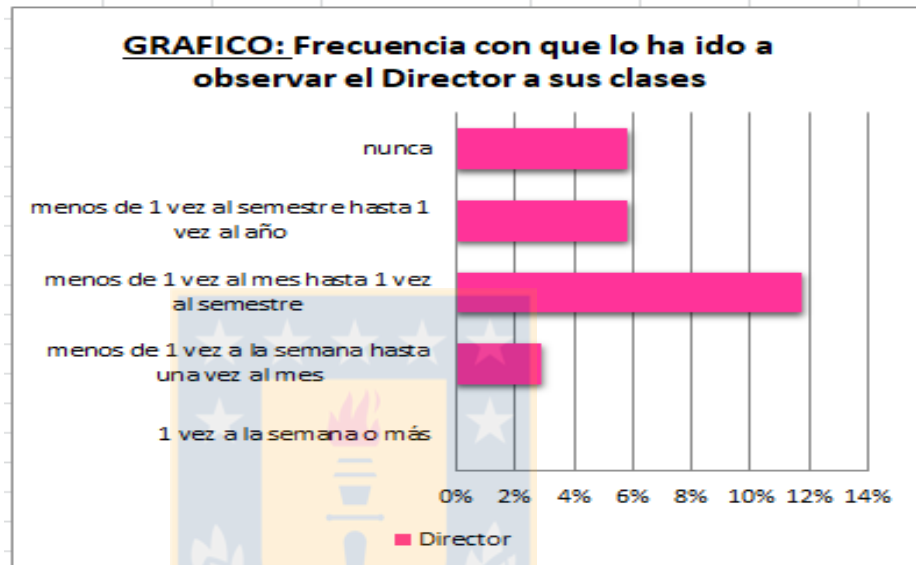
5.1. Monitoreo de clases según género (femenino)

Gráfico 66. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 67. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases según género femenino.

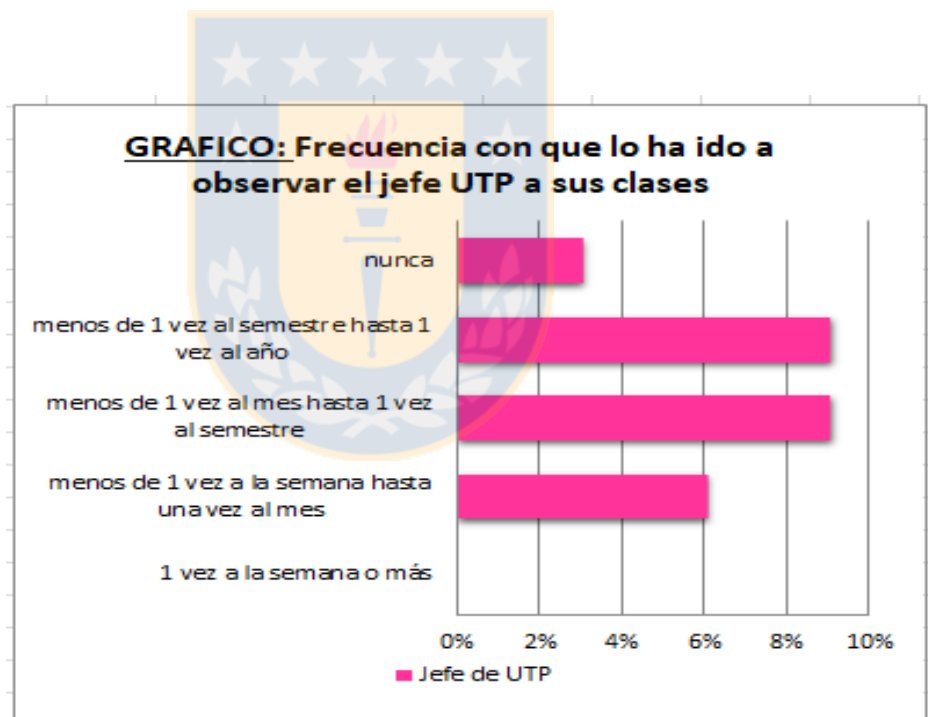


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 66, las docentes consideran que para el caso de “menos de 1 vez al semestre hasta 1 vez al año” que el director y jefe de UTP han ido a observar sus clases, pondera para ambos casos 5,88%. Por otra parte, un promedio de 9,09% considera que nunca el director ha ido a

observar sus clases, mientras que para el caso de UTP, éste pondera un 3,03%.

Gráfico 68. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases según género femenino.



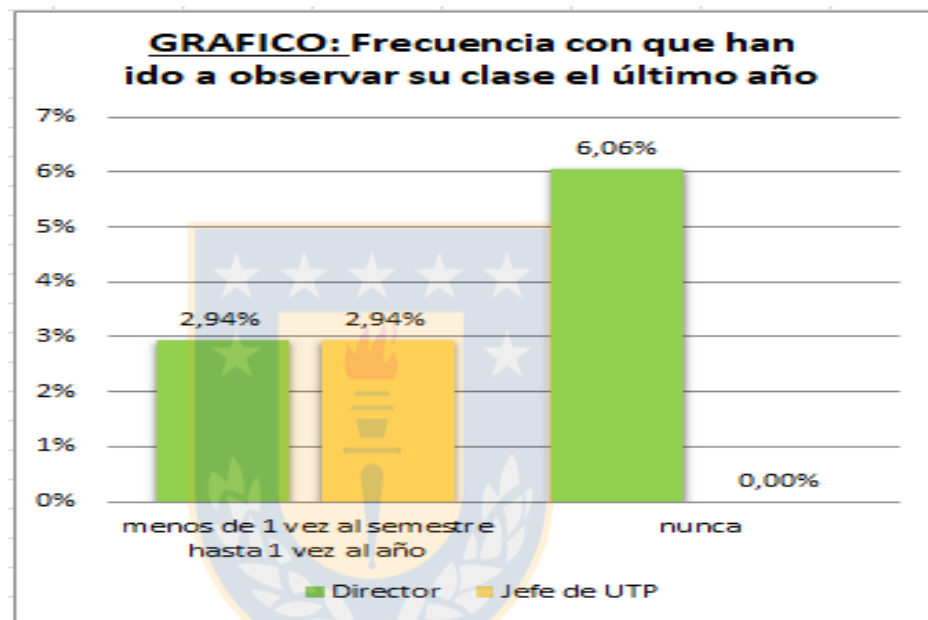
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 68, un 9,09% de las docentes considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes hasta una vez al semestre a observar su clase. Mismo caso en donde un 9,09% considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes semestre hasta una vez al año a observar su clase. Mientras que el 3,03% de las docentes percibe que el Jefe de UTP nunca ha ido a observar sus clases.



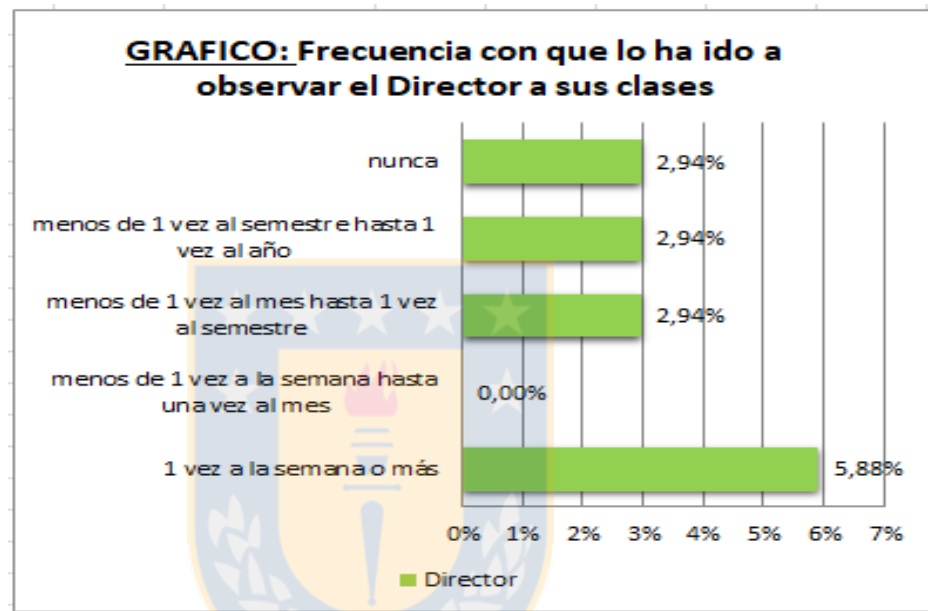
5.2. Monitoreo de clases según género (masculino)

Gráfico 69. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 70. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases según género masculino.

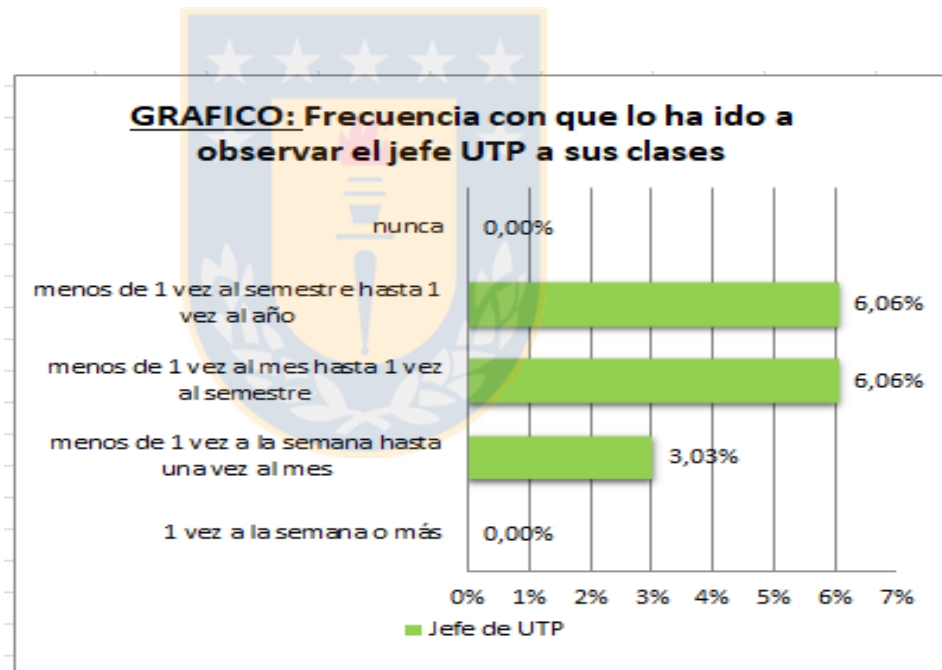


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 69, los docentes consideran que para el caso de “menos de 1 vez al semestre hasta 1 vez al año” que el director y jefe de UTP han ido a observar sus clases, pondera para ambos casos 2,94%.

Por otra parte, un promedio de 6,06% considera que nunca el director ha ido a observar sus clases, mientras que para el caso de UTP, éste pondera 0%.

Gráfico 71. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases según género masculino.



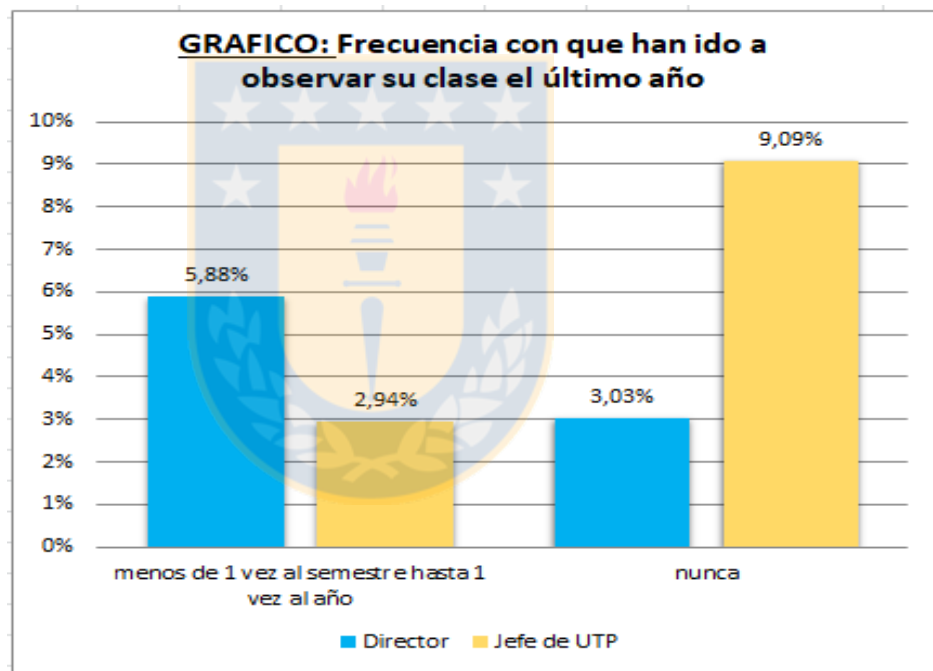
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 71, un 6,06% de los docentes considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes hasta una vez al semestre a observar su clase. Mismo caso en donde un 6,06% considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes semestre hasta una vez al año a observar su clase. Mientras que el 0% de los docentes percibe que el Jefe de UTP nunca ha ido a observar sus clases.



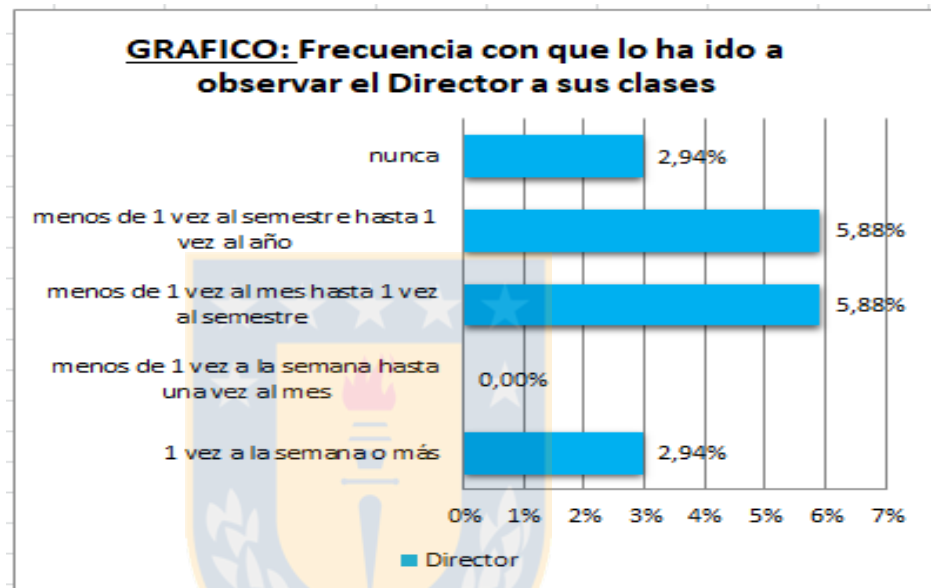
5.3. Monitoreo de clases según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 72. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año según docentes con menos de 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 73. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases según docentes con menos de 5 años de experiencia.

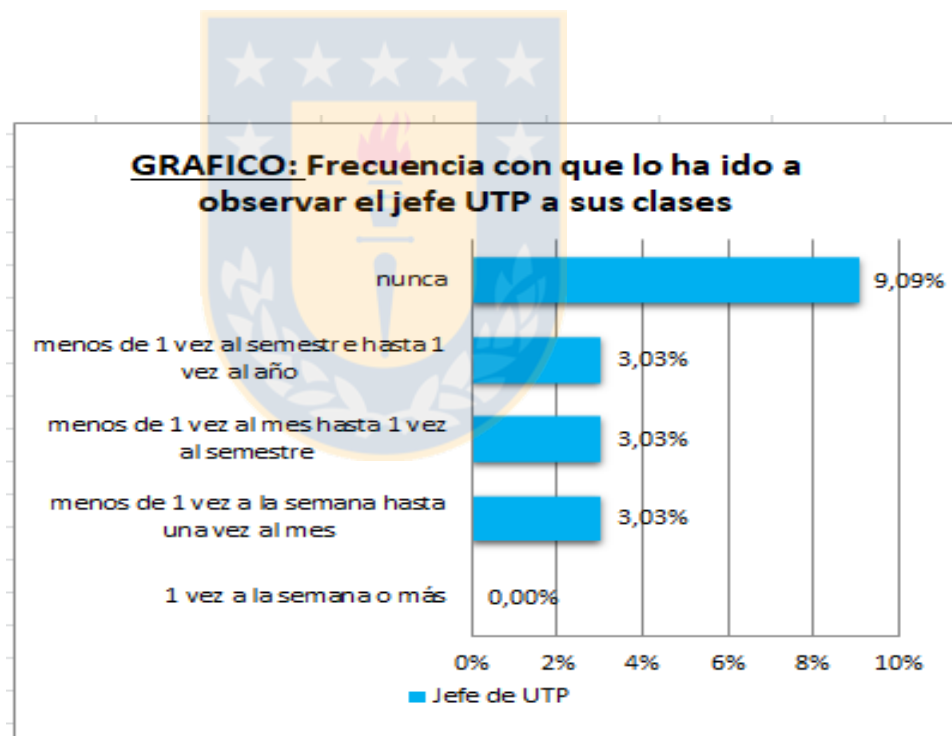


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 72, los docentes con menos de cinco años de experiencia consideran que para el caso de “menos de 1 vez al semestre hasta 1 vez al año” que el director y jefe de UTP han ido a observar sus clases, promedia según ambos casos 4,41%. Por otra parte, un promedio

de 6,06% considera que nunca el director ha ido a observar sus clases, mientras que para el caso de UTP, éste pondera 9,09%.

Gráfico 74. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases según docentes con menos de 5 años de experiencia.



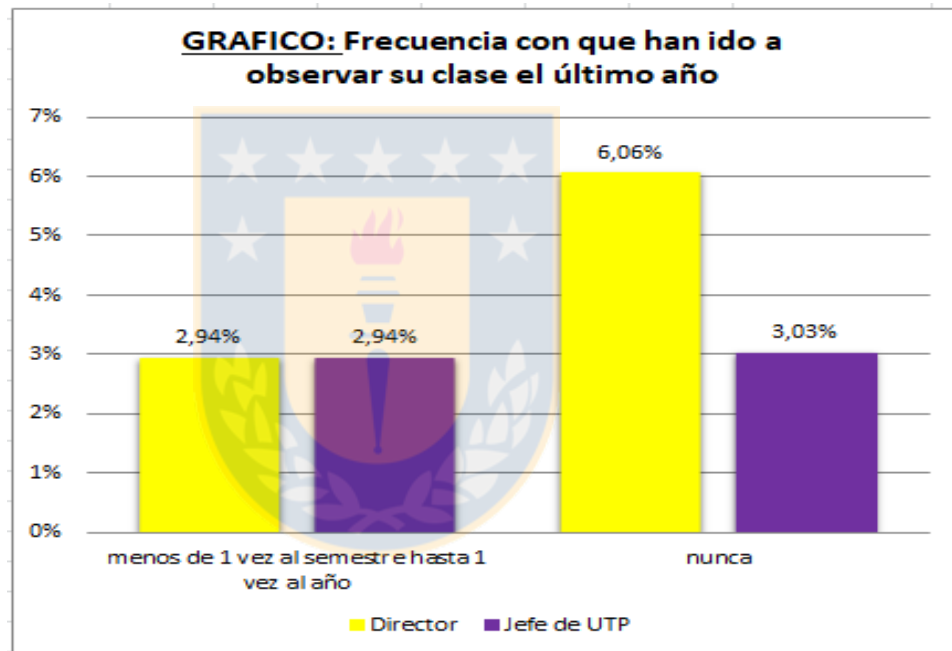
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 74, un 3,03% de los docentes considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes hasta una vez al semestre a observar su clase. Mismo caso en donde un 3,03% considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes semestre hasta una vez al año a observar su clase. Mientras que el 0% de los docentes percibe que el Jefe de UTP ha ido a observar su clase 1 vez a la semana o más.



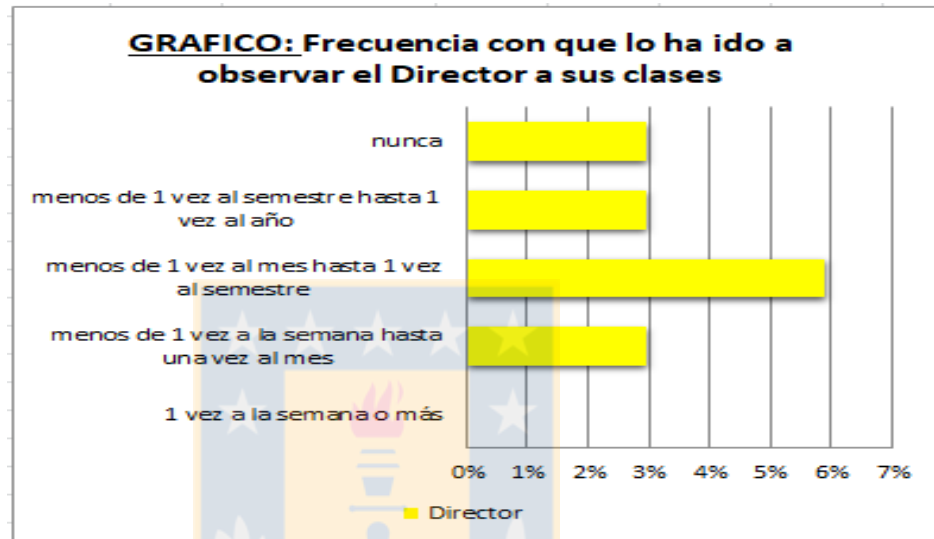
5.4. Monitoreo de clases según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 75. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 76. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases según docentes con 5 a 10 años de experiencia.

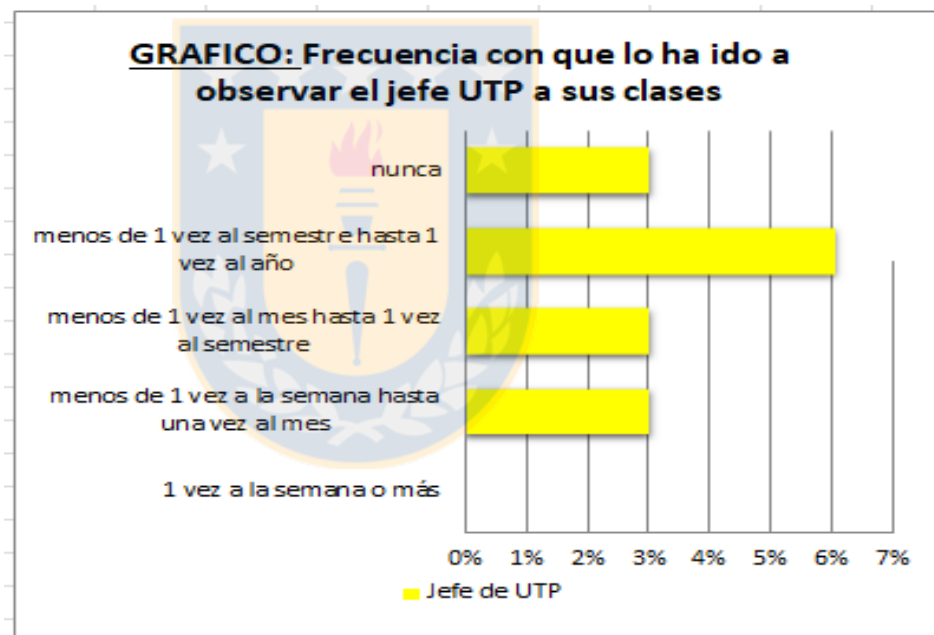


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 75, los docentes que poseen entre cinco a diez años de experiencia consideran que para el caso de “menos de 1 vez al semestre hasta 1 vez al año” que el director y jefe de UTP han ido a observar sus clases, pondera para ambos casos 2,94%. Por otra parte, un

promedio de 4,55% considera que nunca el director ha ido a observar sus clases, mientras que para el caso de UTP, éste pondera 3,03%.

Gráfico 77. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



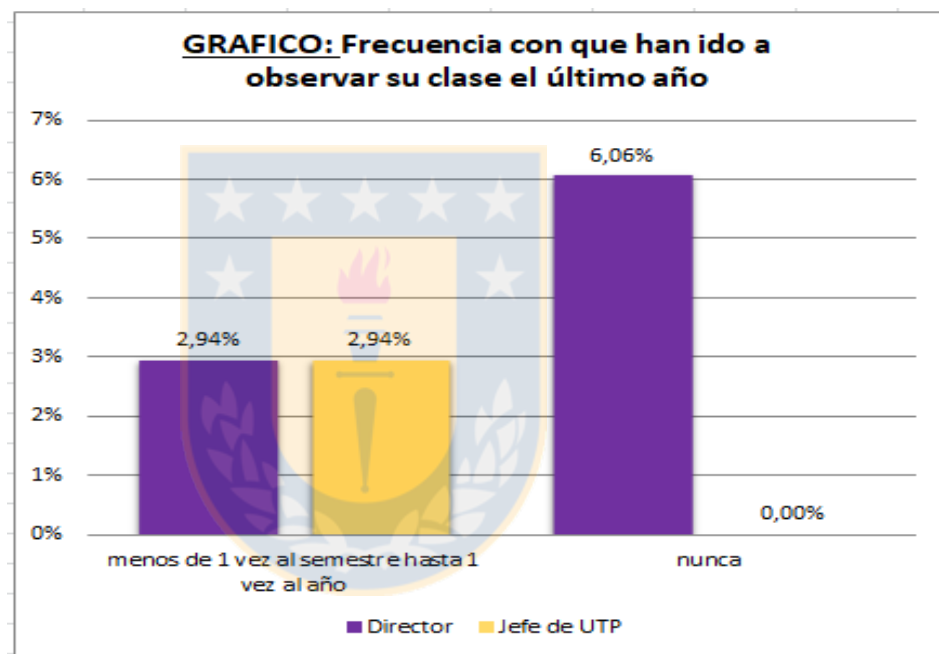
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 77, un 3,03% de los docentes considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes hasta una vez al semestre a observar su clase. Otro caso es para un 6,06% que considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes semestre hasta una vez al año a observar su clase. Mientras que el 0% de los docentes percibe que el Jefe de UTP ha ido a observar su clase 1 vez a la semana o más.



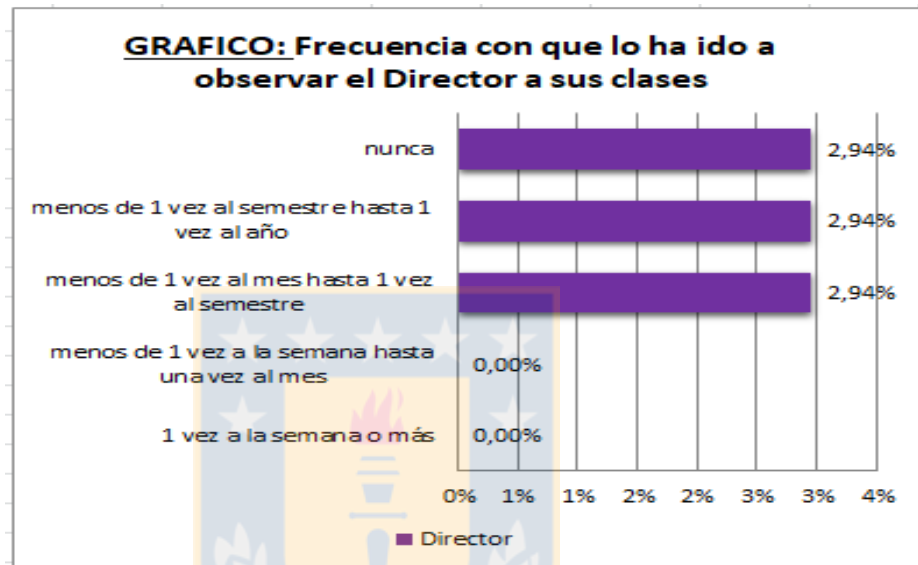
5.5. Monitoreo de clases según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 78. Frecuencia con que han ido a observar su clase en el último año según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 79. Frecuencia con que lo ha ido a observar el director a sus clases según docentes con más de 10 años de experiencia.

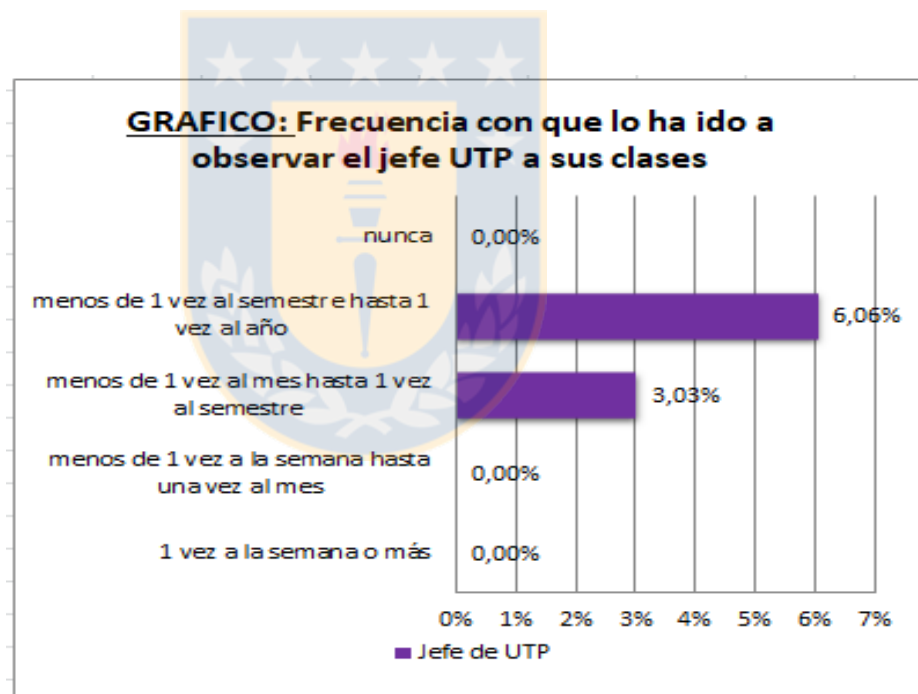


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Como se puede apreciar en el gráfico 78, los docentes que poseen más de diez años de experiencia consideran que para el caso de “menos de 1 vez al semestre hasta 1 vez al año” que el director y jefe de UTP han ido a observar sus clases, pondera para ambos casos 2,94%. Por otra parte, un promedio de

3,03% considera que nunca el director ha ido a observar sus clases, mientras que para el caso de UTP, éste pondera 0,0%.

Gráfico 80. Frecuencia con que ha ido a observar el jefe de UTP a sus clases según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

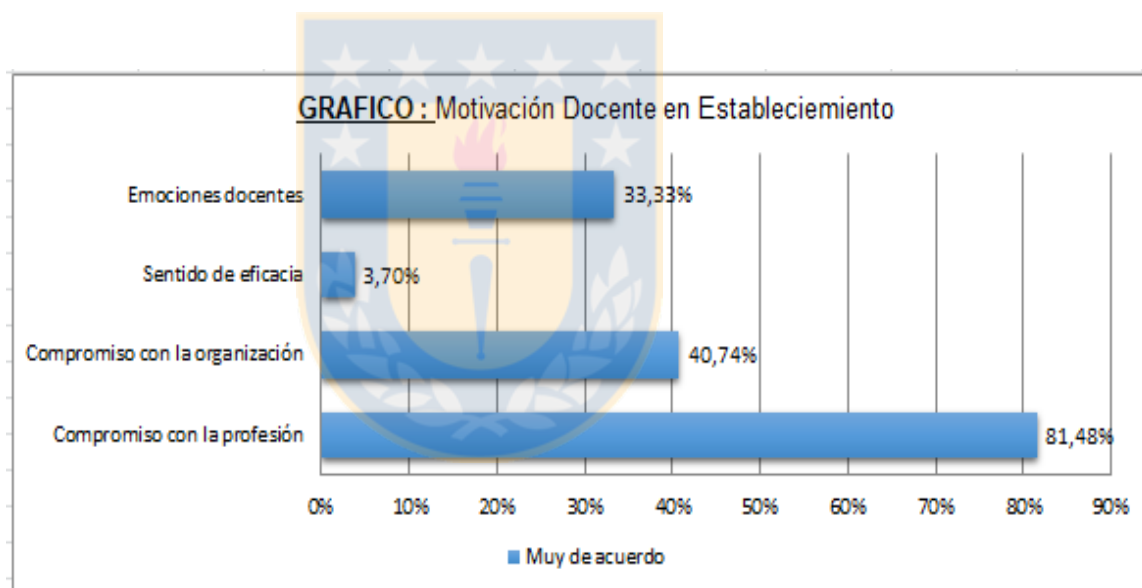
Como se puede apreciar en el gráfico 80, un 3,03% de los docentes considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes hasta una vez al semestre a observar su clase. Otro caso es para un 6,06% que considera que el Jefe de UTP va menos de una vez al mes semestre hasta una vez al año a observar su clase. Mientras que el 0% de los docentes percibe que el Jefe de UTP ha ido a observar su clase 1 vez a la semana o más.



C. DESEMPEÑO DOCENTE: MOTIVACIÓN Y CONDICIONES DE TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO

1. Motivación docente

Gráfico 81. Motivación docente.



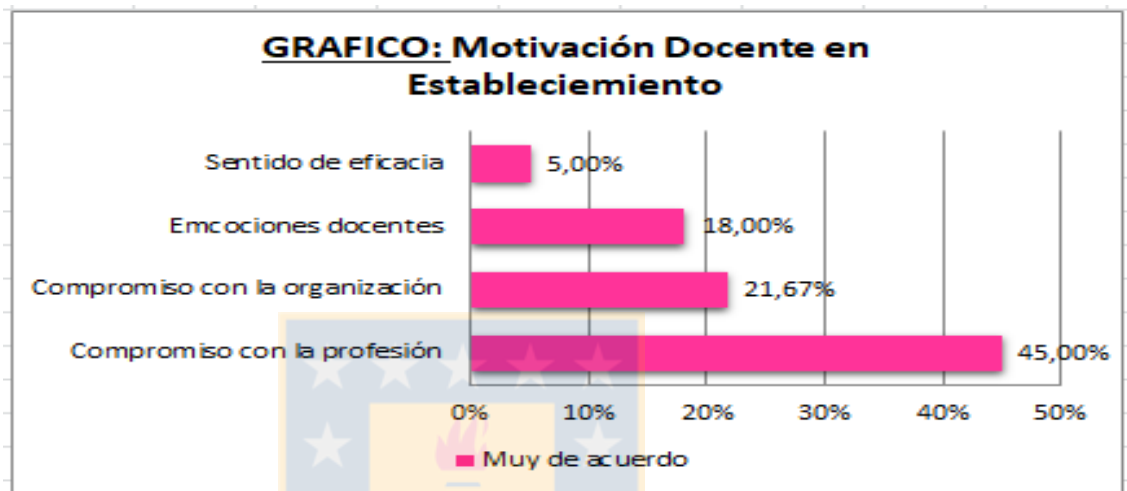
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la motivación se puede observar que existe un alto “compromiso con la profesión”, ya que un 81,48% de los docentes encuestados se encuentran muy de acuerdo con la afirmación “me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión”, por el contrario al observar el “sentido de eficacia”, el porcentaje baja drásticamente a 3,70%, lo cual hace sostener que se tiene un alto concepto de autoeficacia, ya que quienes respondieron la encuesta están muy de acuerdo con que “es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”, es decir, un alto porcentaje cree que puede hacer algo por sus estudiantes.



1.1. Motivación docente según género (femenino)

Gráfico 82. Motivación docente según género femenino.



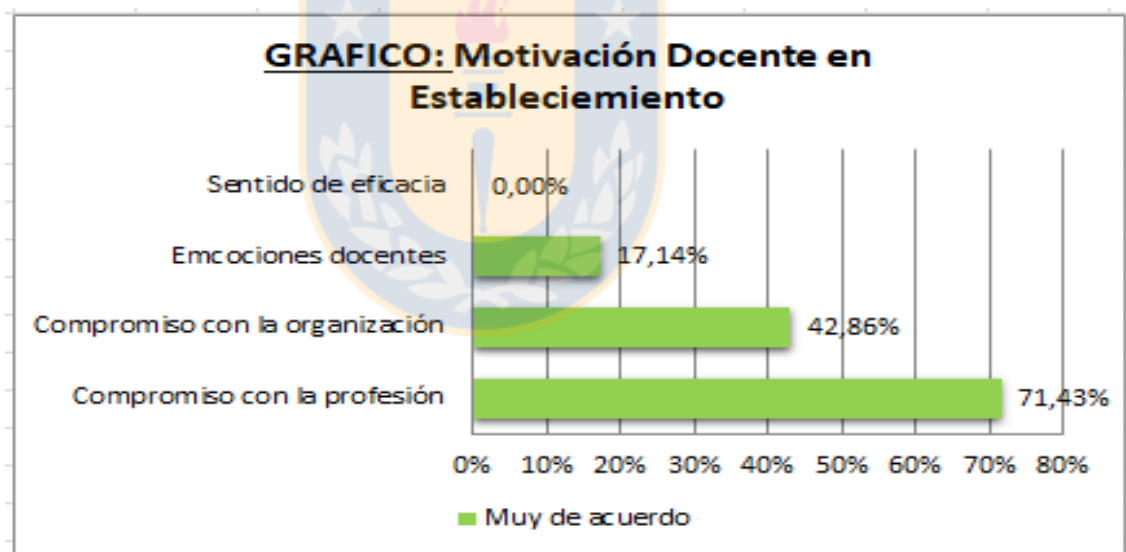
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la motivación se puede observar que existe un alto “compromiso con la profesión”, ya que un 45,00% de las docentes encuestadas se encuentran muy de acuerdo con la afirmación “me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión”, por el contrario al observar el “sentido de eficacia”, el porcentaje baja drásticamente a 5,00%, lo cual hace sostener que se tiene un alto concepto de autoeficacia, ya que quienes

respondieron la encuesta están muy de acuerdo con que “es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”, es decir, un alto porcentaje cree que puede hacer algo por sus estudiantes.

1.2. Motivación docente según género (masculino)

Gráfico 83. Motivación docente según género masculino.



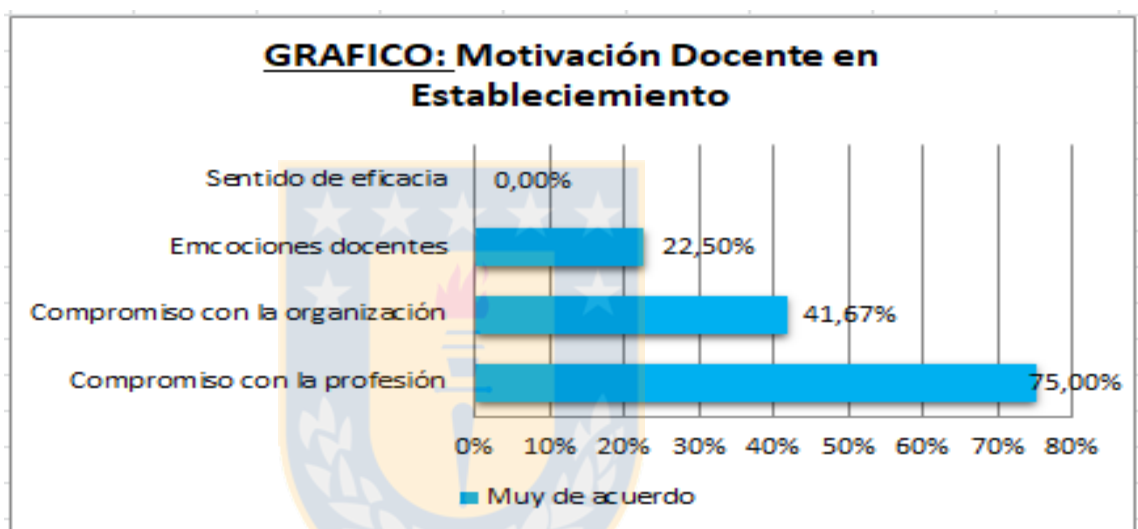
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la motivación se puede observar que existe un alto “compromiso con la profesión”, ya que un 71,43% de los docentes encuestados se encuentran muy de acuerdo con la afirmación “me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión”, por el contrario al observar el “sentido de eficacia”, el porcentaje baja drásticamente a 0,0%, lo cual hace sostener que se tiene un alto concepto de autoeficacia, ya que quienes respondieron la encuesta están muy de acuerdo con que “es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”, es decir, un alto porcentaje cree que puede hacer algo por sus estudiantes.



1.3. Motivación docente según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 84. Motivación docente según docentes con menos de 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

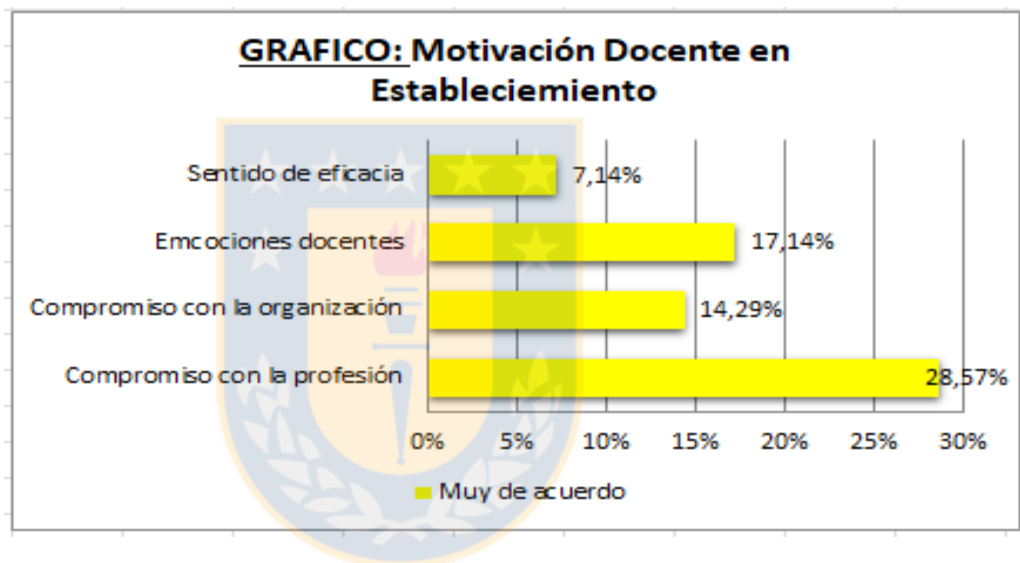
Con respecto a la motivación se puede observar que existe un alto “compromiso con la profesión”, ya que un 75,00% de los docentes encuestados con menos de 5 años de experiencia se encuentran muy de acuerdo con la afirmación “me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta

profesión”, por el contrario al observar el “sentido de eficacia”, el porcentaje baja drásticamente a 0,0%, lo cual hace sostener que se tiene un alto concepto de autoeficacia, ya que quienes respondieron la encuesta están muy de acuerdo con que “es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”, es decir, un alto porcentaje cree que puede hacer algo por sus estudiantes.



1.4. Motivación docente según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 85. Motivación docente según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

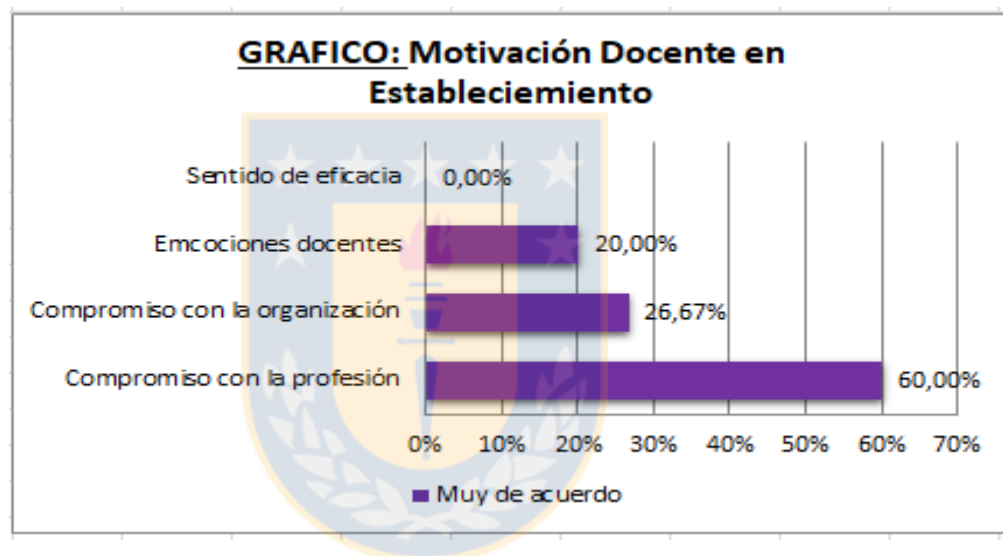
Con respecto a la motivación se puede observar que existe un moderado porcentaje de profesores que considera estar muy de acuerdo con el “compromiso con la profesión”, ya que un 71,43% de los docentes encuestados

que poseen entre 5 a 10 años de experiencia se encuentran muy de acuerdo con la afirmación “me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión”, por el contrario al observar el “sentido de eficacia”, el porcentaje disminuye a 7,14%, lo cual hace sostener que se tiene un alto concepto de autoeficacia, ya que quienes respondieron la encuesta están muy de acuerdo con que “es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”, es decir, un alto porcentaje cree que puede hacer algo por sus estudiantes.



1.5. Motivación docente según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 86. Motivación docente según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

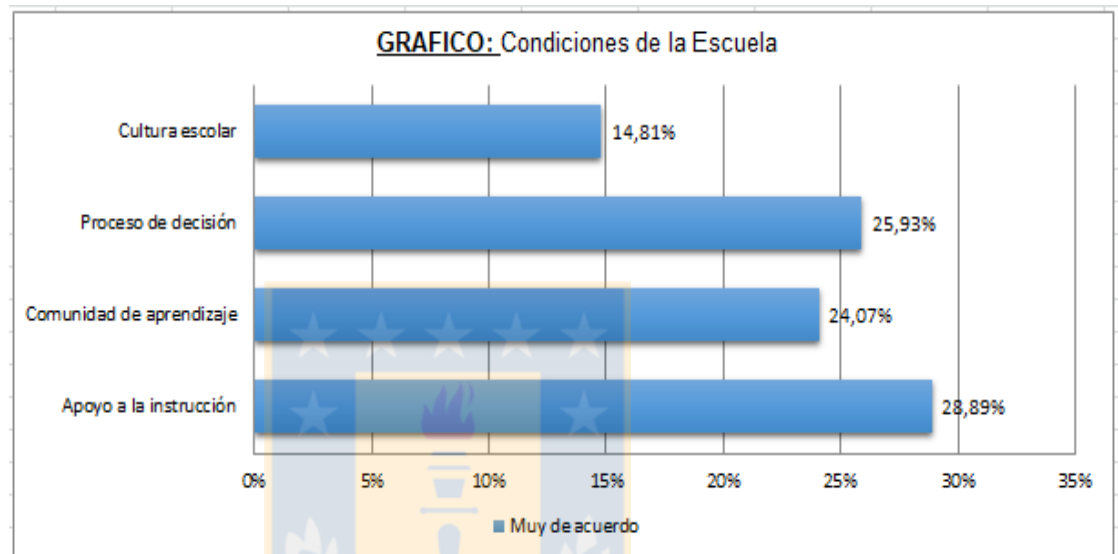
Con respecto a la motivación se puede observar que existe un alto “compromiso con la profesión”, ya que un 60,00% de los docentes encuestados con más de 10 años de experiencia se encuentran muy de acuerdo con la

afirmación “me gusta ser profesor y estoy orgulloso de haber elegido esta profesión”, por el contrario al observar el “sentido de eficacia”, el porcentaje baja drásticamente a 0,0%, lo cual hace sostener que se tiene un alto concepto de autoeficacia, ya que quienes respondieron la encuesta están muy de acuerdo con que “es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”, es decir, un alto porcentaje cree que puede hacer algo por sus estudiantes.



2. Condiciones de la escuela

Gráfico 87. Condiciones de la escuela.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En esta categoría las preferencias del muy de acuerdo por parte de los profesores indican que los porcentajes de las condiciones se encuentran entre un 14,81% y 28,89%. Encontrándose con mejor percepción el “apoyo a la instrucción” donde interviene el indicador “este establecimiento tiene las

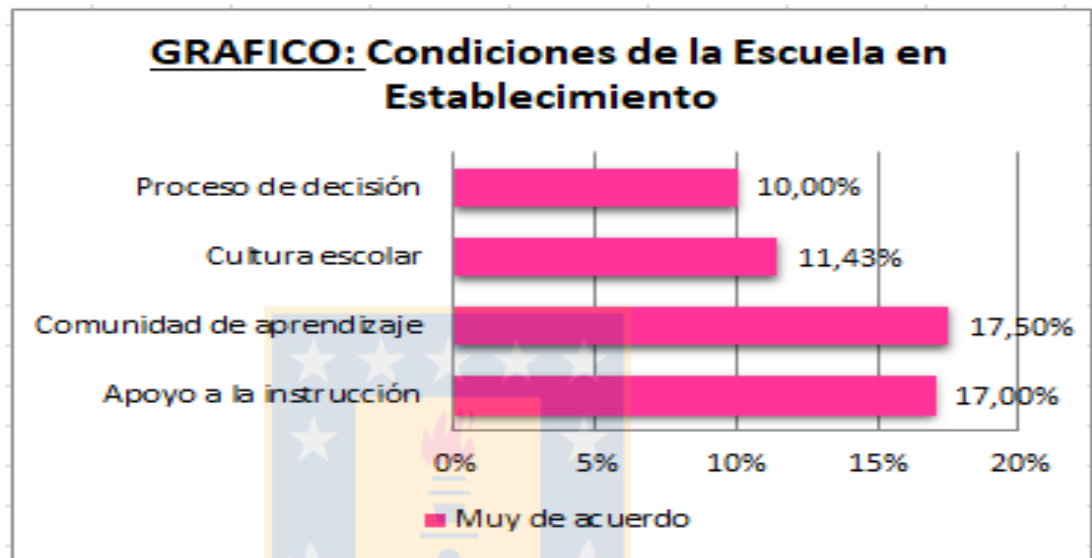
condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo” con un 59,26%.

Por el contrario la baja cantidad de preferencias muy de acuerdo se encuentra en condición de “cultura escolar”, de la cual el indicador menor percibido es “el ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado” con 7,41%.



2.1. Condiciones de la escuela según género (femenino)

Gráfico 88. Condiciones de la escuela según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En esta categoría las preferencias del muy de acuerdo por parte de las profesoras indican que los porcentajes de las condiciones se encuentran entre un 10,00% y 17,50%. Encontrándose con mejor percepción la “comunidad del aprendizaje” donde interviene el indicador “los profesores conversan

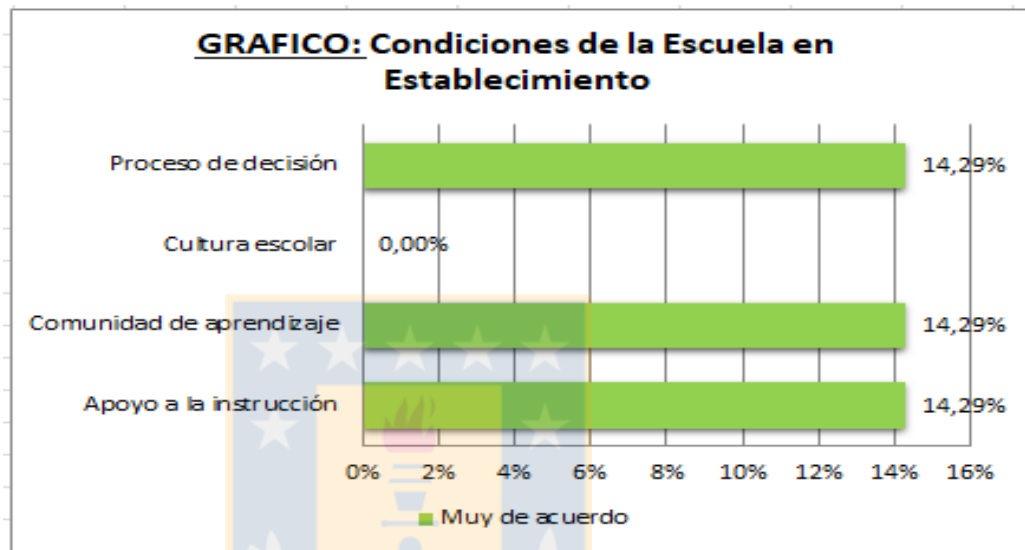
frecuentemente con sus colegas sobre cómo mejorar la enseñanza” con un 15,00%.

Por el contrario la baja cantidad de preferencias muy de acuerdo se encuentra en “proceso de decisión”, de la cual el indicador menor percibido es “los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo de aula” con 10,00%.



2.2. Condiciones de la escuela según género (masculino)

Gráfico 89. Condiciones de la escuela según género masculino.



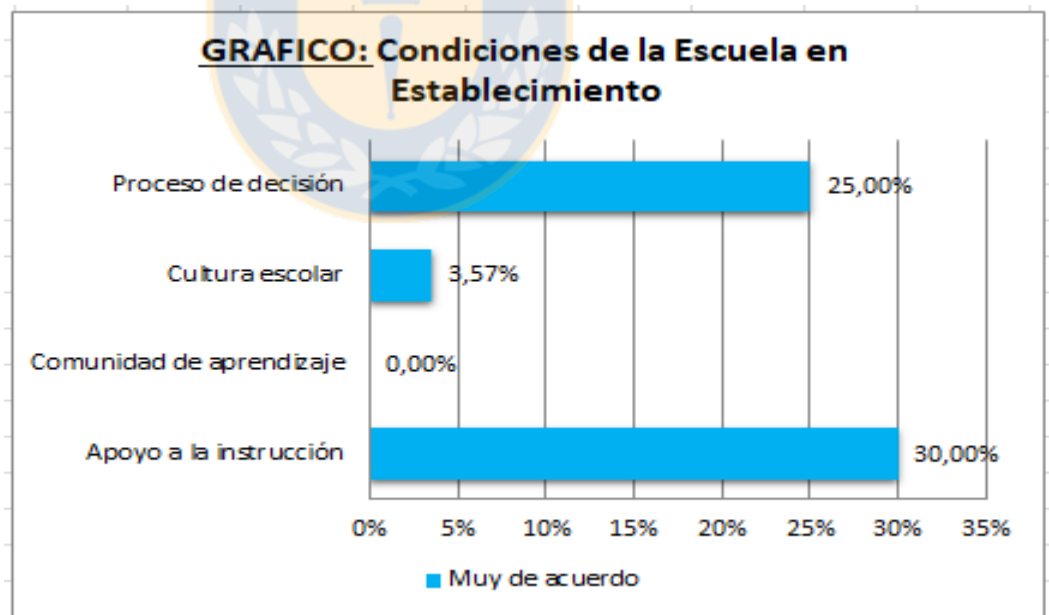
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En esta categoría las preferencias del muy de acuerdo por parte de los profesores indican que los porcentajes de las condiciones se encuentran entre un 0,0% y 14,29%, siendo este último porcentaje reflejado en tres de las cuatro condiciones percibidas por los docentes de la escuela. Por otra parte, la baja cantidad de preferencias muy de acuerdo se encuentra en condición de “cultura

escolar”, de la cual el indicador menor percibido es “el ambiente de aprendizaje es ordenado y disciplinado” con 0,0%.

2.3. Condiciones de la escuela según años de experiencia docente (menos de 5 años)

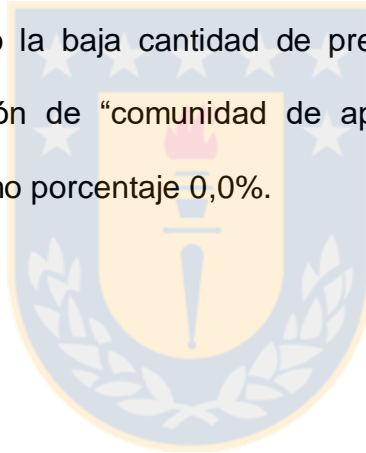
Gráfico 90. Condiciones de la escuela según docentes con menos de 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

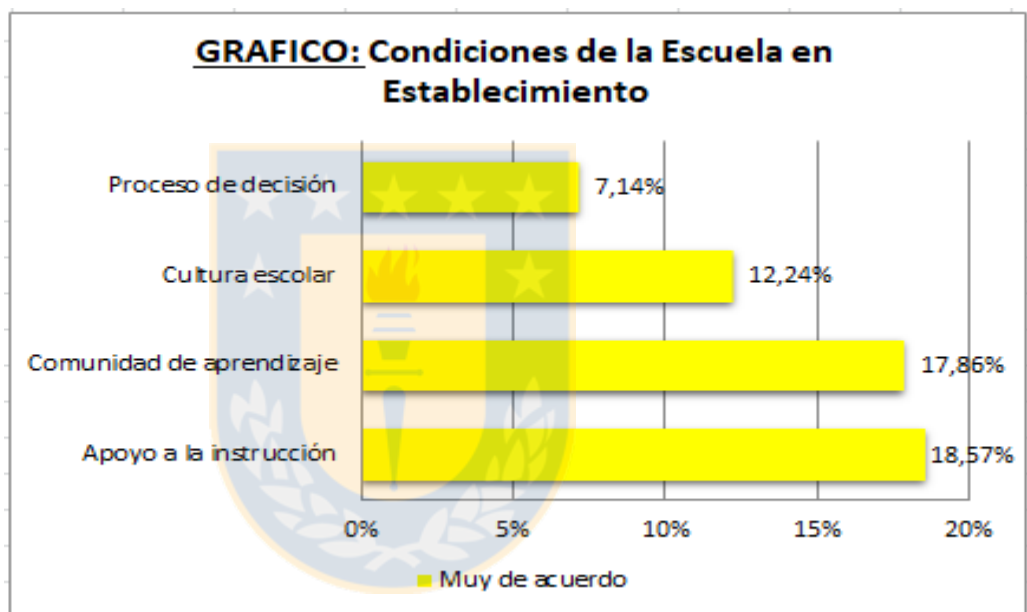
En esta categoría las preferencias del muy de acuerdo por parte de los profesores con menos de 5 años de experiencia indican que los porcentajes de las condiciones se encuentran entre un 0,0% y 30,00%. Encontrándose con mejor percepción el “apoyo a la instrucción” donde interviene el indicador “este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo” con un 62,50%.

Por el contrario la baja cantidad de preferencias muy de acuerdo se encuentra en condición de “comunidad de aprendizaje”, de la cual ambos indicadores tienen como porcentaje 0,0%.



2.4. Condiciones de la escuela según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 91. Condiciones de la escuela según docentes con 5 a 10 años de experiencia.

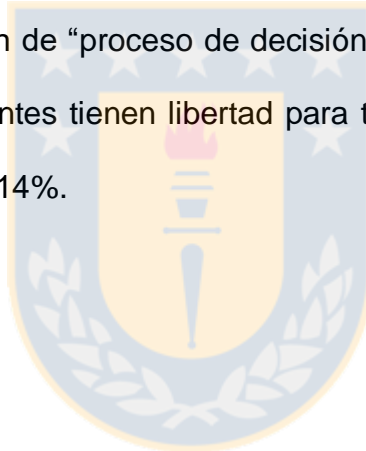


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En esta categoría las preferencias del muy de acuerdo por parte de los profesores que tienen entre 5 a 10 años de experiencia docente, indican que los

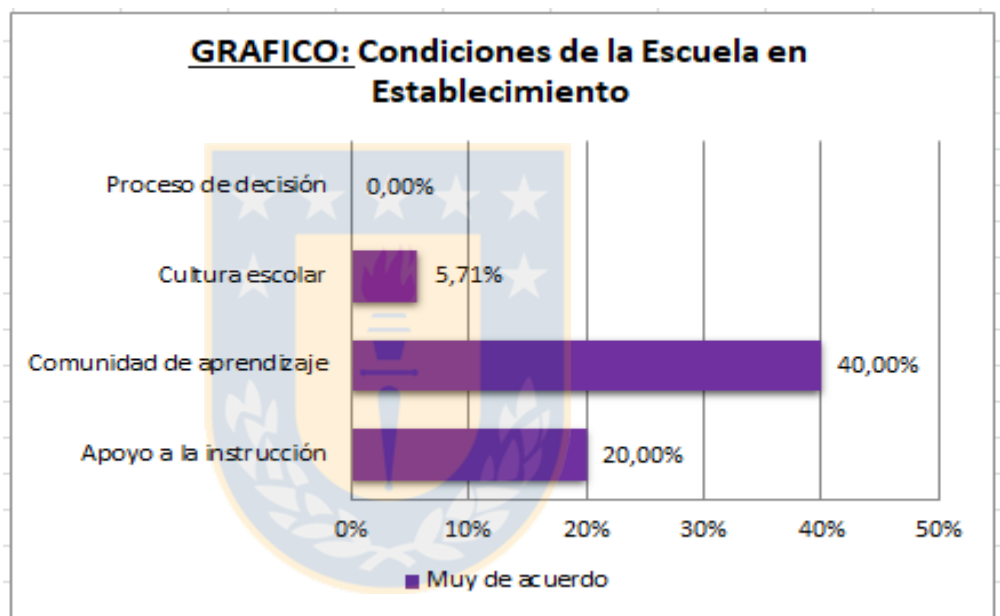
porcentajes de las condiciones se encuentran entre un 7,14% y 18,57%. Encontrándose con mejor percepción el “apoyo a la instrucción” donde interviene el indicador “este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo” con un 28,57%.

Por el contrario la baja cantidad de preferencias muy de acuerdo se encuentra en condición de “proceso de decisión”, de la cual el indicador menor percibido es “los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo en aula” con 7,14%.



2.5. Condiciones de la escuela según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 92. Condiciones de la escuela según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En esta categoría las preferencias del muy de acuerdo por parte de los profesores que tienen más de 10 de experiencia docente, indican que los

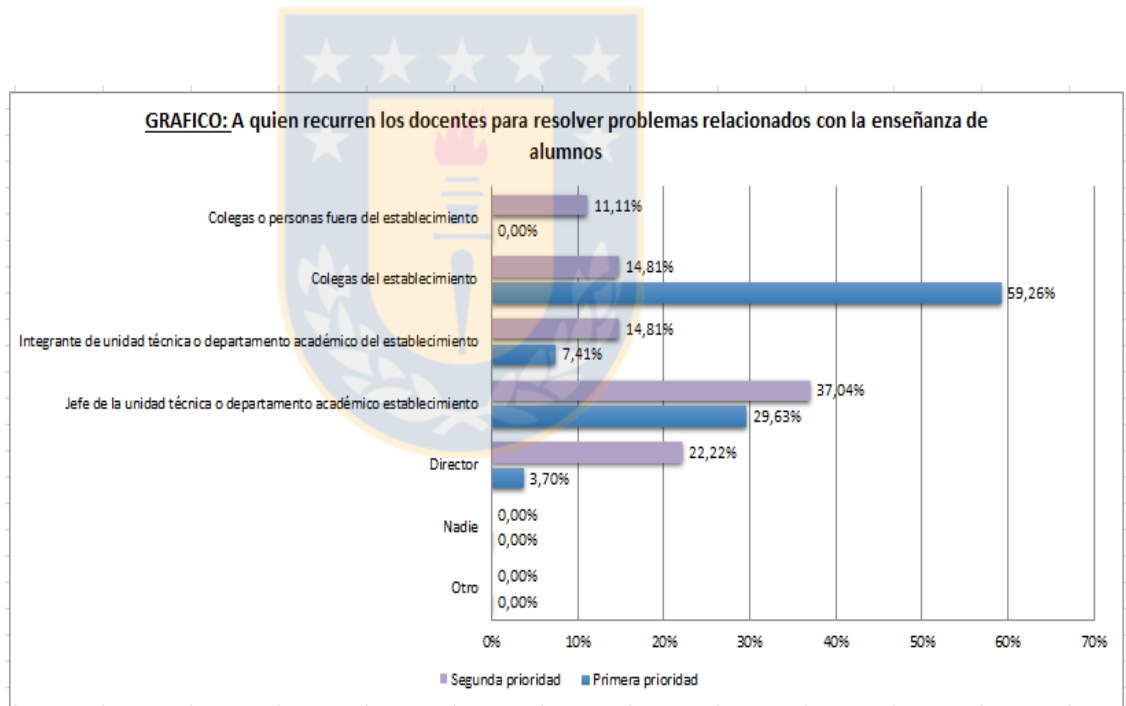
porcentajes de las condiciones se encuentran entre un 0,0% y 40,00%. Encontrándose con mejor percepción la “comunidad de aprendizaje” donde ambos indicadores que intervienen ponderan cada uno un 40%.

Por el contrario la baja cantidad de preferencias muy de acuerdo se encuentra en condición de “proceso de decisión”, de la cual el indicador menor percibido es “los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo en aula” con 0,0%.



D. ¿A QUIEN RECURREN LOS DOCENTES PARA RESOLVER PROBLEMAS RELACIONADOS A LA ENSEÑANZA?

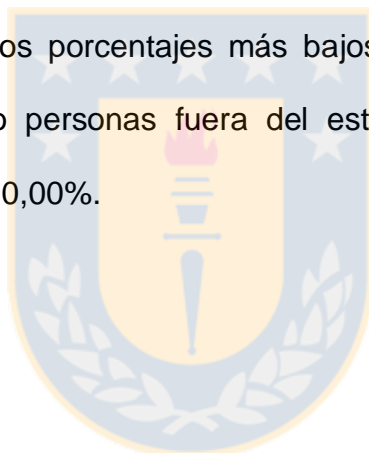
Gráfico 93. A quien recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

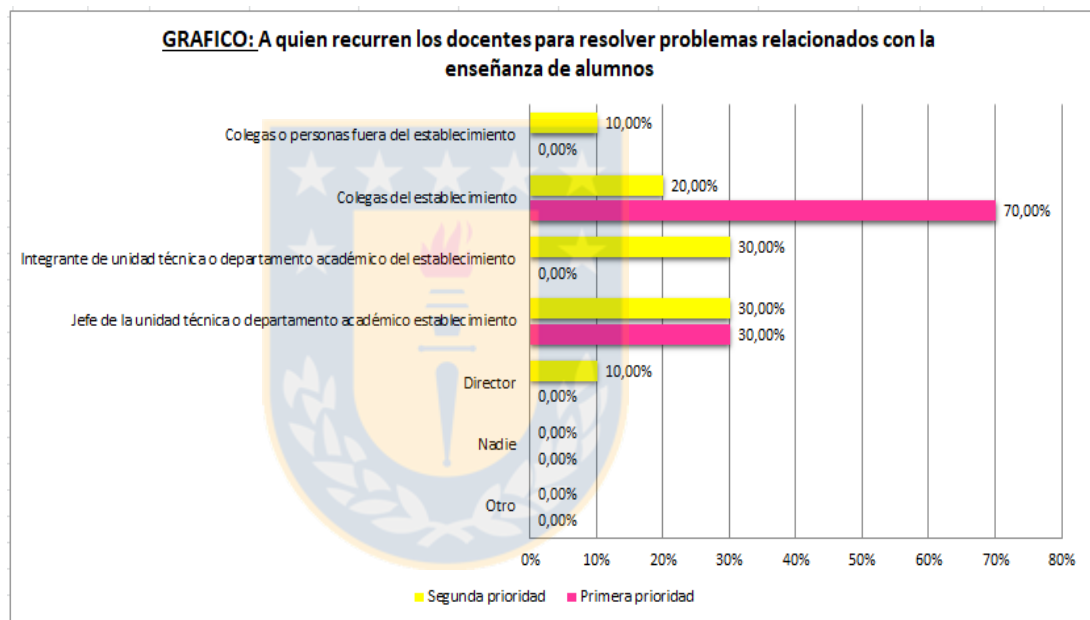
Con respecto a la temática de resolución de problemas, como prioridad, un porcentaje del 59,26% de los docentes, recurre a los colegas del establecimiento cuando tienen que solucionar algún problema relacionado con la enseñanza de alumnos. En segunda prioridad recurren en un porcentaje de 37,04% al jefe de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento.

Por otro lado, los porcentajes más bajos en prioridad corresponden a consultar a colegas o personas fuera del establecimiento que en segunda prioridad considera un 0,00%.



1. ¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza? Según género (femenino)

Gráfico 94. A quien recurren las docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.

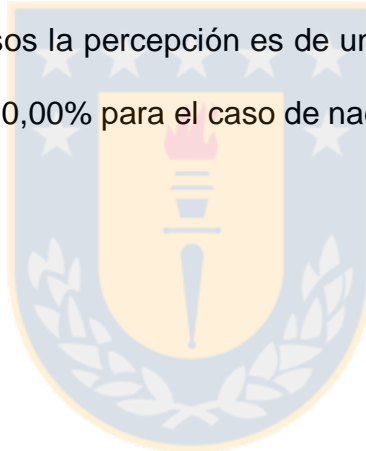


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la temática de resolución de problemas, como prioridad, un porcentaje del 70,00% de los docentes, recurre a los colegas del

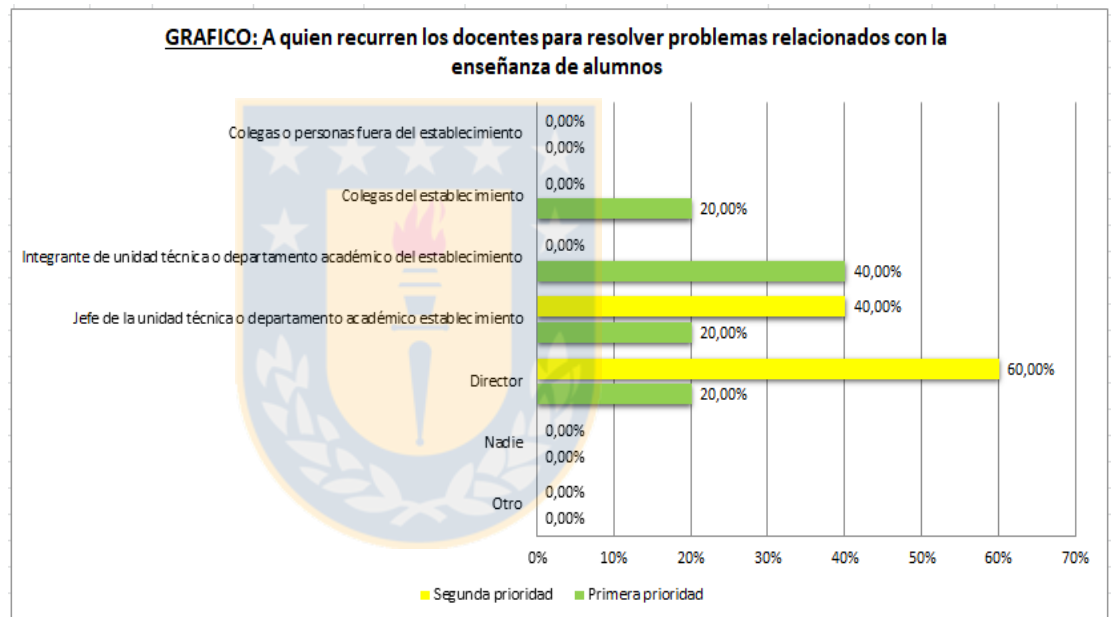
establecimiento cuando tienen que solucionar algún problema relacionado con la enseñanza de alumnos. En segunda prioridad recurren en un porcentaje de 30,00% al jefe de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento, como también a un integrante de dicho departamento.

Por otro lado, los porcentajes más bajos en prioridad corresponden a consultar a colegas o personas fuera del establecimiento, como también al director, en ambos casos la percepción es de un 0%, mientras que en segunda prioridad considera un 0,00% para el caso de nadie u otro.



2. ¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza? Según género (masculino)

Gráfico 95. A quien recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.

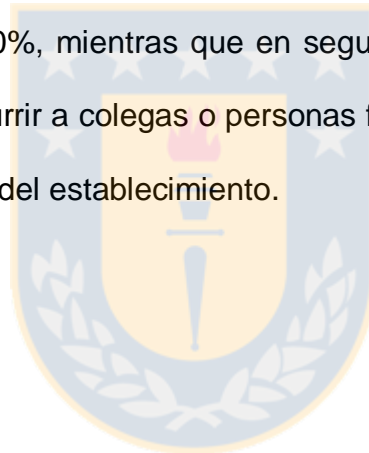


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la temática de resolución de problemas, como prioridad, un porcentaje del 40,00% de los docentes, recurre a un integrante de unidad

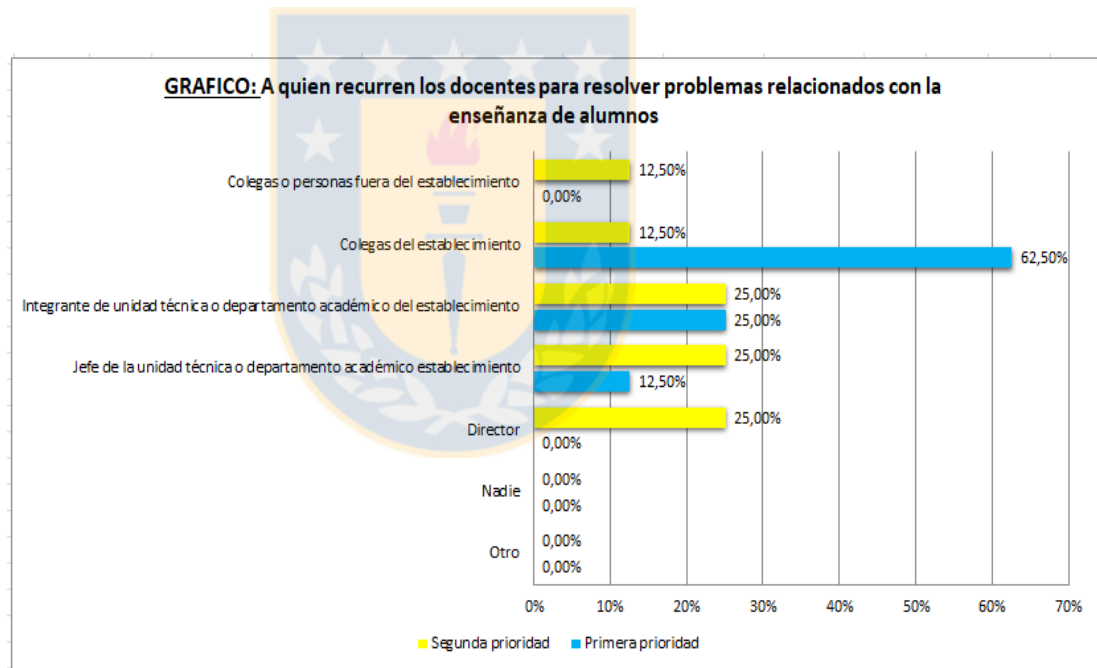
técnica o departamento académico del establecimiento cuando tienen que solucionar algún problema relacionado con la enseñanza de alumnos. En segunda prioridad recurren en un porcentaje de 60,00% al director de la institución.

Por otro lado, los porcentajes más bajos en prioridad corresponden a consultar a colegas o personas fuera del establecimiento, en donde la percepción es de un 0%, mientras que en segunda prioridad considera un 0% para los casos de recurrir a colegas o personas fuera del establecimiento, como también a los colegas del establecimiento.



3. ¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza? Según años de experiencia docente (menos de 5 años)

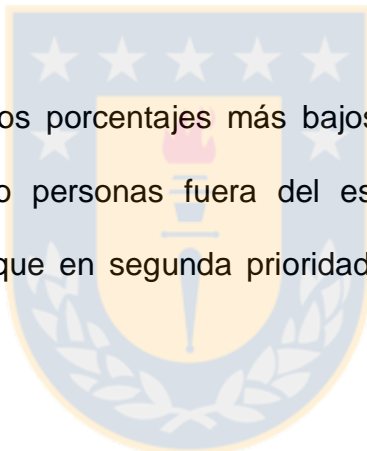
Gráfico 96. A quien recurren los docentes con menos de 5 años de experiencia para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

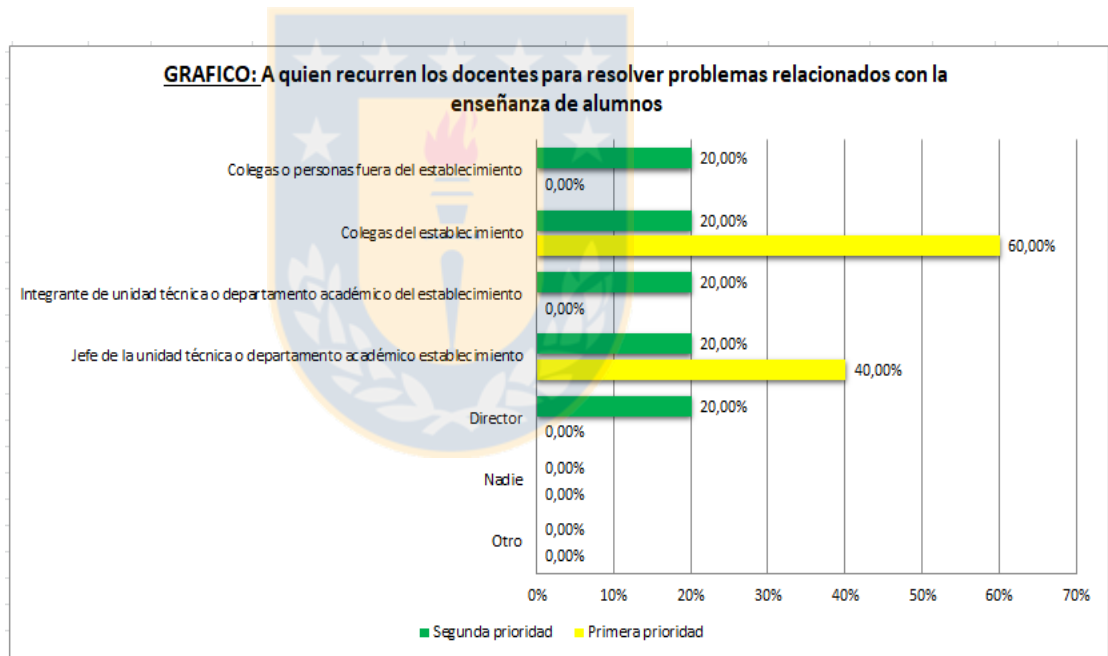
Con respecto a la temática de resolución de problemas, como prioridad, un porcentaje del 62,50% de los docentes con menos de 5 años de experiencia, recurren a los colegas del establecimiento cuando tienen que solucionar algún problema relacionado con la enseñanza de alumnos. En segunda prioridad recurren en un porcentaje de 25,00% al jefe de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento, como también a un integrante de dicho departamento, y de igual manera al director del colegio.

Por otro lado, los porcentajes más bajos en prioridad corresponden a consultar a colegas o personas fuera del establecimiento con un 0% de percepción, mientras que en segunda prioridad considera un 12,50% para el mismo indicador.



4. ¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza? Según años de experiencia docente (5 a 10 años)

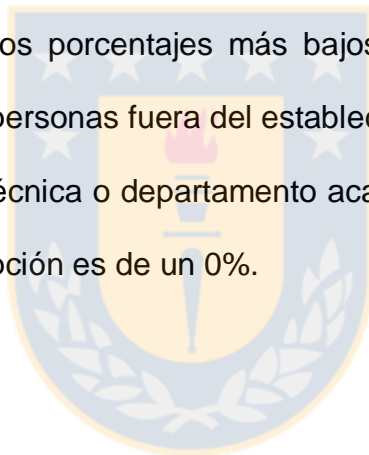
Gráfico 97. A quien recurren los docentes con 5 a 10 años de experiencia para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

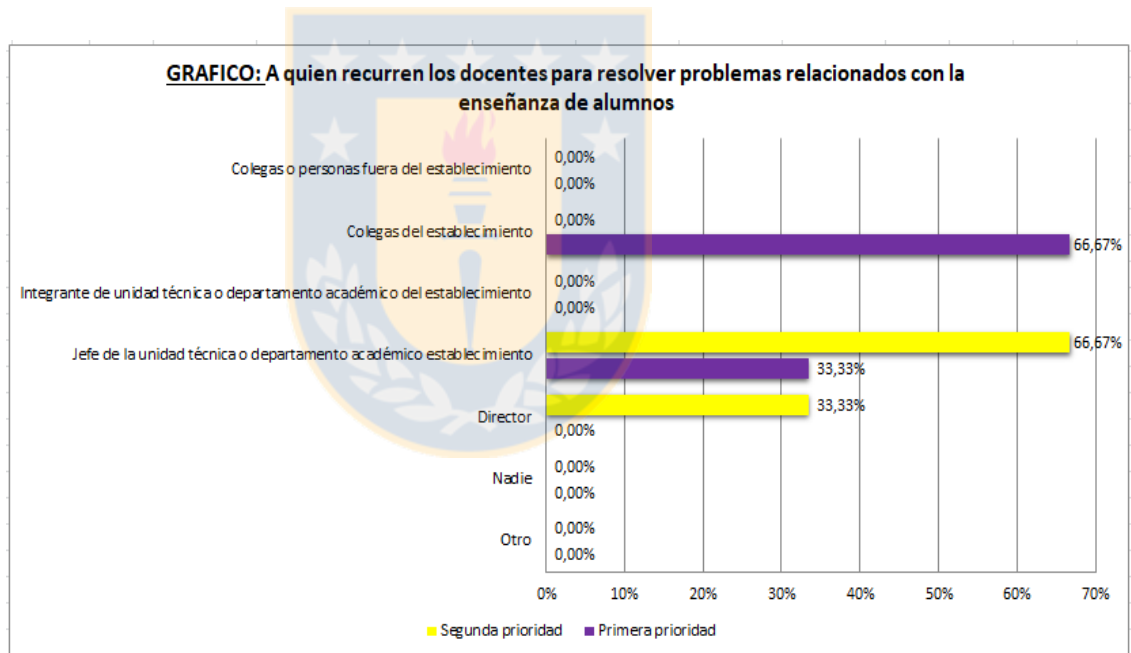
Con respecto a la temática de resolución de problemas, como prioridad, un porcentaje del 60,00% de los docentes que poseen entre 5 a 10 años de experiencia, recurren a los colegas del establecimiento cuando tienen que solucionar algún problema relacionado con la enseñanza de alumnos. En segunda prioridad recurren en un porcentaje de 20,00% a cada uno de los otros agentes implicados en los indicadores.

Por otro lado, los porcentajes más bajos en prioridad corresponden a consultar a colegas o personas fuera del establecimiento, como también a algún integrante de unidad técnica o departamento académico de establecimiento, en ambos casos la percepción es de un 0%.



5. ¿A quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados a la enseñanza? Según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 98. A quien recurren los docentes con más de 10 años de experiencia para resolver problemas relacionados con la enseñanza de alumnos.



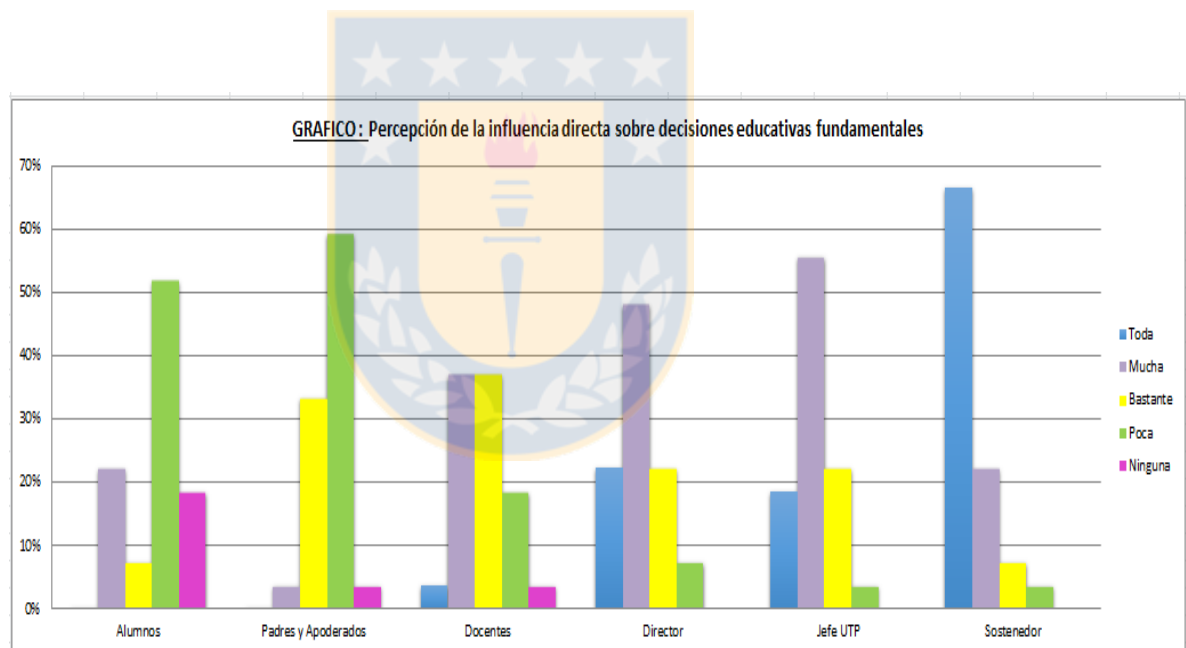
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Con respecto a la temática de resolución de problemas, como prioridad, un porcentaje del 66,67% de los docentes que tienen más de 10 años de experiencia, recurre a los colegas del establecimiento cuando tienen que solucionar algún problema relacionado con la enseñanza de alumnos. En segunda prioridad recurren en un porcentaje de 66,67% al jefe de la unidad técnica o departamento académico del establecimiento.

Por otro lado, los porcentajes más bajos en prioridad corresponden a consultar a colegas o personas fuera del establecimiento, como también a un integrante de unidad técnica o departamento académico del establecimiento, ambos casos con un 0% de percepción por parte de los docentes, mientras que en segunda prioridad se consideran ambos casos con el mismo porcentaje, es decir 0%.

E. PERCEPCIÓN DE LA INFLUENCIA DIRECTA SOBRE DECISIONES EDUCATIVAS FUNDAMENTALES

Gráfico 99. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales.

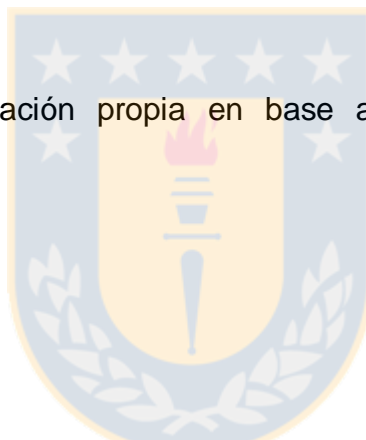


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Tabla 12. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales.

	Alumnos	Padres y Apoderados	Docentes	Director	Jefe UTP	Sostenedor
Toda	0,00%	0,00%	3,70%	22,22%	18,52%	66,67%
Mucha	22,22%	3,70%	37,04%	48,15%	55,56%	22,22%
Bastante	7,41%	33,33%	37,04%	22,22%	22,22%	7,41%
Poca	51,85%	59,26%	18,52%	7,41%	3,70%	3,70%
Ninguna	18,52%	3,70%	3,70%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.



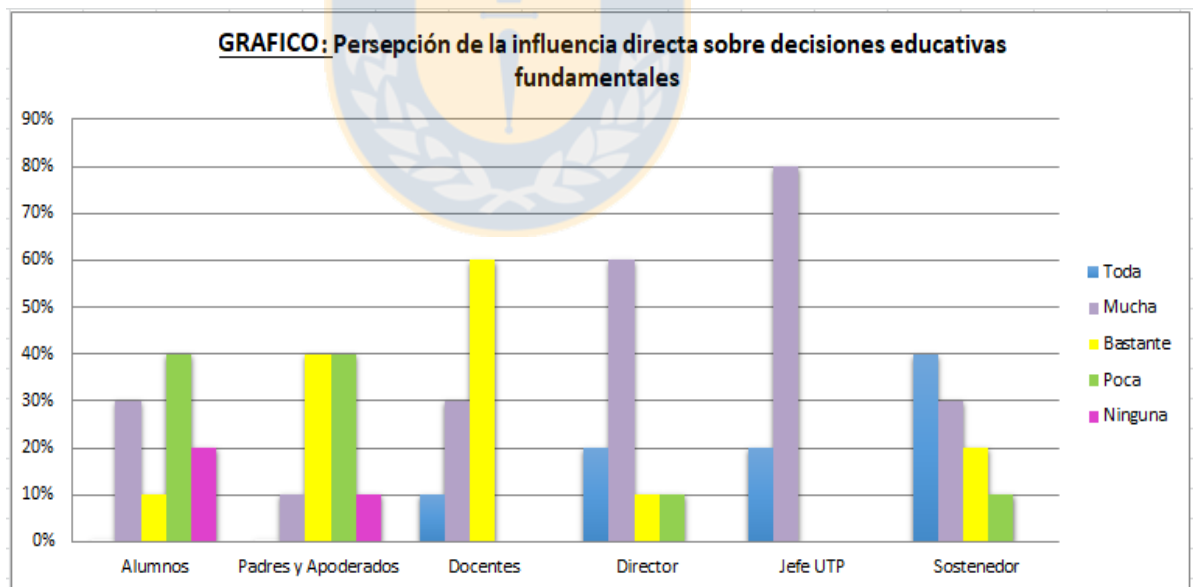
En la encuesta se les pide a los docentes que señalen la influencia directa que tienen ciertas personas en las decisiones pedagógicas fundamentales del establecimiento.

Para este establecimiento, los docentes perciben que toda la influencia sobre las decisiones de carácter pedagógico las tiene mayormente el sostenedor, con un 66,67% de docentes que así lo creen. Mientras que perciben que el jefe de UTP y el director poseen mucha influencia (55,56% y 48,15% respectivamente) frente a decisiones educativas fundamentales.

Se observa además, que quien tienen mayor cantidad de percepción de la categoría “ninguna” son los alumnos, con un 18,52%.

1. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género (femenino)

Gráfico 100. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Tabla 13. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género femenino.

	Alumnos	Padres y Apoderados	Docentes	Director	Jefe UTP	Sostenedor
Toda	0,00%	0,00%	10,00%	20,00%	20,00%	40,00%
Mucha	30,00%	10,00%	30,00%	60,00%	80,00%	30,00%
Bastante	10,00%	40,00%	60,00%	10,00%	0,00%	20,00%
Poca	40,00%	40,00%	0,00%	10,00%	0,00%	10,00%
Ninguna	20,00%	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

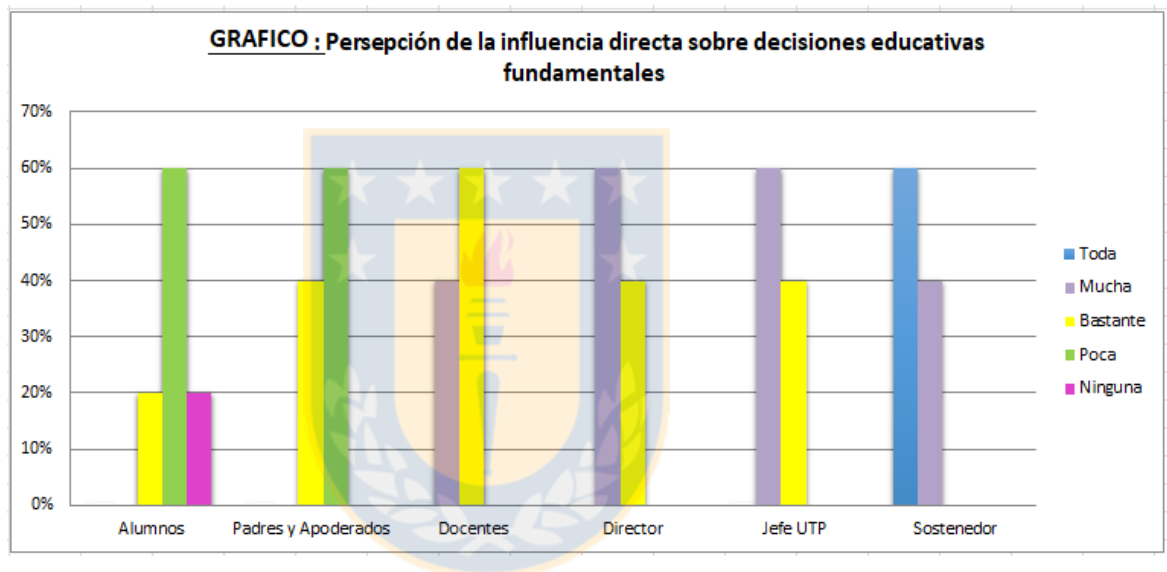


Para este establecimiento, las docentes perciben que toda la influencia sobre las decisiones de carácter pedagógico las tiene mayormente el sostenedor, con un 40,00% de docentes que así lo creen. Mientras que perciben que el jefe de UTP y el director poseen mucha influencia (80,00% y 60,00% respectivamente) frente a decisiones educativas fundamentales.

Se observa además, que quien tienen mayor cantidad de percepción de la categoría “ninguna” son los alumnos, con un 20,00%.

2. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género (masculino)

Gráfico 101. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Tabla 14. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según género masculino.

	Alumnos	Padres y Apoderados	Docentes	Director	Jefe UTP	Sostenedor
Toda	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	60,00%
Mucha	0,00%	0,00%	40,00%	60,00%	60,00%	40,00%
Bastante	20,00%	40,00%	60,00%	40,00%	40,00%	0,00%
Poca	60,00%	60,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Ninguna	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

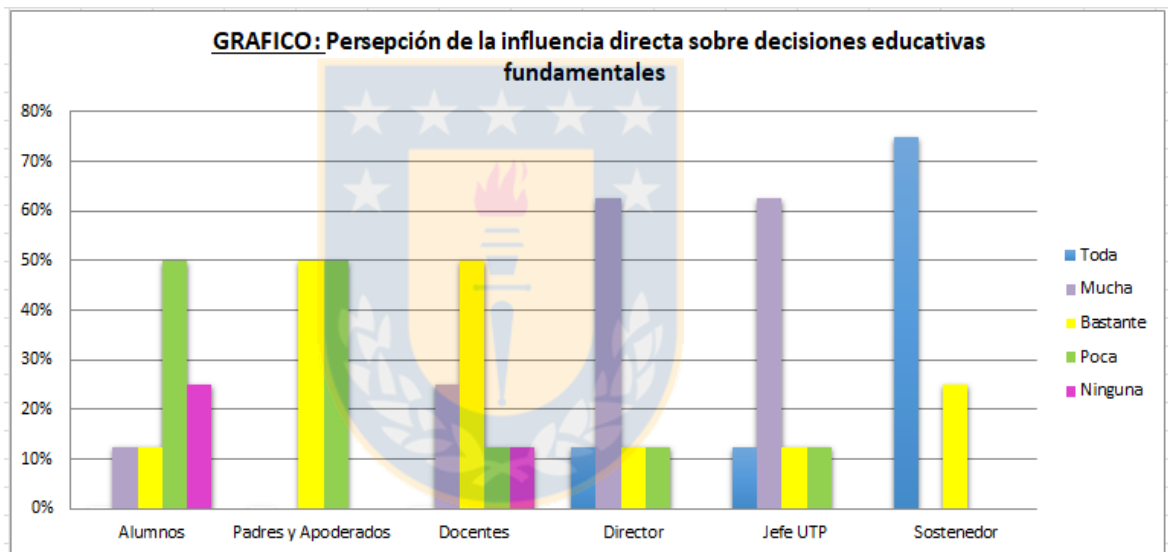


Para este establecimiento, los docentes perciben que toda la influencia sobre las decisiones de carácter pedagógico las tiene mayormente el sostenedor, con un 60,00% de docentes que así lo creen, considerando además que para los otros actores implicados el porcentaje en cada uno de ellos es de un 0,00%. Mientras que perciben que el jefe de UTP y el director poseen mucha influencia, ambos con un 60,00% frente a decisiones educativas fundamentales.

Se observa además, que quien tienen mayor cantidad de percepción de la categoría “ninguna” son los alumnos, con un 20,00%.

3. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 102. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según docentes con menos de 5 años de experiencia.

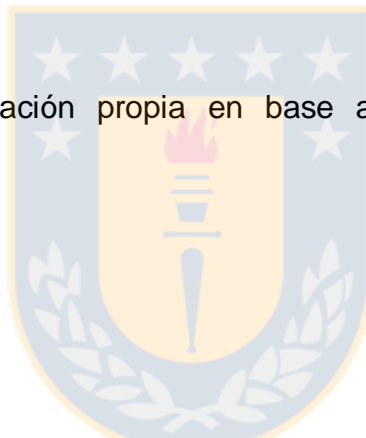


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Tabla 15. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según docentes menos de 5 años de experiencia.

	Alumnos	Padres y Apoderados	Docentes	Director	Jefe UTP	Sostenedor
Toda	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	12,50%	75,00%
Mucha	12,50%	0,00%	25,00%	62,50%	62,50%	0,00%
Bastante	12,50%	50,00%	50,00%	12,50%	12,50%	25,00%
Poca	50,00%	50,00%	12,50%	12,50%	12,50%	0,00%
Ninguna	25,00%	0,00%	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

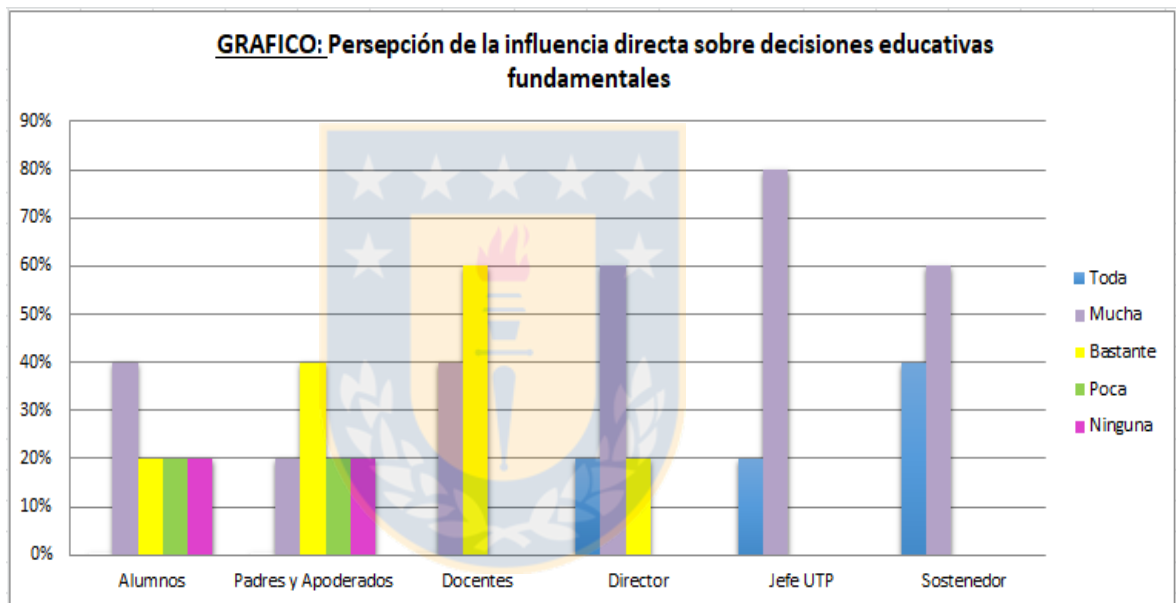


Para este establecimiento, los y las docentes con menos de 5 años de experiencia perciben que toda la influencia sobre las decisiones de carácter pedagógico las tiene mayormente el sostenedor, con un 75,00% de docentes que así lo creen. Mientras que perciben que el jefe de UTP y el director poseen mucha influencia, ambos con un 62,50% frente a decisiones educativas fundamentales.

Se observa además, que quien tienen mayor cantidad de percepción de la categoría “ninguna” son los alumnos, con un 25,00%.

4. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 103. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según docentes con 5 a 10 años de experiencia.

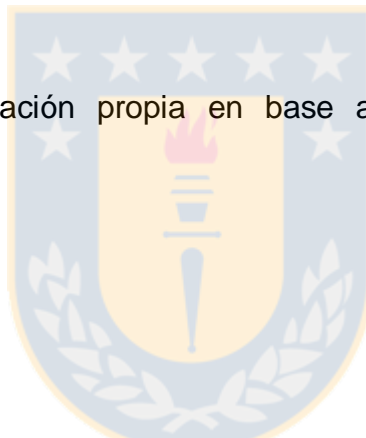


Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Tabla 16. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según docentes con 5 a 10 años de experiencia.

	Alumnos	Padres y Apoderados	Docentes	Director	Jefe UTP	Sostenedor
Toda	0,00%	0,00%	0,00%	20,00%	20,00%	40,00%
Mucha	40,00%	20,00%	40,00%	60,00%	80,00%	60,00%
Bastante	20,00%	40,00%	60,00%	20,00%	0,00%	0,00%
Poca	20,00%	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Ninguna	20,00%	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

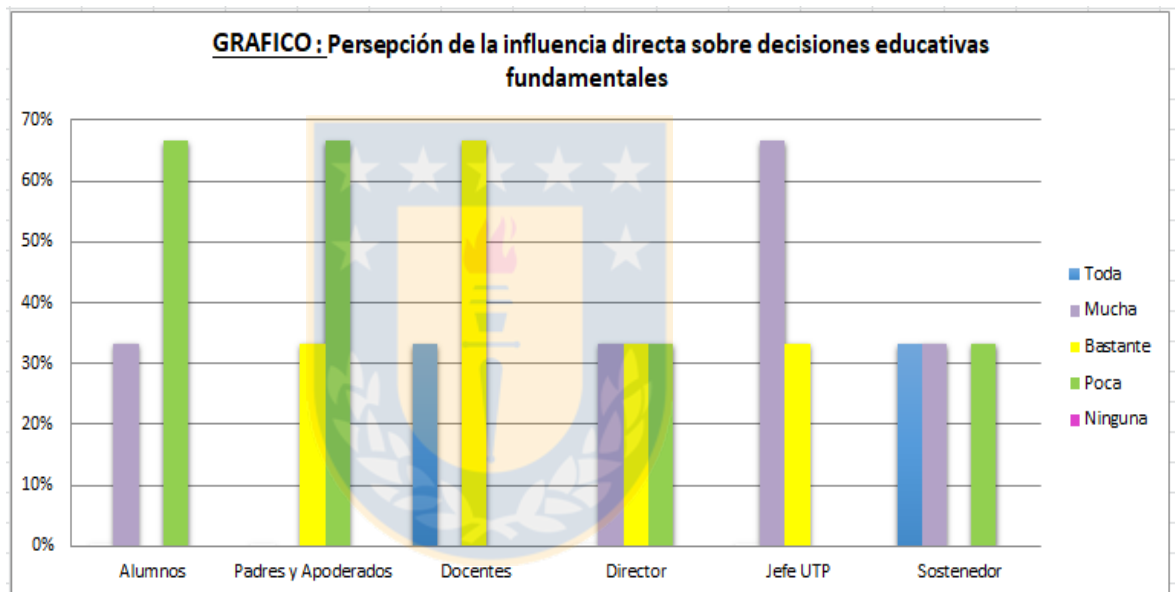


Para este establecimiento, los y las docentes que poseen entre 5 y 10 años de experiencia perciben que toda la influencia sobre las decisiones de carácter pedagógico las tiene mayormente el sostenedor, con un 40,00% de docentes que así lo creen. Mientras que perciben que el jefe de UTP, el director y el sostenedor poseen mucha influencia (80,00%, 60,00% y 60,00% respectivamente) frente a decisiones educativas fundamentales.

Se observa además, que quien tienen mayor cantidad de percepción de la categoría “ninguna” son los alumnos, con un 20,00%.

5. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 104. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Tabla 17. Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales según docentes con más de 10 años de experiencia.

	Alumnos	Padres y Apoderados	Docentes	Director	Jefe UTP	Sostenedor
Toda	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	33,33%
Mucha	33,33%	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	33,33%
Bastante	0,00%	33,33%	66,67%	33,33%	33,33%	0,00%
Poca	66,67%	66,67%	0,00%	33,33%	0,00%	33,33%
Ninguna	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

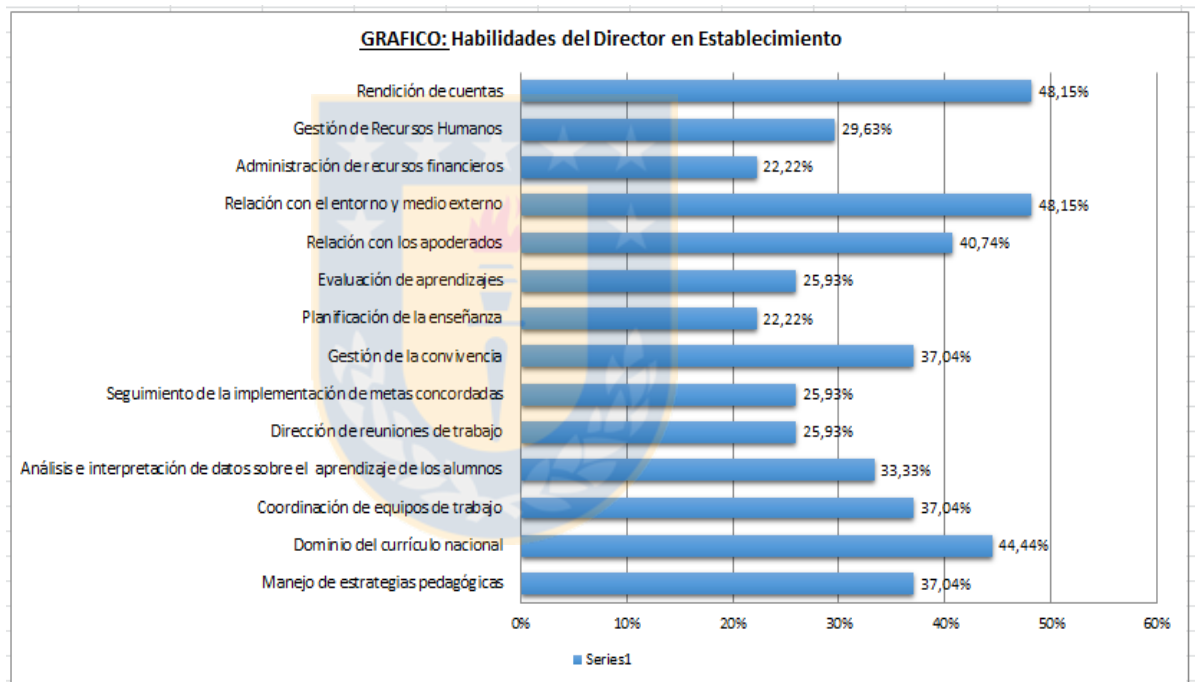


Para este establecimiento, los y las docentes con más de 10 años de experiencia perciben que toda la influencia sobre las decisiones de carácter pedagógico las tiene mayormente el sostenedor y los docentes, ambos con un 33,33% de docentes que así lo creen. Mientras que perciben que el jefe de UTP, el sostenedor, el director y los alumnos poseen mucha influencia (66,67%, 33,33%, 33,33% y 33,33% respectivamente) frente a decisiones educativas fundamentales.

Se observa además que en la categoría “ninguna” todos los actores implicados presentan un 0,00%.

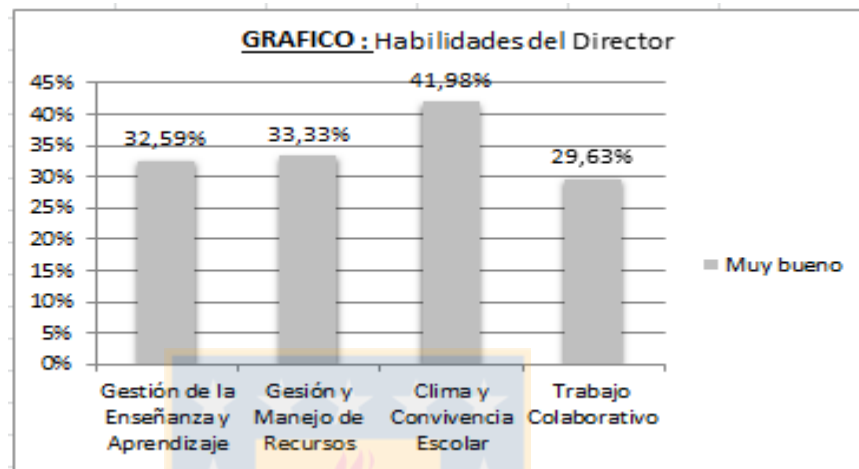
F. HABILIDADES DEL DIRECTOR

Gráfico 105. Habilidades del director en establecimiento.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 106. Habilidades del director.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

El estudio sobre las competencias y habilidades del director, es entorno al porcentaje de docentes del establecimiento que califican como muy bueno los diferentes ámbitos del trabajo del director. Para ello se ha clasificado estas competencias y habilidades en cuatro categorías.

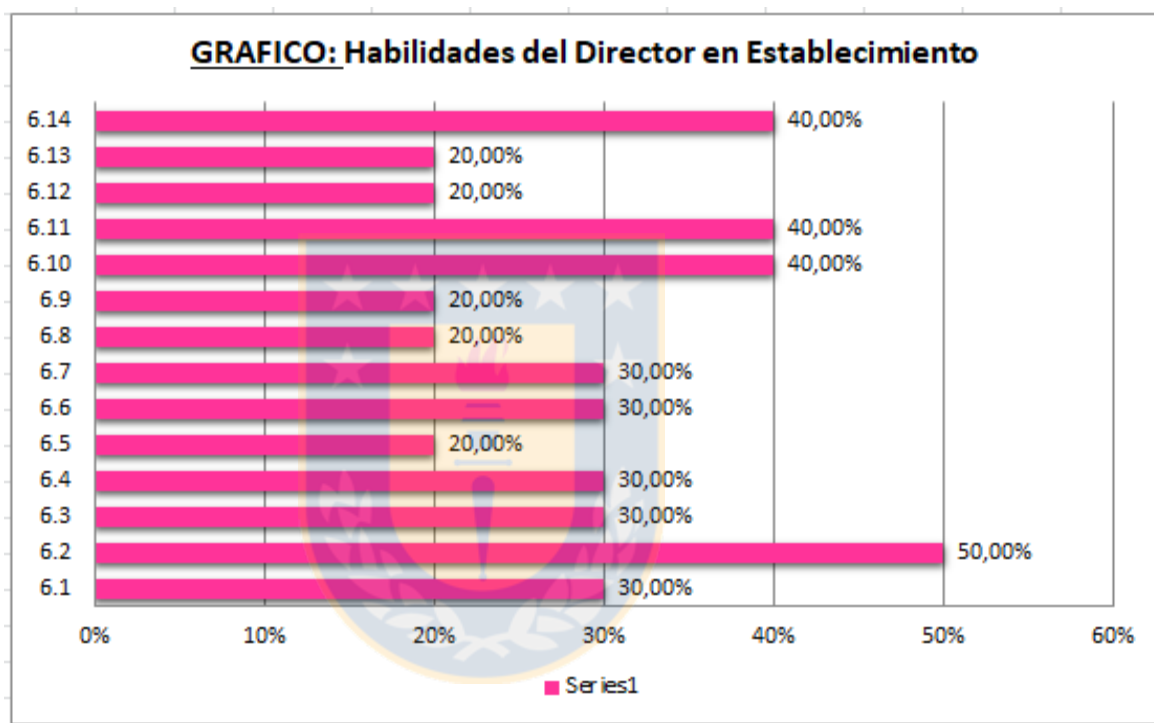
En promedio los docentes encuestados perciben con un 34,38% de respuestas muy de acuerdo las competencias y habilidades del director.

Dentro de los catorce indicadores que forman estas cuatro categorías, los más altos alcanzados hacen relación con “rendición de cuentas” y “relación con el entorno y medio externo” ambos con un 48,15% de profesores que percibe estar muy de acuerdo que el director desarrolla esta habilidad. Por otra parte los indicadores “administración de recursos financieros” y “planificación de la enseñanza” poseen la percepción más baja por parte de los profesores del establecimiento con un 22,22%.



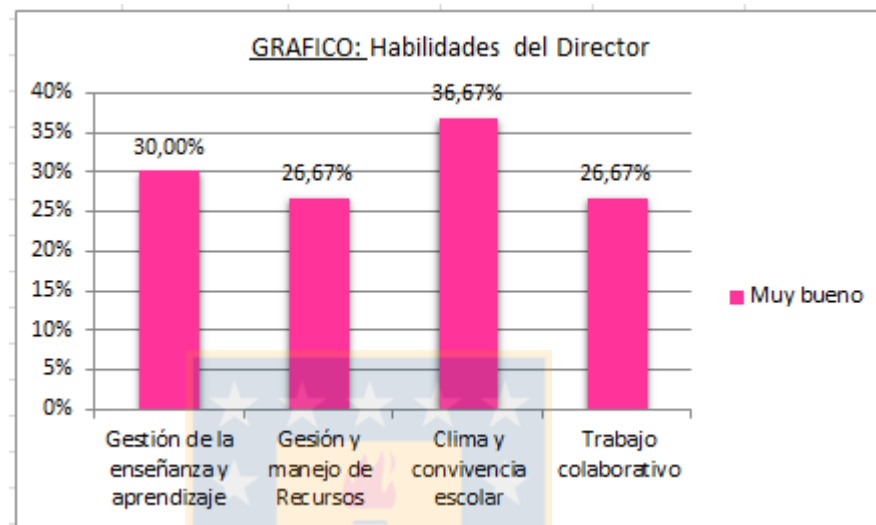
1. Habilidades del director según género (femenino)

Gráfico 107. Habilidades del director en establecimiento según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 108. Habilidades del director según género femenino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En promedio las docentes encuestadas perciben con un 30,00% de respuestas muy de acuerdo las competencias y habilidades del director.

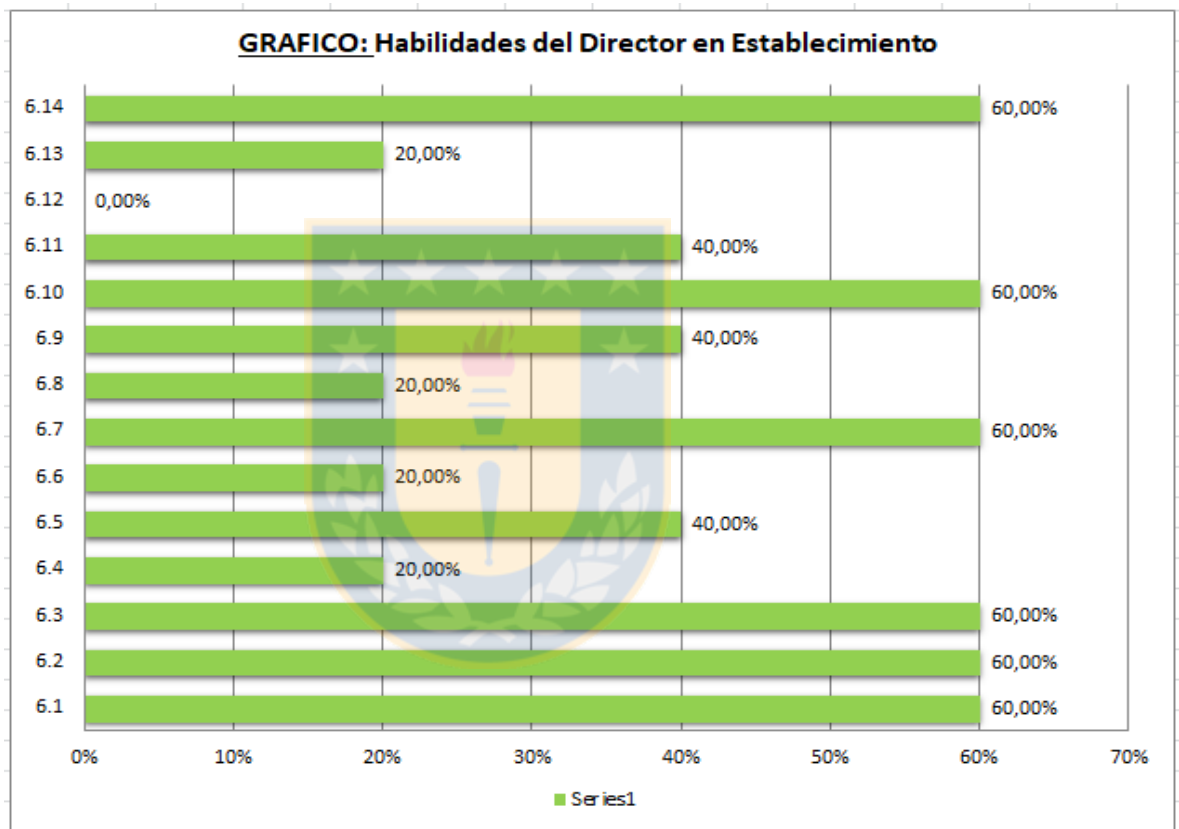
Dentro de los catorce indicadores que forman estas cuatro categorías, el más alto alcanzado hace relación con “dominio del currículo nacional” con un 50,00%, mientras que “rendición de cuentas”, “relación con el entorno y medio

externo” y “relación con los apoderados”, todos ellos con un 40,00%. Por otra parte, los indicadores “gestión de recursos humanos”, “administración de recursos humanos”, “evaluación de aprendizajes”, “planificación de la enseñanza” y “dirección de reuniones de trabajo” todo ellos con un 20,00%.



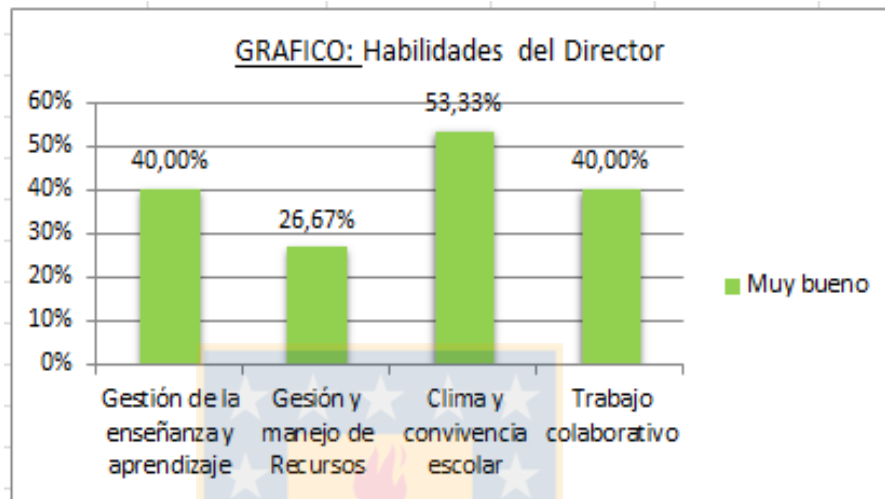
2. Habilidades del director según género (masculino)

Gráfico 109. Habilidades del director en establecimiento según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 110. Habilidades del director según género masculino.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

En promedio los docentes encuestados perciben con un 40,00% de respuestas muy de acuerdo las competencias y habilidades del director.

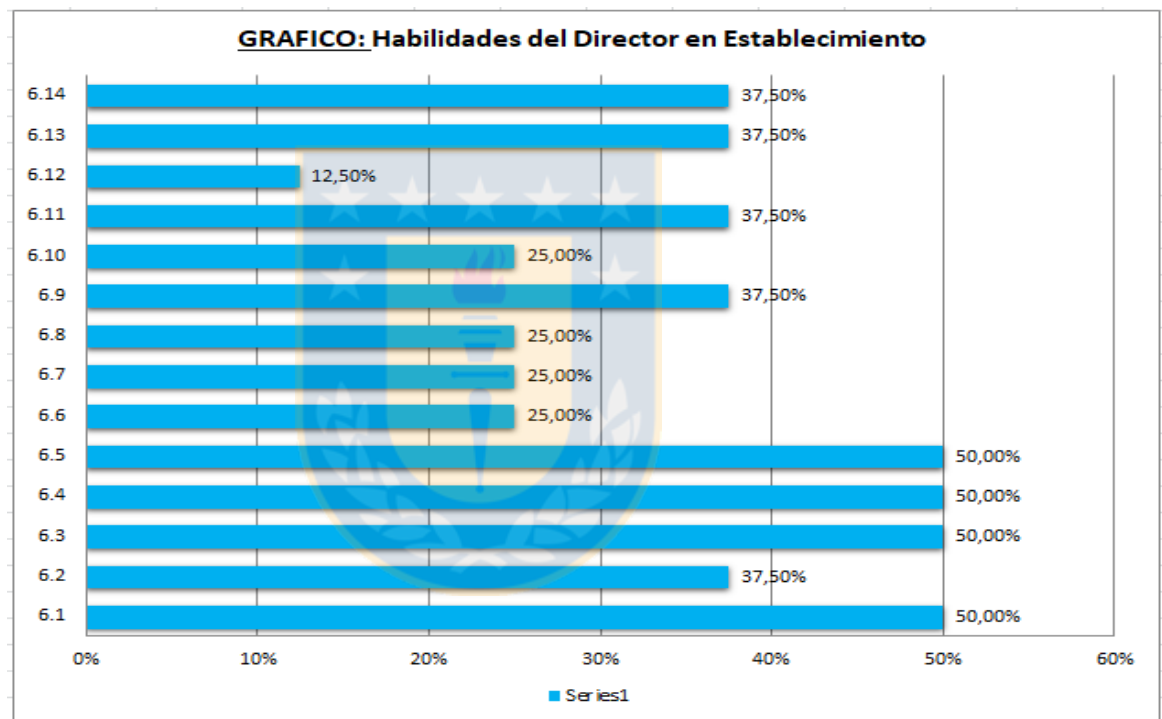
Dentro de los catorce indicadores que forman estas cuatro categorías, los más altos alcanzados corresponden a “rendición de cuentas”, “relación con los apoderados”, “gestión de la convivencia”, “coordinación de equipos de

trabajo”, “dominio del currículo nacional” y “manejo de estrategias pedagógicas”, todos estos indicadores tienen un 60,00% de percepción docente. Por otra parte, el indicador con la percepción más baja corresponde a “administración de recursos financieros” con un 0,0%.



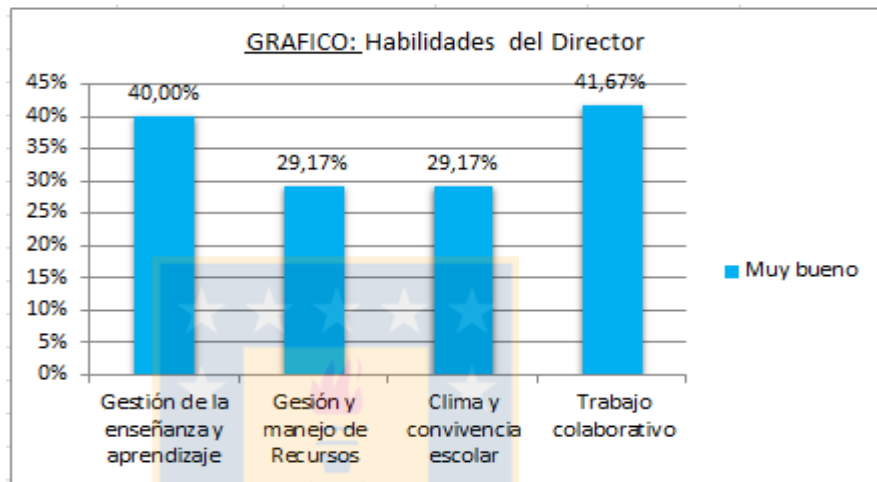
3. Habilidades del director según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 111. Habilidades del director en establecimiento según docentes con menos de 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 112. Habilidades del director según docentes con menos de 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

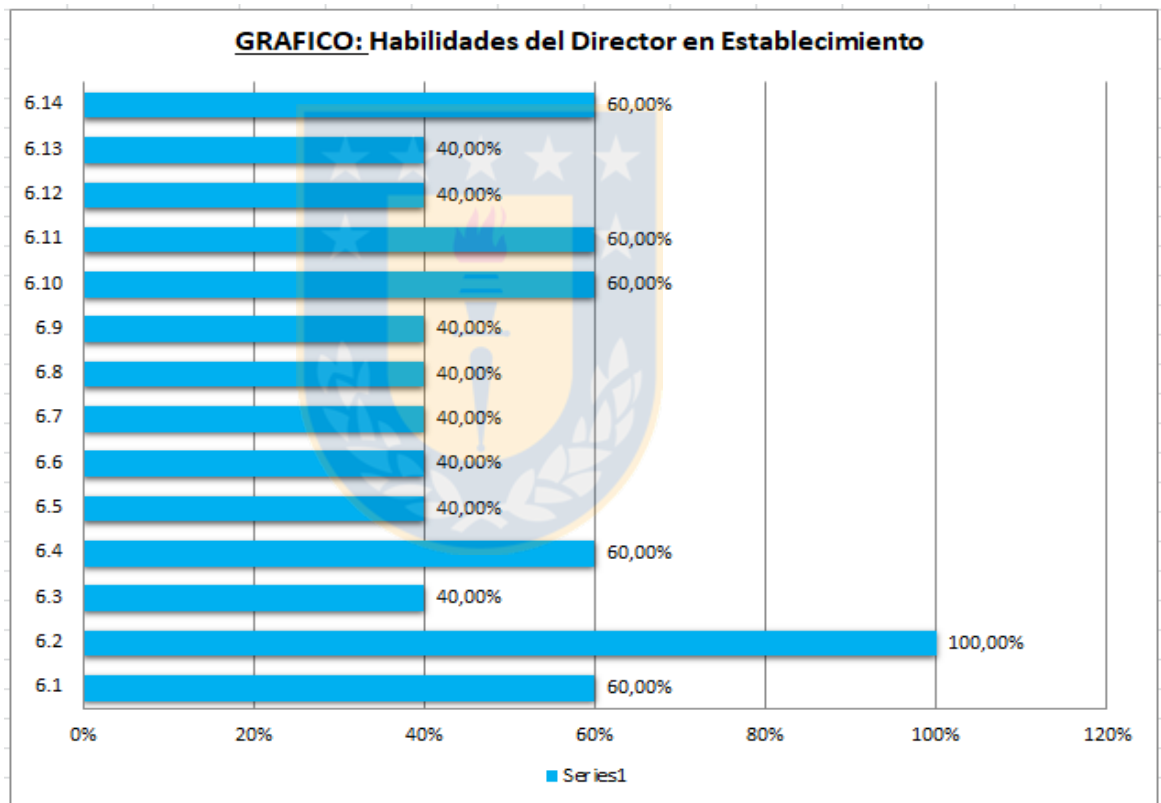
En promedio las y los docentes encuestados con menos de 5 años de experiencia, perciben con un 35,00% de respuestas muy de acuerdo las competencias y habilidades del director.

Dentro de los catorce indicadores que forman estas cuatro categorías, los más altos alcanzados corresponden a “dirección de reuniones de trabajo”, “análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos”, “coordinación de equipos de trabajo” y “manejo de estrategias pedagógicas”, todos estos indicadores tienen un 50,00% de percepción docente. Por otra parte, el indicador con la percepción más baja corresponde a “administración de recursos financieros” con un 12,50%.



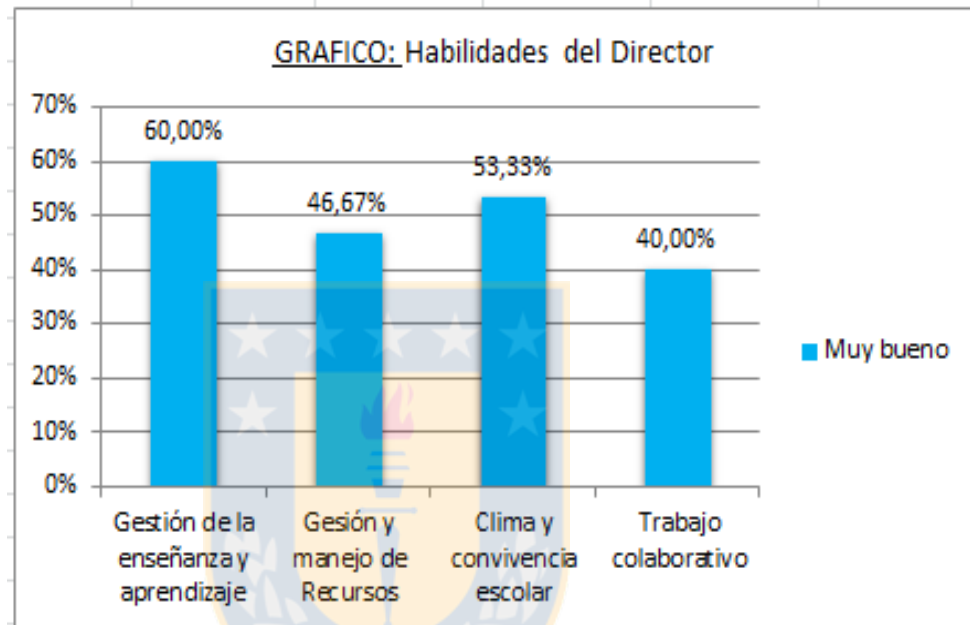
4. Habilidades del director según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 113. Habilidades del director en establecimiento según docentes con 5 a 10 años de experiencia



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 114. Habilidades del director según docentes con 5 a 10 de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

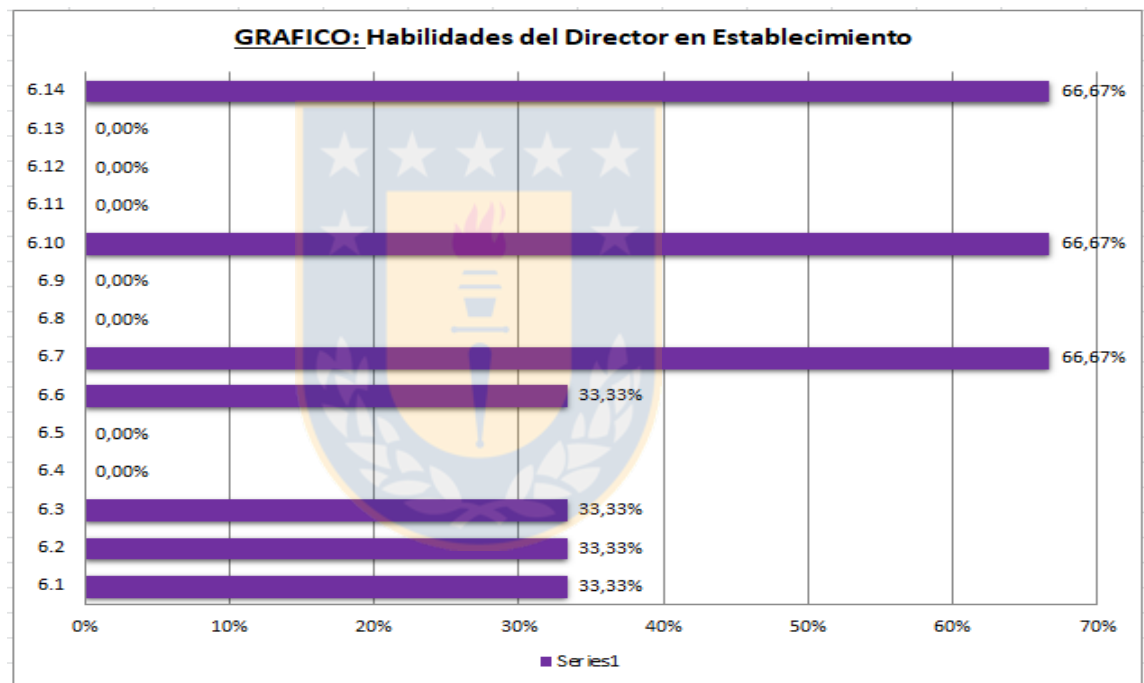
En promedio las y los docentes encuestados con 5 a 10 años de experiencia, perciben con un 50,00% de respuestas muy de acuerdo las competencias y habilidades del director.

Dentro de los catorce indicadores que forman estas cuatro categorías, el más alto corresponde a “dominio del currículo nacional” con un 100,00%. Luego le siguen “rendición de cuentas”, “relación con el entorno y medio externo”, “relación con los apoderados”, “análisis e interpretación de datos sobre el aprendizaje de los alumnos” y “manejo de estrategias pedagógicas”, todos estos indicadores tienen un 60,00% de percepción docente. Todos los demás tienen una percepción del 40,00%.



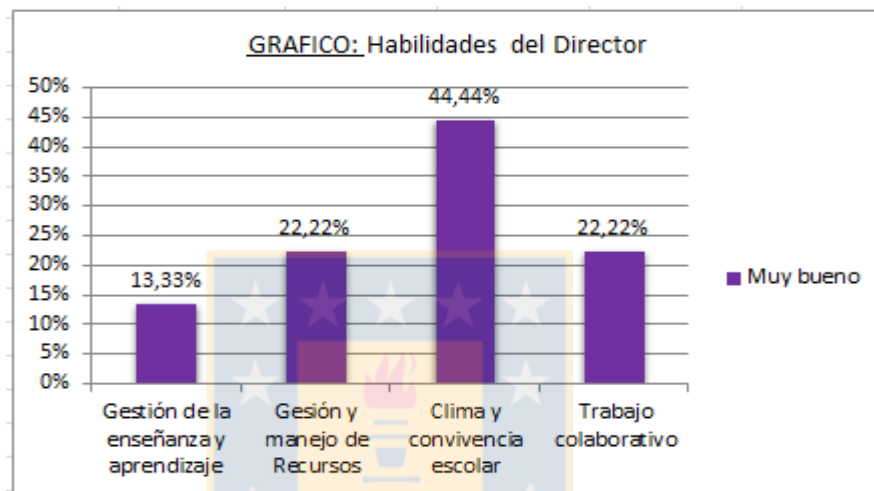
5. Habilidades del director según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 115. Habilidades del director en establecimiento según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Gráfico 116. Habilidades del director según docentes con más de 10 de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

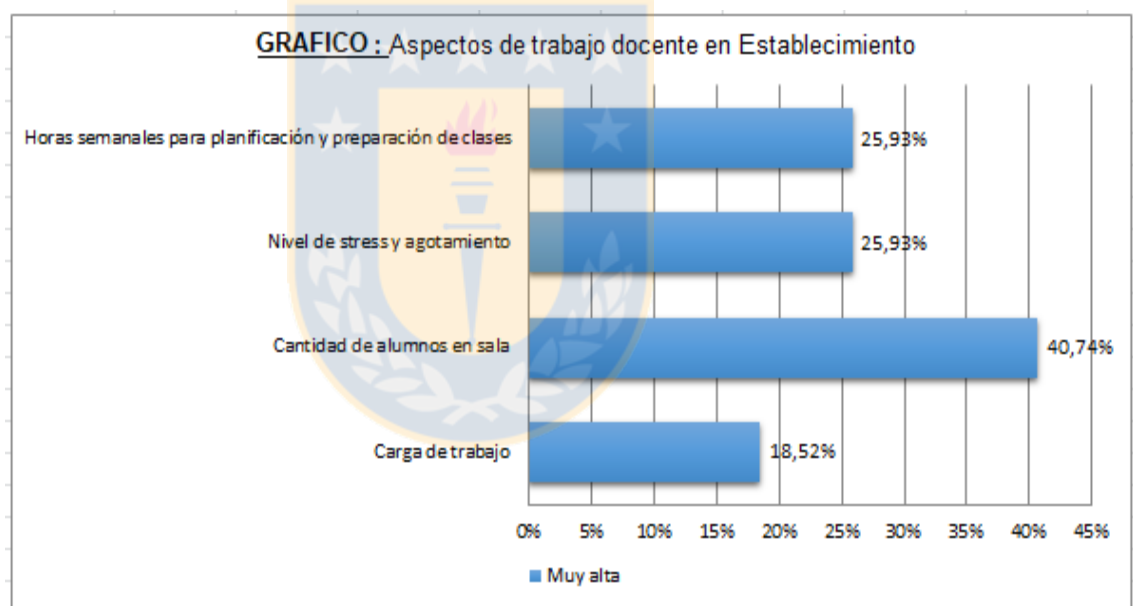
En promedio las y los docentes encuestados con más de 10 años de experiencia, perciben con un 25,55% de respuestas muy de acuerdo las competencias y habilidades del director.

Dentro de los catorce indicadores que forman estas cuatro categorías, los más altos corresponden a “rendición de cuentas”, “relación con los apoderados” y “gestión de la convivencia” con una percepción de 66,67%. Luego le siguen “seguimiento de la implementación de metas concordadas”, “coordinación de equipos de trabajo”, “dominio del currículo nacional” y “manejo de estrategias pedagógicas”, todos estos indicadores con un 33,33%. Todos los demás tienen una percepción del 0,00%.



G. COMO VEN LOS DOCENTES SU TRABAJO EN EL ESTABLECIMIENTO

Gráfico 117. Aspectos de trabajo docente en el establecimiento.



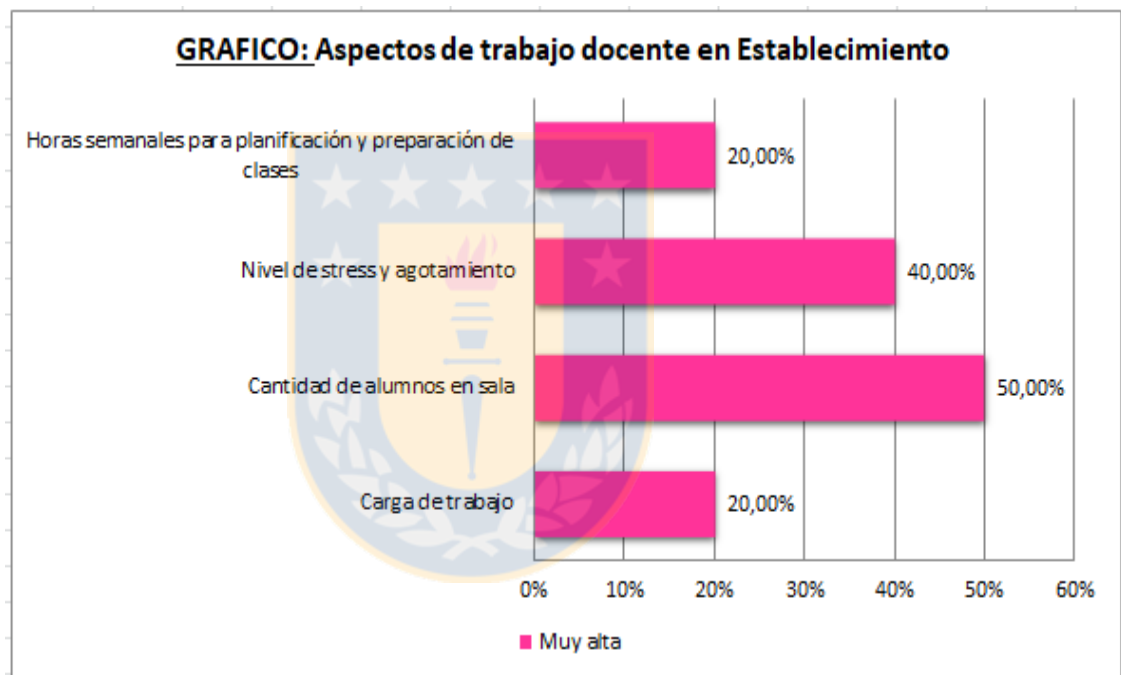
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los docentes del establecimiento perciben su trabajo docente como bastante bueno, tan sólo distinguiendo el 40,74% de ellos que considera que es mucha la “cantidad de alumnos en sala”. Por otra parte, el indicador que tiene el porcentaje más bajo corresponde a la “carga de trabajo” con un 18,52%. El promedio de los aspectos de trabajo docente en establecimiento corresponde al 27,78%.



1. Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento según género (femenino)

Gráfico 118. Aspectos de trabajo docente en el establecimiento según género femenino.



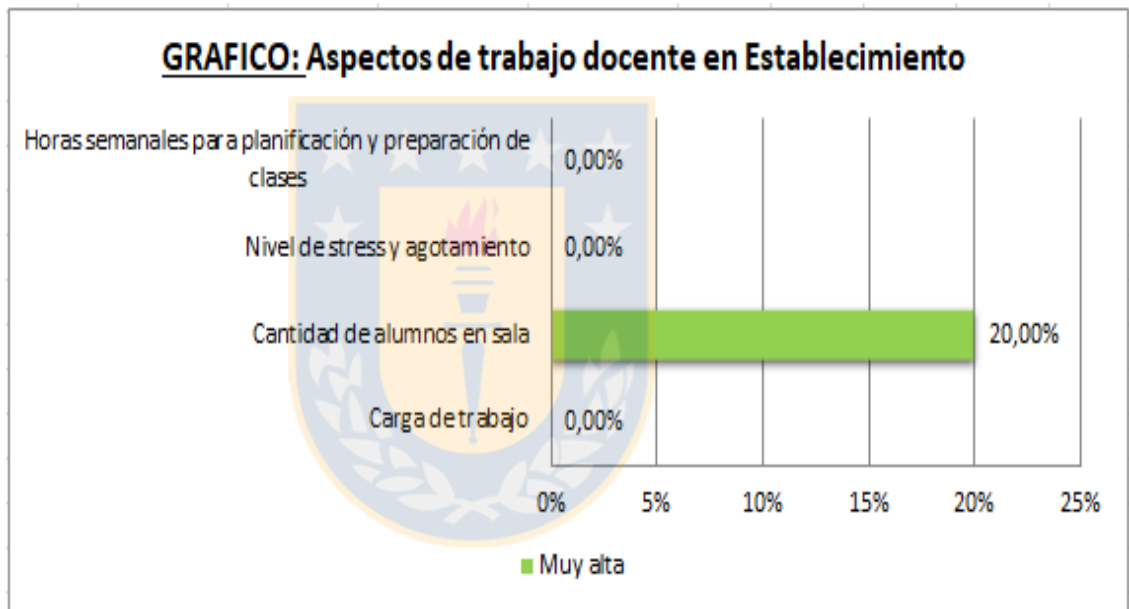
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Las docentes del establecimiento perciben su trabajo docente como bastante bueno, tan sólo distinguiendo el 50,00% de ellas que considera que es mucha la “cantidad de alumnos en sala”. Por otra parte, los indicadores que tienen el porcentaje más bajo corresponden a las “horas semanales para planificación y preparación de clases” y “carga de trabajo” ambos con un 20,00%. El promedio de los aspectos de trabajo docente en establecimiento corresponde al 32,50%.



2. Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento según género (masculino)

Gráfico 119. Aspectos de trabajo docente en el establecimiento según género masculino.



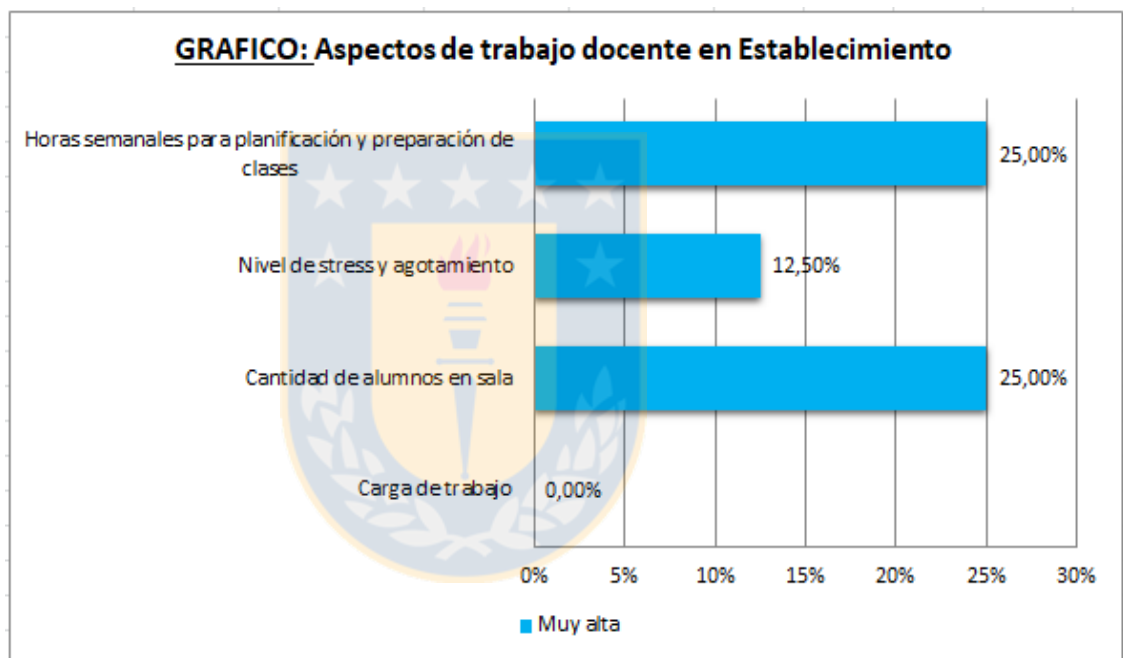
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los docentes del establecimiento perciben su trabajo docente como bastante bueno, tan sólo distinguiendo el 20,00% de ellos que considera que es mucha la “cantidad de alumnos en sala”. Por otra parte, todos los demás indicadores consideran 0,00% de percepción docente. El promedio de los aspectos de trabajo docente en establecimiento corresponde al 5,00%.



3. Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento según años de experiencia docente (menos de 5 años)

Gráfico 120. Aspectos de trabajo docente en el establecimiento según docentes con menos de 5 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

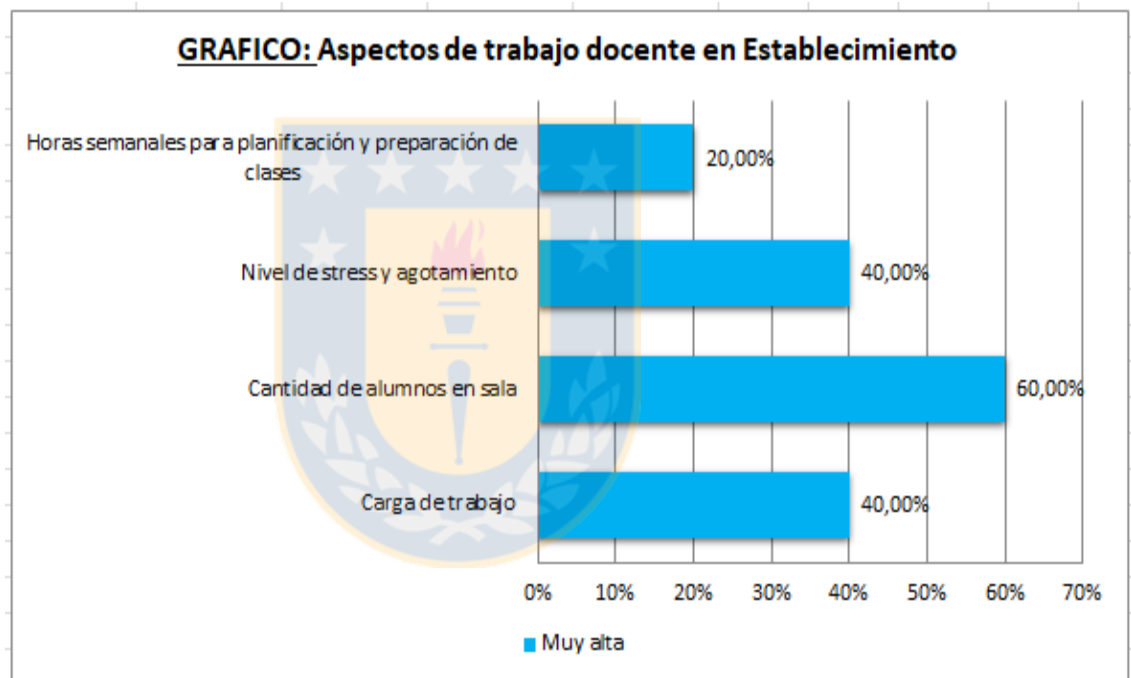
Los y las docentes del establecimiento con menos de 5 años de experiencia perciben su trabajo docente como bastante bueno, tan sólo

distinguiendo el 25,00% de ellos que considera que son muchas las “horas semanales para planificación y preparación de clases” y la “cantidad de alumnos en sala”. Por otra parte, el indicador que tiene el porcentaje más bajo corresponde a la “carga de trabajo” con un 0,00%. El promedio de los aspectos de trabajo docente en establecimiento corresponde al 15,63%.



4. Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento según años de experiencia docente (5 a 10 años)

Gráfico 121. Aspectos de trabajo docente en el establecimiento según docentes con 5 a 10 años de experiencia.



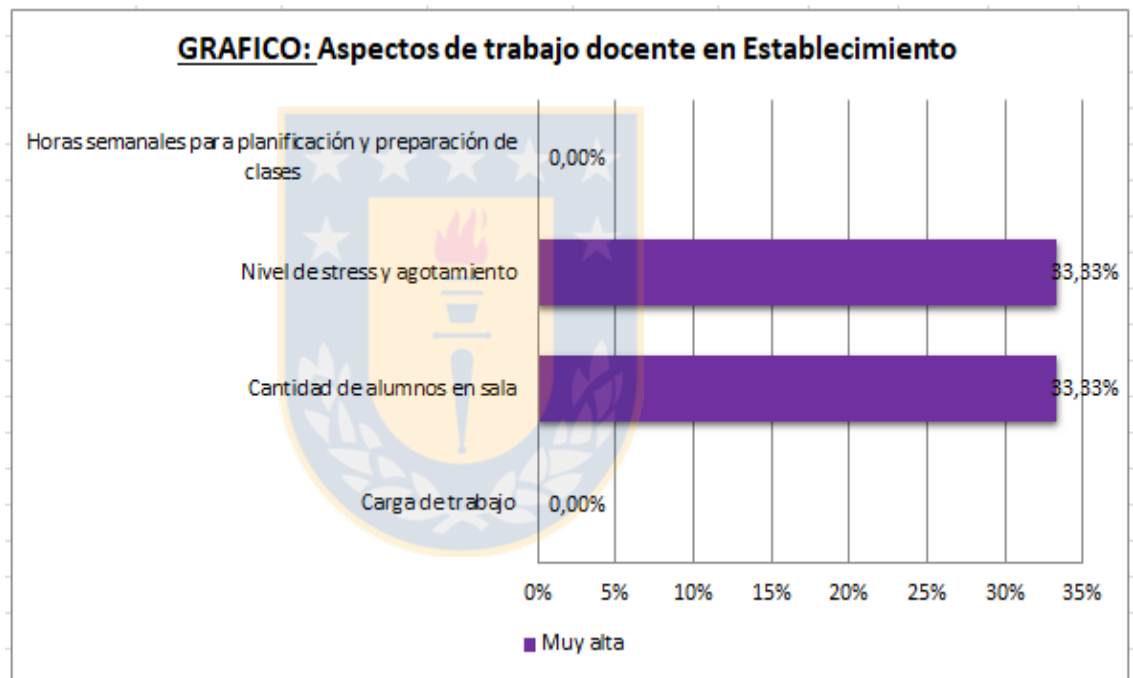
Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los y las docentes del establecimiento con 5 a 10 años de experiencia perciben su trabajo docente como bueno, tan sólo distinguiendo el 60,00% de ellos que considera que es mucha la “cantidad de alumnos en sala”. Por otra parte, el indicador que tiene el porcentaje más bajo corresponde a las “horas semanales para planificación y preparación de clases” con un 20,00%. El promedio de los aspectos de trabajo docente en establecimiento corresponde al 40,00%.



5. Como ven los docentes su trabajo en el establecimiento según años de experiencia docente (más de 10 años)

Gráfico 122: Aspectos de trabajo docente en el establecimiento según docentes con más de 10 años de experiencia.



Fuente: Elaboración propia en base a datos ingresados en matriz CEPPE.

Los y las docentes del establecimiento con más de 10 años de experiencia perciben su trabajo docente como bastante bueno, tan sólo distinguiendo el 33,33% de ellos que considera que es alto el “nivel de stress y agotamiento” y la “cantidad de alumnos en sala”. Por otra parte, los otros dos indicadores consideran una percepción del 0,00%. El promedio de los aspectos de trabajo docente en establecimiento corresponde al 16,67%.



CAPÍTULO V – DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se reconoce que las prácticas de liderazgo escolar tienen un efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al impactar en las variables mediadoras del desempeño docente. En este estudio se pudo encontrar relación entre las prácticas y las variables, por ende resulta menester llevar cabo una revisión exhaustiva de cada uno de los elementos y prácticas implicadas.



1. PRÁCTICAS DE LIDERAZGO

Tomando como punto de partida las prácticas de liderazgo, encontramos que la primera de ellas “establecer dirección” con un 38,58%, contempla un porcentaje muy bajo tanto para la comparación con el escenario nacional, como para el contraste de “muy de acuerdo” con los “de acuerdo” que perciben los y las docentes del establecimiento. Para comprender este porcentaje, llevaremos a cabo un desglose de las prácticas y de cada uno de los indicadores. En lo que

respecta a “construir visión compartida”, tenemos que en el indicador 4.1 “el director transmite a la comunidad escolar el propósito y sentido del establecimiento” el porcentaje de muy de acuerdo se encuentra por sobre el 50%, es decir más de la mitad de profesores encuestados considera que se transmite el propósito y sentido del establecimiento, lo que demuestra una imparcialidad de liderazgo efectivo, a pesar de ello si se compara con el indicador que complementa al ya mencionado, es decir el 4.3 “el director ha logrado entusiasmar a los docentes con los valores y objetivos del proyecto educativo institucional”, el porcentaje de muy de acuerdo disminuye considerablemente a 22,22%, es decir que a pesar que se transmita el propósito, el director no consigue entusiasmar a quienes ejecutan el proyecto, por ende el liderazgo directivo no sería efectivo, ya que no se estaría construyendo una visión compartida (Bolívar, 2010).

En la sección de “aceptar metas – objetivos, por el grupo” la cual representa el porcentaje más bajo de muy de acuerdo, con un 30,56%, además de considerar que como anomalía en cada uno de los cuatro indicadores las alternativas “de acuerdo” tienen mejor percepción que las de “muy de acuerdo”. Lo señalado se evidencia en el indicador 4.2 “el director ha incorporado los intereses e ideas de los docentes en el proyecto educativo del establecimiento” con una percepción del 33,33%, esto generaría una problemática considerando que las prácticas de liderazgo tienen efectos en los resultados de forma

indirecta, ya que en primer lugar impactan en las variables mediadoras de desempeño, las cuales son articuladas por los docentes, y en este caso si no se están incorporando los intereses e ideas de quienes ejecutan el proyecto, se estarían descuidado elementos tan importantes como la contextualización y no únicamente de los contenidos, sino que de cada factor que el docente percibe en el aula y que el director y jefe de UTP desconocen. El indicador 4.4 “el director explica las razones por las cuales introduce iniciativas de mejora escolar” contempla la mejor percepción por parte de los docentes en esta categoría con 37,04% de los muy de acuerdo, dicha práctica tiene relación directa con un modelo de liderazgo pedagógico (Leithwood, 2009). Para este caso se consideraría como foco el informar con claridad la toma de decisiones y coherencia en cuanto a las acciones más valiosas que se adoptarán, pese a ello el porcentaje de docentes que percibe esta práctica estando muy de acuerdo, es sólo de un tercio aproximadamente, lo cual señalaría que el director no explica o no lo hace con claridad. Dentro de esta misma práctica, se encuentra el indicador 4.5 y 5.7 que corresponden a “el director trabaja con los docentes definiendo metas concretas a lograr para hacer realidad el proyecto educativo institucional” y “el director se preocupa de que cada docente de este establecimiento trabaje para lograr metas concretas respecto del aprendizaje de los alumnos” respectivamente. Estos indicadores tienen como elemento en común al director, específicamente en lo que respecta a la preocupación por el trabajo docente, siendo éste un elemento tan importante considerado como

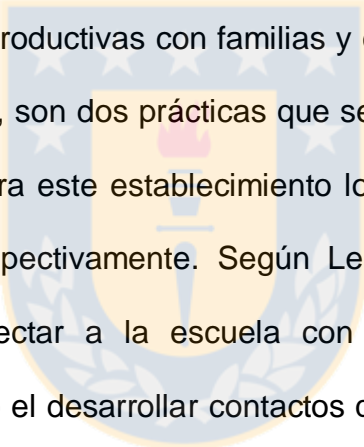
factor primordial en el liderazgo, dichas prácticas no superan el 30% de la percepción docente, es decir, que no se estaría cumpliendo la práctica de fomentar la aceptación de objetivos grupales, haciendo referencia específicamente a la construcción de acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de ir acercándose hacia la realización de la visión del establecimiento (Weinstein *et al.*, 2012).

Rediseñar la organización es la segunda práctica e implica el establecer las condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor de sus motivaciones y capacidades. En esta lógica es importante el compromiso entre colaboradores, lo cual en el establecimiento presenta un 27,62% lo que se considera bajo haciendo una comparación con el escenario nacional que establece un 41%. Una de las prácticas es la construcción de culturas colaborativas, la cual es responsabilidad directa del director considerando el indicador 4.7 “el director fomenta el trabajo colaborativo, en equipo, entre los docentes”, para ello se requiere el convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre los docentes y dirección, contemplando un porcentaje de 37,04% dicha labor no se estaría ejecutando de la mejor forma posible, o bien los docentes no trabajan de forma colaborativa (Leithwood, 2009). No un elemento menor que esta práctica tengo un porcentaje tan bajo, ya que sus repercusiones tienen estrecha relación con las variables mediadoras, específicamente a la motivación, la cual presenta un

porcentaje similar de un 39,81%, es decir que si existe una correlación entre la práctica y la variable.

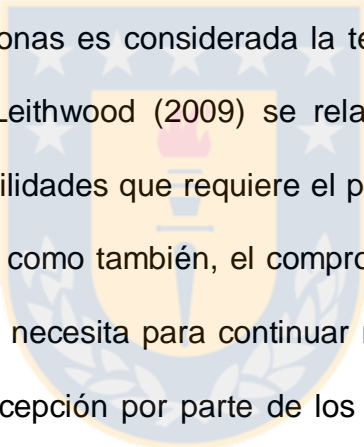
La otra práctica que contempla el rediseñar la organización, es la de estructurar una organización que facilite el trabajo, esta práctica es la que tiene más indicadores y a su vez es la que presenta la percepción por parte de los docentes más baja con un 14,81%, en contraposición la categoría “de acuerdo” es considerablemente más alta con un 51,85%. Uno de los indicadores que no se debe descuidar es el 5.9 “durante el último año, el director se ha preocupado de coordinar el trabajo entre docentes de diferentes cursos y/o niveles de enseñanza”, para el caso del establecimiento presenta un 7,41% siendo el más bajo y poniendo en una situación grave la coordinación que ejecuta el director, ya que esto deja en manifiesto que los docentes no estarían trabajando entre ciclos, es decir que las reuniones por departamento no contemplarían una visión acabada de las asignaturas, sino sólo de los contenidos. El otro indicador que dentro de esta práctica es de suma importancia, es el 4.11 “el director asegura la participación de los docentes en las decisiones de mejoramiento educativo” con un 11,11%, esto contempla reuniones por departamento, consejos y ampliados de profesores, tres instancias que son frecuentes en los establecimientos y que tienen como propósito el mejoramiento educativo, considerando que la percepción es baja resulta menester revisar las variables mediadoras para ver su complementariedad, tal es el caso de la motivación y

las condiciones del trabajo docente, en donde estos señalan que existe, pero en porcentaje muy bajo el diálogo entre pares y compañeros de trabajo para generar un sentido de equipo o en algunos casos sobre cómo mejorar la enseñanza, lo cual implica que dentro de la comunidad de aprendizaje, no habría mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones, por ende no conversarían dichos temas entre pares (Bolívar, 2010).



Las relaciones productivas con familias y comunidades y el conectar a la escuela con el entorno, son dos prácticas que se complementan en el rediseño de la organización. Para este establecimiento los porcentajes corresponden al 42,59% y 16,05% respectivamente. Según Leithwood (2009) dicha práctica corresponde con conectar a la escuela con su entorno y oportunidades, teniendo como objetivo el desarrollar contactos que sean fuente de información y apoyo para el establecimiento, si esto se cumple el aprendizaje en los estudiantes sería más significativo ya que se pudiesen concretar mayor cantidad de oportunidades en la entrega de conocimiento, es decir, resulta útil en cuanto generar una relación productiva, pero que en el establecimiento no se puede aplicar considerando las abruptas diferencias que existen en la percepción de docentes sobre algunos indicadores, tal es el caso del 4.16 “el director estimula que los docentes participen en redes de intercambio con otras escuelas para mejorar la enseñanza-aprendizaje” con un 0,0% y 4.17 “al menos una vez al año, el director rinde cuenta a los apoderados sobre los resultados

que ha tenido el establecimiento” con un 62,96%, de esta forma se deja en manifiesto que el colegio trabaja en cuanto a rediseñar la organización en post de que los apoderados se informen de los buenos resultados, no así el caso de generar redes de intercambio entre comunidades escolares, las cuales en la práctica pueden generar mejores resultados, pero que a su vez el colegio debe invertir en cuando a coordinación y financiar dichas instancias.



Desarrollar personas es considerada la tercera práctica de liderazgo, la cual en palabras de Leithwood (2009) se relaciona con la construcción del conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas. Para el caso del establecimiento, la percepción por parte de los docentes pondera un 33,37%, estando dentro de las prácticas de esta categoría la atención y apoyo individual a los docentes con un 45,19%, lo que conlleva que aproximadamente la mitad de las y los profesores considera que se le provee de oportunidades de autorrealización y desarrollo moral, esto se ejemplifica por medio de los indicadores 4.8 “el director promueve un ambiente de confianza mutua y cuidado entre los integrantes de la comunidad escolar” y 5.23 “cuando lo ha necesitado, el director lo ha escuchado y se ha preocupado de usted” ambos con un 59,26%, esto conlleva a que si se promueve la confianza, pero que los docentes – en relación a la práctica anterior – no generan un sentido de equipo.

Por otra parte, se demuestra que el director si se preocupa por los docentes, a pesar de que estos no se sientan importantes en las decisiones que toma dirección en cuanto al mejoramiento educativo, es decir que las instancias en que se ha necesitado al director tienen relación con problemáticas que atentan directamente al docente, no a la comunidad.

En cuanto a la estimulación intelectual, la cual en el establecimiento considera una percepción de un 25,31%, se estaría excluyendo en gran medida los comportamientos tales como incentivar la toma de riesgos intelectuales, re-examinar los supuestos, mirar el propio trabajo desde diferentes perspectivas y revisar nuevas formas de llevarlo a cabo, de esta forma los docentes no estarían recibiendo apoyo para mejorar sus prácticas de enseñanza, y el director por su parte no ha entregado apoyo individual en temas como planificar y estimular a que los docentes aporten nuevas ideas sobre la enseñanza (Horn y Marfán, 2010). Finalmente dentro de esta práctica se encuentra el indicador 5.17 “el director se comporta como un modelo de profesionalismo para los docentes” con una percepción de 29,63%, esto explicaría que el director no es considerado como un modelo para los docentes, lo cual se complementa con el apartado de características del director del establecimiento, donde se señala que para los docentes éste no es consecuente, responsable y confiable o creíble, sin mencionar que las demás características se encuentran en un promedio del 68% aproximadamente, considerando además que las con

percepción más alta corresponden a ser tolerante, abierto a escuchar a otros, sociable, extrovertido y respetuoso, por lo que haciendo una recapitulación estaríamos frente a un director que tiene disposición a escuchar a los docentes, pero no así a representar un modelo que los profesores validen como tal.

La siguiente práctica corresponde a gestionar la instrucción, categoría que contempla el alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior del establecimiento en función del trabajo de enseñanza, lo cual para este caso presenta una percepción del 18,66% por parte de los docentes, lo cual es considerablemente bajo en comparación al escenario nacional que presenta un 37%, más importante aun considerando que es la práctica que se encuentra más débil por parte del director, es decir que la problemática en este apartado es como se espera concretar la visión del establecimiento, cuando los cimientos de cómo hacerlo son débiles.

Gestionar la instrucción contempla cuatro prácticas (Anderson, 2010), de las cuales la más alta no supera el 26% de la percepción docente, es decir que tan sólo un cuarto de quienes respondieron la encuesta consideran que esta práctica se cumple. El primer elemento que se considera dentro de esta categoría corresponde a la “dotación del personal” con un 21,30%, de este porcentaje se desprende que las decisiones y los procesos no están en pro del

progreso colectivo del equipo de la escuela, lo que implica que en este caso no se cumple un lineamiento que es desde la selección docente hasta las decisiones al interior de la escuela respecto del personal profesional (Anderson, 2010), ello se puede evidenciar en los indicadores 5.1 “el director está atento a buscar profesores capaces de apoyar los esfuerzos que está realizando el establecimiento”, 5.2 “el director asigna profesores a los cursos considerando sus habilidades y competencias específicas”, 5.3 “el director invita a los docentes más adecuados a formar parte del equipo directivo”, los porcentajes son 25,93%, 14,81% y 25,93% respectivamente.

Otro elemento importante es el proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje, práctica que es una de las más débiles ejecutadas por el director, con un 16,30% no se estaría proveyendo de apoyo técnico, ni se estarían coordinando diferentes prácticas y procesos de gestión de la enseñanza-aprendizaje, lo cual se ve reflejado en que los docentes no se sienten parte de los procesos, lo que implica que no se sientan parte de las decisiones que se toman respecto al establecimiento. Dentro de los indicadores que conforman esta práctica se encontrarían cuatro con percepción muy baja, 5.5 “el director organiza los recursos del establecimiento pensando siempre en el mejoramiento de los aprendizajes” con 22,22%, 5.10 “el director frecuentemente discute temas educacionales con usted” con 11,11%, 5.12 “el director frecuentemente observa sus clases” con 3,70%, y 5.13 “el director, después de observar aula,

retroalimenta su trabajo y le entrega sugerencias para mejorar” con 18,52%. Los últimos dos indicadores se complementan con el apartado anterior en cuanto a la selección de docentes, y es que si el director o jefe de UTP no evidencian un registro de las clases de quienes contratan, no puede justificar los métodos de enseñanza que se están llevando a cabo, es decir que no se estaría cumpliendo una estrategia que es primordial para la modificación de las prácticas, y es que si no se retroalimentan las metodologías, estrategias y formas de hacer clases, los aprendizajes de los estudiantes serán siempre los mismos, es decir que si estos son bajos lo seguirán siendo, ya que se están descuidando elementos importantes de las variables mediadoras del desempeño docente (Weinstein *et al.*, 2012).

Para el caso del monitoreo escolar, el cual promedia un 25,93% presenta dos indicadores, 5.14 “el director lo estimula a usar información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para orientar el trabajo docente” y 5.15 “el director analiza los resultados de las pruebas estandarizadas externas (SIMCE u otras) con los docentes”, 22,22% y 29,63% respectivamente, éste último es el indicador con la mejor percepción dentro de la categoría de gestionar la instrucción. Estos resultados al ser bajos implican que los directivos no estarían participando activamente del monitoreo de las prácticas, se ya informal como formalmente, por ende no se estarían desarrollando las capacidades de los docentes para guiar las metas y estrategias de

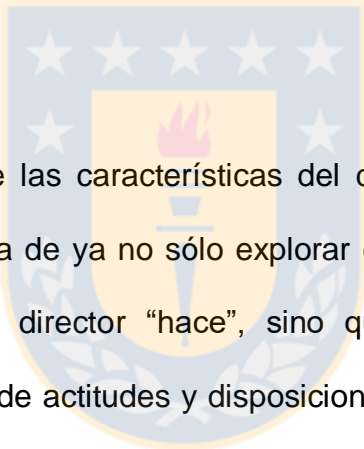
mejoramiento. El hecho que se descuide esta práctica, conlleva como señala Anderson (2010), a que no se obtenga provecho de un ingrediente clave como lo es el monitoreo formativo del aprendizaje, seguido por el reforzamiento en el caso de los estudiantes que no consigan progresar según las expectativas.

La protección ante distracciones considera un único indicador, 5.6 “el director libera a los docentes de actividades que los distraen de su trabajo de enseñanza” con un 11,11%, posee la percepción más baja por parte de los y las docentes del establecimiento, esto conlleva a que el director no evitaría que los docentes realicen actividades que los alejen de su función principal, es decir que el director en este caso desconoce el currículum por especialidad y el uso de información en la resolución de los problemas actuales y potenciales. Este último punto es interesante de analizar considerando que deja en evidencia como la visión del establecimiento no se estaría concretando en elementos primordiales que un líder eficaz si consideraría.

Para concluir este apartado de las prácticas de liderazgo aplicadas por el director, según los resultados obtenidos y lo señalado por Leithwood (2006), para este caso en específico no se estarían ejecutando de buena manera el repertorio de prácticas claves para un liderazgo efectivo y exitoso, desde las descritas en las cuatro categorías, como las sub-prácticas específicas, para

cada una de ellas los porcentajes son considerablemente bajos, lo cual se evidencia desde la percepción por parte de los docentes del establecimiento, como por la comparación con los resultados del escenario nacional.

2. CARACTERÍSTICAS DEL DIRECTOR



Para el caso de las características del director, Horn y Marfán (2010) destacan la importancia de ya no sólo explorar en el efecto que tiene sobre el aprendizaje lo que el director “hace”, sino que ahora también es posible incorporar un enfoque de actitudes y disposiciones. Las prácticas presentan un fenómeno bastante curioso en cuanto a las significativas diferencias que dejan en manifiesto las percepciones de los y las docentes del establecimiento. Por su parte los profesores perciben de muy buena forma al director, esto se evidencia con los porcentajes que en la mayoría de los indicadores (características) se encuentran por sobre el 70%, a excepción del ser sociable o extrovertido con un 57%. Para el caso de las profesoras la percepción es muy diferente, ya que los indicadores no superan el 50%, de lo cual se puede inferir que de las características del director ninguna sería bien percibida, sino más bien habría algunas que se encuentran aún más bajas, siendo el caso de ser consecuente

(lo que dice, lo hace) con un 35%, responsable con un 30% y confiable o creíble con un 30%. Los resultados señalan que los docentes tienen una percepción notoriamente mejor del director que las profesoras, fenómeno que no tendría inferencias claras.

En cuanto a los años de experiencia, se puede apreciar un fenómeno similar al anterior, tal es el caso de los y las docentes con 5 a 10 años quienes tienen una percepción muy baja de las características del director, estas no superan el 36% y en los indicadores más bajos no se alcanza el 28%, tal es el caso de estable emocionalmente y confiable o creíble. Dicha percepción no se ve reflejada en quienes poseen menos de 5 años de experiencia, o quienes tienen más de 10 años de experiencia. El primero contempla las mejores percepciones, las cuales en su mayoría se encuentran por sobre el 80%, con excepciones en consecuente (lo que dice, lo hace) con 63%, responsable y confiable o creíble ambas con 75%, aun así se mantienen considerablemente altas, es decir, se infiere una muy buena percepción por parte de este grupo de profesores y profesoras. Para el caso de los docentes con más de 10 años de experiencia, la percepción del director es bastante buena, ya que en promedio las características presentan un 60%, con excepción de tres indicadores que presentan un 40%, los cuales son ser responsable, confiable o creíble, sociable y extrovertido.

3. VARIABLES MEDIADORAS

Según la senda de Leithwood (2008), se reconoce que las prácticas de liderazgo escolar tienen un efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, al impactar en las variables mediadoras del desempeño docente. La primera es la motivación que tiene una percepción docente de un 39,81%, en donde se puede observar que existe un alto “compromiso con la profesión”, ya que un 81,48% de los docentes se encuentran muy de acuerdo con que les gusta ser profesor y dicen estar orgulloso de haber elegido dicha profesión. Lo interesante de este porcentaje es que no se ve reflejado en ambos géneros, sino que muy cercano para el caso masculino con un 71,43%, no así el caso del género femenino con un 45,00%, lo cual es relevante considerando que de veinte docentes, habrían once de ellas que no tendrían este compromiso con la profesión, lo que genera como consecuencia que tampoco tendrían un compromiso con la visión o el proyecto institucional del establecimiento, ya que su crítica contempla su labor en aula.

El otro factor es el compromiso con la organización el cual disminuye exactamente a la mitad de lo promediado en el compromiso con la profesión, es decir a un 40,74%, del cual existen dos indicadores que son significativos por

sus brechas de percepción docente, 17.2 “me gusta este establecimiento, recomendaría a otros profesores trabajar aquí” y 17.5 “cuando pienso en el futuro, me gustaría llegar a tener un cargo directivo en este establecimiento” con 81,48% y 3,70% respectivamente. Para el primer caso se estaría considerando un sentido de confort en el colegio, lo cual se potencia en que los aspectos del trabajo docente son considerablemente buenos, es decir la carga de trabajo no es muy alta con un 18,52%, por su parte el nivel de stress y agotamiento igual se mantiene bajo, a excepción de un elemento que es criticado el cual corresponde a la cantidad de alumnos en sala, ya que si se consideran las dos categorías más altas el porcentaje de disconformidad sobrepasa el 70% aproximadamente. Por otra parte, la proyección de ostentar un cargo directivo en el establecimiento es muy baja, lo cual se puede asociar que también es baja la percepción de que el director se comporte como un modelo de profesionalismo para los docentes, por ende estos no tendrían clara la labor del director o de los cargos administrativos, ya que según los porcentajes ya presentados, también acontece que la opinión de los profesores no son consideradas en las decisiones directivas, por lo que existiría una brecha jerarquizada de roles dentro del establecimiento.

Las emociones docentes son otro factor importante dentro de la motivación, con un porcentaje de 33,33%, en donde se encuentran dos indicadores que son necesarios analizar, uno de ellos el 2.7 “los docentes están

comprometidos y se esfuerzan por entregar lo mejor de sí mismos” y el 2.9 “los docentes tienen altas expectativas en que todos los alumnos pueden aprender y progresar” con 40,74% y 18,52% respectivamente. El primero se asocia a la autopercepción y a la de los compañeros de trabajo, resulta diferente que al realizarla sobre el director, ya que es difícil ser crítico con uno mismo en cuanto al trabajo, no así de observar y criticar a quien se encuentra por sobre uno, esto se complementa con el indicador 2.9 el cual deja en manifiesto que los docentes no tendrían altas expectativas de sus estudiantes, es decir que la labor de enseñar al grupo curso, no considera a aquellos casos puntuales de estudiantes que se les dificulta aprender, el docente no es quien puede mejorar en las prácticas de enseñanza, sino que no considera al estudiante capaz de aprender y por ende de progresar.

Como última práctica de la variable mediadora de la motivación, se encuentra el sentido de eficacia con el porcentaje más bajo de un 3,70%, lo que concierne únicamente al indicador 17.3 “es poco lo que yo como profesor puedo hacer para mejorar los aprendizajes de mis alumnos”, porcentaje que se vuelve más criticado por aquellos docentes con menos de 5 años de experiencia, como los que tienen más de 10 años, considerando que para ambos casos se presenta un 0%, es decir que el docente únicamente se ve empoderado o con un rol significativo en cuanto a la enseñanza, ya que el aprendizaje como recae en el estudiante no sería un elemento que el profesor pudiese intervenir. El

problema radica en que según la senda de Leithwood (2008) la culminación de este proceso radica en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual para conseguir se deben considerar las prácticas de liderazgo escolar, como la influencia de estas en las variables mediadoras de desempeño docente, pero que con todo ello se persigue reestructurar y modificar las prácticas especialmente las de enseñanza, lo que para este establecimiento se desencadena como un problema, ya que el docente no se siente parte de los resultados, sino más bien de la enseñanza, y que el problema no radicaría en lo que se puede hacer como docente para mejorar los resultados, sino que el problema concierne únicamente al estudiante y a su capacidad para mejorar.

Las condiciones del trabajo docente corresponden a la segunda variable mediadora y corresponden a las habilidades para la enseñanza de los docentes tales como la planificación de la enseñanza, la preocupación porque todos aprendan o el logro de un clima propicio en el aula. Estas prácticas son percibidas en un porcentaje del 27,78%, dicho promedio considera cuatro indicadores, de los cuales el más bajo es el 16.1 “carga de trabajo” con un 18,52% para este caso serían pocos los docentes que consideran que su carga es muy alta, sin embargo se concentra el porcentaje más alto de toda la variable en la categoría de “alta” con un 48,15%. Dentro de esta misma variable habrían dos indicadores que comparten igual porcentaje, que corresponden a 16.3 “su nivel de stress y agotamiento” y 16.4 “las horas semanales que dedica

a planificación y preparación de clases” ambos con 25,93%, para el desagregado de género se da un caso curioso en donde el género masculino no presenta porcentaje para ambos indicadores, no así el género femenino que promedia 30% entre los dos. Finalmente el indicador que presenta el porcentaje más alto corresponde al 16.2 “cantidad de alumnos que tiene en la sala” con un 40,74% más un 29,63% en la categoría alta, comparando los resultados con el desagregado de años de experiencia para las tres categorías, se llega a un mismo consenso en el que se señala que es el indicador con el porcentaje más alto dentro de esta variable mediadora, considerando que de los 27 docentes, 14 de ellos establecen que dicha cantidad de estudiantes es muy alta.

Hallinger (2014) señala que las condiciones de la escuela es una de las variables más importantes a analizar, representando un objetivo clave de los esfuerzos del liderazgo, y que para este caso la percepción docente considera un bajo porcentaje con tan sólo un 23,43%. Esta variable tiene relación con las condiciones de la escuela que afectan el trabajo de los docentes, tales como la cultura escolar y el grado de cooperación y autonomía de los docentes, el apoyo a los niños con dificultad para aprender, la infraestructura y recursos adecuados.

La práctica que tiene la mejor percepción es el apoyo a la instrucción, en donde destacan tres indicadores 2.13 “los docentes cuentan con apoyos suficientes cuando en su sala hay niños con necesidades educativas especiales” con un 22,22%, 2.15 “este establecimiento tiene las condiciones mínimas en cuanto a infraestructura y equipamiento para que los docentes hagan un buen trabajo” con un 59,26%, y 2.16 “este establecimiento dispone de suficientes recursos de aprendizaje para alumnos y docentes” con 33,33%, resulta interesante comprender que el establecimiento tiene una gran inversión en lo que respecta a infraestructura, pero no así en el aula, donde los estudiantes con necesidades educativas especiales no tendrían – por percepción de los docentes del establecimiento – los apoyos suficientes en cuanto a recursos para el proceso de enseñanza aprendizaje.

La comunidad del aprendizaje y el proceso de decisión son dos prácticas que se encuentran inmersas dentro de esta variable y que se complementan entre sí, con 24,07% y 25,93% respectivamente, corresponden a ellas los indicadores 2.6 “los profesores conversan frecuentemente con sus colegas sobre cómo mejorar la enseñanza” siendo la del porcentaje más bajo con 14,81%, 2.8 “los docentes tienen libertad para tomar decisiones respecto a su trabajo en aula” con 25,93% y 2.11 “los docentes cuentan con el apoyo técnico de sus colegas cuando lo necesitan” con 33,33%, a partir de los porcentajes se esclarece que los docentes conversan muy poco entre ellos sobre enseñanza y

apoyo pedagógico, asociado esto a las prácticas de liderazgo se debe considerar que quizás no existan las instancias para hacerlo, o bien dichas instancias se emplean para otros fines, a pesar de ello se está descuidado una práctica que resulta enriquecedora para la modificación de prácticas docentes.

La cultura escolar tiene de percepción docente un 14,81%, del cual se desprenden 7 indicadores, siendo 3 de estos los que resultan más relevantes, tal es el caso de 2.2 “entre los docentes existe un sentido de equipo” con un 18,52%, 2.12 “los docentes frecuentemente planifican y evalúan su trabajo en forma colaborativa” con un 14,81% y 2.19 “los docentes sienten como propios los objetivos y valores de este establecimiento” con un 14,81%, a partir de estos resultados se puede concluir que los docentes no estarían trabajando en equipo ni de forma colaborativa, lo que sería reflejo de un individualismo profesional el cual muchas veces entorpece el avanzar hacia nuevas prácticas de enseñanza, y por ende no se aprovecha de retroalimentar los enfoques, paradigmas y metodologías que posibilitan mejoras en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

4. INFLUENCIA DIRECTA SOBRE DECISIONES EDUCATIVAS FUNDAMENTALES

Las decisiones educativas fundamentales tienen como principal influencia al sostenedor, al director y al jefe de UTP. En los dos últimos se evidencian diferencias en cuanto a percepción de género y años de experiencia. Para el caso de la percepción de género, los docentes tienen la misma percepción para director como para jefe de UTP, no así el caso de las docentes, quienes perciben con una mayor influencia al jefe de UTP que al director con una diferencia en la categoría “muchacha” del 20%. Este fenómeno de percibir con mayor influencia al jefe de UTP que al director, también se presenta en dos intervalos de la experiencia docente, tal es el caso de quienes tienen entre 5 a 10 años y más de 10 años de experiencia, con porcentajes de diferencia de un 20% y 33,34% respectivamente. Los docentes que tienen menos de 5 años de experiencia perciben la influencia de ambas entidades por igual, es decir comparten un 62,50% de la percepción.

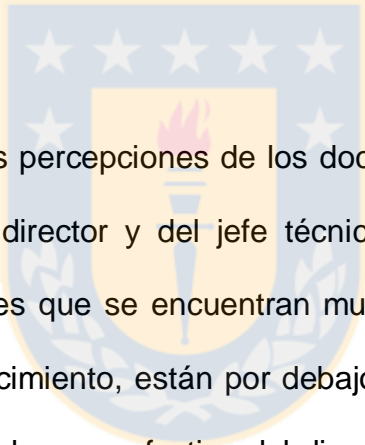
Resulta interesante que UTP tenga más poder de influencia que el director, considerando que la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales, en el común de los casos sigue la línea jerárquica de

sostenedor, director y jefe de UTP, lo que para este caso responde a las variables de percepción de ambas entidades por parte de los docentes, como también a la problemática que surge de la relación entre el director y otros actores relevantes, donde los profesores y profesoras se encuentran muy de acuerdo en un 51,85% de la existencia de una distribución clara de las funciones entre el director y el jefe de UTP al interior del establecimiento, es decir que un poco menos de la mitad de quienes fueron encuestados no tendrían claridad de las prácticas e influencia de ambos cargos directivos.



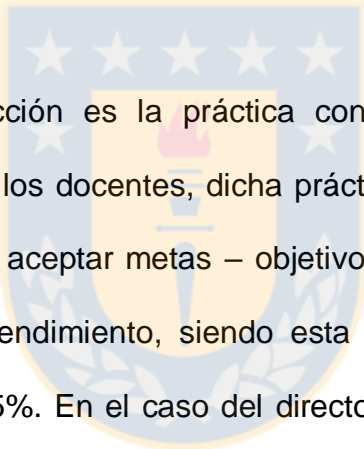
CAPÍTULO VI – CONCLUSIONES

Esta investigación ha tenido como propósito, analizar las prácticas de liderazgo y su relación con las variables mediadoras del desempeño docente en el director y jefe de UTP de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Chiguayante.



En relación a las percepciones de los docentes frente a las prácticas de liderazgo efectivo del director y del jefe técnico, se puede señalar, que los porcentajes de docentes que se encuentran muy de acuerdo con las distintas prácticas en el establecimiento, están por debajo del promedio nacional, por lo cual, las prácticas de liderazgo efectivo del director y del jefe técnico aparecen debilitadas, especialmente las del director, las cuales oscilan entre el 18% y el 38% aproximadamente, y por ende promedian un 30%. Mientras que para el escenario nacional, las prácticas oscilan entre el 37% y el 48%, promediando un 42%. Por otra parte, las prácticas del jefe de UTP oscilan entre el 18% y el 44% aproximadamente, promediando 31%, en contraposición de los resultados nacionales que oscilan entre el 38% y el 48%.

La práctica que se encuentra más debilitada dentro del establecimiento es la de gestionar la instrucción, que tiene que ver con el gran foco de trabajo directivo en la escuela, es decir, la dotación del personal, proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje, monitorear la actividad escolar y la protección ante distracciones. En el caso del director es percibida con un 18,66%, mientras que en el jefe de UTP es percibida con un 18,52% de respuestas muy de acuerdo.



Establecer dirección es la práctica con mayor cantidad de muy de acuerdos por parte de los docentes, dicha práctica tiene relación con construir una visión compartida, aceptar metas – objetivos por el grupo y establecer las expectativas de alto rendimiento, siendo esta última la que destaca por su porcentaje de un 48,15%. En el caso del director es percibida con un 38,58%, mientras que en el jefe de UTP es percibida con un 44,44% de respuestas muy de acuerdo.

Al desagregar los datos según género, se observa que los profesores son quienes perciben de mejor manera las prácticas efectivas del director, promediando 22,88, mientras que para el caso de las profesoras, éstas promedian 15,19%. Para el caso del jefe de UTP la situación es distinta, ya que

son las profesoras quienes tienen mejor percepción de las prácticas efectivas con un 6,76% por sobre el 2,08% de los profesores.

En relación a los años de experiencia, en promedio, los y las docentes que poseen menos de 5 años de experiencia tienen una mejor percepción de las prácticas efectivas del director, con un 23,19%. Mientras que la percepción más baja son quienes tienen entre 5 a 10 años de experiencia docente con un 16,79%. A lo largo de la experiencia docente, la práctica que más débil se presenta, es “gestionar la instrucción” con un promedio de 10,52%. En cuanto a las prácticas del jefe de UTP, en promedio los docentes tienen una mejor percepción de las prácticas efectivas mientras menor es la experiencia.

En cuanto a las habilidades del director, en general los y las docentes entrevistados perciben bajo el porcentaje muy bueno al director. Promedian para el caso de los docentes un 40,00%, mientras que para el caso de las docentes un 30,00%. La habilidad mejor percibida es “clima y convivencia escolar”, mientras que la peor percibida es “gestión y manejo de recursos”. Por otro lado, se percibe que el jefe de UTP también tiene debilidad en sus competencias y habilidades, promediando para el caso de las docentes un 10,98% y para el caso de los docentes 2,40%. Considerando éste apartado y el anterior, se hace necesaria una reflexión sobre los cargos de director y jefe de

UTP ejercidos dentro del centro educativo, para comprender si realmente su labor aporta en el aprendizaje de calidad y excelencia.

En relación a los valores, habilidades sociales, características y personalidad del director, cabe señalar que es una persona muy bien percibida por los docentes, no así para el caso de las docentes, quienes tienen una percepción considerablemente baja de las características del director. Los resultados que arrojo los cuestionarios, destaca las características de “motivado y apasionado por su labor”, “abierto a escuchar a otros”, “respetuoso”, “optimista” y “empático, comprensivo”, todas éstas con un 100% de la percepción. Por otra parte, las peor percibidas corresponden a “consecuente (lo que dice, lo hace)”, “responsable”, “confiable o creíble”, estas características en promedio se encuentran por sobre el 70% de la percepción docente. Desagregando los datos, quienes mejor lo perciben son los docentes del género masculino, como también los docentes con menos de 5 años de experiencia. Retomando la idea que las docentes son quienes peor perciben al director, no habría inferencias claras de este fenómeno, por lo que se puede asociar a diversas variables, lo cual resultará muy interesante investigar en un futuro trabajo.

En cuanto a la motivación docente esta es del 39,81%, para lo cual de los indicadores, el con mejor percepción corresponde al “compromiso con la profesión” con un 81,48%, en contraposición con el “sentido de eficacia”, la cual es la peor percibida con un 3,70%. Desagregando los datos se refleja la misma situación, en donde se promedia que el “compromiso con la profesión” entre los géneros masculino y femenino corresponde a un 58,22%, mientras que el “sentido de eficacia” promediado es un 2,50%. Pasa lo mismo para el desagregado en años de experiencia, en donde promediado para los tres casos, el “compromiso con la profesión” es de un 54,53% y para el caso del “sentido de eficacia”, éste es de un 2,38%.

Otro elemento importante son las condiciones de la escuela, las cuales son muy bajas con un 23,43%, considerando que la “cultura escolar” es la con peor percepción con un 14,81%. Desagregando los datos, en el género son los docentes quienes tienen la percepción más baja la cual representa un 10,71%. En cuanto a años de experiencia, la percepción más baja sobre condiciones de la escuela corresponde a los docentes que poseen entre 5 a 10 años de la labor profesional, quienes consideran un 13,95%.

El último apartado le corresponde al trabajo docente, estos aprecian su trabajo como bastante bueno, a excepción del indicador “cantidad de alumnos

en sala” el cual es de un 40,74%. Quienes son más críticos en cuanto a su trabajo son las docentes, ya que se manifiestan críticas a lo que realizan dentro del establecimiento, mientras que para el caso de los profesores, estos marcan 0,00% en tres de los cuatro indicadores que contempla esta categoría. En cuanto al desagregado de años de experiencia, quienes tienen entre 5 a 10 años de experiencia docente presenta un 40,00%, destacando el indicador de “cantidad de alumnos en sala” con un 60,00%, mientras que para los otros docentes los porcentajes se mantienen por debajo de la brecha del 17,00%.

Se puede concluir que son los docentes de género masculino, quienes perciben de mejor forma las prácticas de liderazgo del director, no así el caso del jefe de UTP, cuyas prácticas son mejor percibidas por las docentes. No obstante, a pesar de que el liderazgo no es visto como el óptimo dentro del establecimiento, los docentes son capaces de desempeñar una buena labor pedagógica.

GLOSARIO

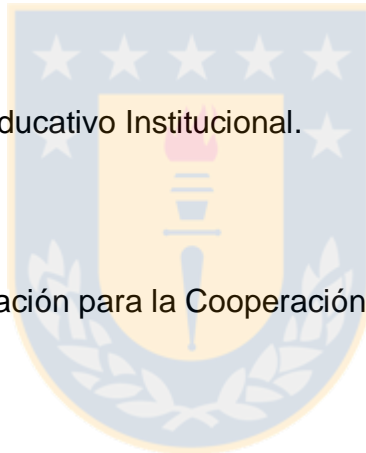
CEPPE: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

Mineduc: Ministerio de Educación.

PEI: Proyecto Educativo Institucional.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

UTP: Unidad Técnica Pedagógica



BIBLIOGRAFÍA

Amaru, A. (2009). *Fundamentos de Administración: Teoría General y Proceso Administrativo*. Pearson Educación, México.

Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela*. En *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. Nueva York: Free Press.

Bolívar (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED

Bolívar, A. (2009). *Una dirección para el aprendizaje*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(1), 1-4.

Bolívar, A. (2010). *Liderazgo para el aprendizaje*. Universidad de Granada, 15 - 20.

Bolívar, A. (2010a). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta*. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 3(5), 79–106.

Bolívar, A. (2010b). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas*. *Individuo y Sociedad*, 9(2), 9–33.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper y Row.

Bush, T. (2013), *Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African Perspectives, Education as Change*, 17 (S1): 5-20.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. *et al.* (2007). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Interim Report. Londres: Department for children schools and families - United Kingdom Government.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. and Brown, E. (2009). *The Impact of Leadership on Pupil Outcomes: Final Report to DSCF*, Department of

Children, Families y Schools/National College of School Leadership,
Nottingham.

Elmore, R.F. (2005). *Accountable leadership*. The Educational Forum, 69(2),
134-142.

Elmore, R.F. (2008). *Leadership as the practice of improvement*. En Pont, B., D.
Nusche and D. Hopkins (eds.) (2008). *Improving School Leadership*,
Volume 2 (pp. 37-68). Paris: OECD.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago:
Fundación Chile.

Gajardo, J., Ulloa, J. (2016). *Liderazgo escolar en los distintos niveles del
sistema: notas técnicas para orientar sus acciones*. Universidad de
Concepción, Chile.

García, I. (2008). *Liderazgo distributivo: una nueva visión del liderazgo
educativo*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

Gómez, R., Medina, A. (2014). *El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria*. Perspectiva Educativa. PUC Valparaíso, Chile.

Hallinger, P. y Murphy, J. F. (1985). *Assessing and Developing Principal Instructional Leadership*. Educational Leadership. Elementary School Journal, 86(2), 217-247.

Hallinger, P. (2003), "*Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership*", Cambridge Journal of Education, 33 (3): 329-350.

Hallinger, P., y Snidvongs, K. (2005). *Adding Value to School Leadership and Management: A review of trends in the development of managers in the education and business sectors*. Nottingham, England.

Hallinger, Philip, Heck, Ronald H. (2014). *Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12.

Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. y Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. Nueva York: Routledge Falmer.

Harris, A. (2004) “*Distributed leadership in schools: leading or misleading?*” *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (1): 11-24.
41

Hopkins, D. (2008). *Cada escuela una gran escuela. Cómo realizar el potencial del liderazgo sistémico*. En Clases Magistrales - Fundación Chile. Santiago - Chile.

Horn, A., Marfan, J. (2010). *Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile*. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104

Horn, A. (2013). *Liderazgo Escolar en Chile y su Influencia en los Resultados de Aprendizaje*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Leichter HJ (1973). *The concept of educative style*. *Teachers College*. 75: 239-250.

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.

Leithwood, K. (2004). *Los efectos del liderazgo suelen ser de mayor impacto, ahí donde y cuando más se necesitan. Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Chile.*

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. Leadership*, 132.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership y Management*, 28(1), 27-42.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile, Salesianos impresores.*

Lewis, P. y Murphy, R. (2008). *New Directions in School Leadership. School Leadership and Management*, 28(2), 127-146.

MacBeath, J., Swaffield, S., y Frost, D. (2009). *Principled narrative*. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223–237

Mineduc (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Ministerio de Educación, Chile.

Mineduc (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Ministerio de Educación, Chile.

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning* Recuperado de: <http://www.oecd.org/TALIS>

Pedraja-Rejas, L. (2013). *Liderazgo y resultados en la educación escolar*. Universidad de Tarapacá, Chile.

Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadershipPrinty>,

Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis*

iteration. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.

Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*.

Weinstein, J., Muñoz, G., Raczynski, D., Horn, A., y Anderson, S. (2009). *DIRECTORES DE ESCUELA EN CHILE ¿ En tránsito hacia más liderazgo pedagógico ?*, 1–33.

Weinstein, J., y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Chile: CEPPE-UC.

Weinstein José (ed) ...et al., (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle).