

# **Propuesta para mejorar las prácticas de liderazgo para el apoyo al trabajo docente de aula en el establecimiento de la comuna de Yumbel**

**Autora: Patricia Henríquez Varas**  
**Profesor Guía: Jorge Ulloa Garrido**

## INTRODUCCIÓN

El siguiente informe tiene como objetivo dar a conocer una propuesta para mejorar las prácticas de liderazgo para el apoyo al trabajo docente de aula en el establecimiento de la comuna de Yumbel esto, considerando la información levantada a través de un estudio de carácter descriptivo con enfoque mixto realizado en el establecimiento.

Para obtener la información necesaria para elaborar este plan, se hizo un estudio de carácter descriptivo con un enfoque mixto. Respecto de la investigación cuantitativa, se buscó analizar las prácticas directivas a través de la encuesta “Prácticas de liderazgo” del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, (CEPPE) y respecto de la investigación cualitativa, se realizaron entrevistas a los directivos del establecimiento con el fin de determinar sus percepciones y creencias respecto de los resultados de aprendizaje y su influencia en estos.

El presente informe se estructura de la siguiente manera:

- **Presentación:** Se presenta el objetivo del plan de mejora y sus principales apartados.
- **Resumen Ejecutivo:** Breve presentación de los resultados de la línea base y plan de mejora
- **Antecedentes del contexto:** Se presentan los antecedentes del establecimiento, como los resultados SIMCE, antecedentes del equipo directivo, equipo docente, etc.
- **Presentación de línea base:** Se presenta la metodología utilizada en la investigación y los resultados obtenidos.
- **Propuesta de mejora:** Se presenta un plan de mejora, su objetivo y la estrategia que contempla.
- **Fundamentación teórica:** Se presenta un marco teórico con los antecedentes que fundamenten la eficacia del plan. Se incluyen temas como liderazgo, Modelos de liderazgo, Prácticas de liderazgo y sus dimensiones, Mentoría y Mentoría para directores.
- **Conclusión**

## RESUMEN EJECUTIVO

La información presentada en este informe, corresponde a resultados del análisis de dos instrumentos, estos son: una encuesta realizada a todos los docentes del establecimiento para analizar prácticas de liderazgo y una entrevista, la cual busca caracterizar la visión de los directivos respecto de los resultados de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento para determinar sus percepciones y creencias respecto de su influencia en estos. La importancia de esto radica en que cuando existen condiciones favorables como un máximo de 16 estudiantes por sala, profesores competentes y destacados, clima favorable, implementación de programa PIE y plan de mejoramiento PME financiado por la SEP en el establecimiento y se obtienen resultados de aprendizaje dentro de la media en las evaluaciones estandarizadas, se requiere de una explicación al fenómeno, ya que no es lo esperado. Por ese motivo el estudio realizado en el levantamiento de línea base, buscó a través de una investigación descriptiva de tipo mixto con enfoques cualitativo y cuantitativo, dar respuesta a dicha condición.

Los resultados del estudio dieron cuenta que el problema es: El Bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo docente de aula por parte del equipo directivo, ya que sus efectos principales dan cuenta de ello. Algunos de los efectos asociados al problema que se observaron son: La percepción de los docentes en cuanto a la realización de las prácticas de liderazgo no supera el 55 %, más del 60 % de los docentes asegura que sus clases son observadas por el equipo directivo sólo una vez al año o nunca, menos del 15,38% recurre al director para resolver problemas relacionados con la enseñanza y menos del 46,15% recurre a la jefa de UTP para resolver problemas relacionados con la enseñanza y las causas que provocaron este problema son: Ausencia de una visión compartida en el equipo directivo acerca del apoyo al trabajo docente, la estructura orgánica y la distribución de tareas no facilita el apoyo al trabajo docente y bajo nivel de experiencia, formación y perfeccionamiento del equipo directivo para el liderazgo pedagógico en el establecimiento.

De acuerdo a los hallazgos que se pueden visualizar del diagnóstico realizado se propone un plan de mejora que contempla específicamente la Mentoría para el director del establecimiento de Yumbel, el cual principalmente se enfocará en seguir un plan de acompañamiento para el

análisis, la reflexión y discusión de las prácticas de liderazgo y con esto generar acciones que apunten la implementación de planes específicos sobre el apoyo al trabajo docente de aula.

## 1.-ANTECEDENTES DE CONTEXTO

El establecimiento en estudio corresponde a una Escuela Municipal de la comuna Yumbel, región del Biobío. La escuela atiende los niveles de prebásica y básica con una matrícula de 136 estudiantes con un promedio de 12 estudiantes por curso. Cuenta con una dotación de 18 docentes, entre ellos 4 de educación diferencial y 2 con cargos directivos, 1 educadora de párvulos y 4 asistentes profesionales del programa PIE. Además, cuenta con un equipo de Gestión conformado por el director, la jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), El coordinador de convivencia escolar, la Coordinadora del Programa de Integración Escolar (PIE) y dos coordinadoras de ciclo.

La **Misión** del establecimiento es “Nuestro propósito estará centrado en generar en cada uno de los y las estudiantes, competencias, destrezas y habilidades basadas en una formación integradora y valórica, conducentes a la adquisición de aprendizajes permanentes y de calidad”. (Proyecto Educativo Institucional, 2016)

La **Visión** declarada en el PEI es “La escuela orienta sus esfuerzos en desarrollar, al máximo las potencialidades de las y los estudiantes en sus necesidades de formación valórica, cognitiva, artística y espiritual”. (Proyecto Educativo Institucional, 2016)

Los docentes de los establecimientos municipales son evaluados y encasillados según la Ley de Carrera docente, estos son los resultados obtenidos por los docentes del establecimiento. Se presentan además indicadores de integrantes de la red de mentores y de Maestros de Maestros.

Tabla 1. *Resultados de evaluaciones y otros indicadores*

Nombre Docente	Resultados de evaluación docente	Encasillamiento	Mentoría	Red Maestros de Maestros
<b>Educadora de párvulos</b>	Competente	Experta 1	No	No
<b>Docente 1</b>	Competente	Avanzado	No	No
<b>Docente 2</b>	Competente	Temprano	No	No
<b>Docente 3</b>	Competente	Temprano	No	No
<b>Docente 4</b>	Competente	Temprano	No	No
<b>Docente 5</b>	Competente	Inicial por bienios	No	No
<b>Docente 6</b>	Destacada	Avanzado	Sí	Sí
<b>Docente 7</b>	Competente	Temprano	No	No
<b>Docente 8</b>	Destacada	Avanzado	Sí	No
<b>Docente 9</b>	Competente	Temprano	No	No

<b>Docente 10</b>	Destacado	Avanzado	Sí	No
<b>Docente 11</b>	Competente	Avanzado	No	No
<b>Docente 12</b>	Destacado	Avanzado	No	No
<b>Docente 13</b>	Destacada	Avanzado	No	No
<b>Docente 14</b>	Competente	Temprano	No	No
<b>Docente 15</b>	Competente	Temprano	No	No

Fuente: Plan de Desarrollo Profesional Docente 2018

De esta información se desprende que todos los docentes del establecimiento son evaluados como competentes o destacados, además que el establecimiento cuenta con tres profesores mentores y un integrante de la red Maestros de Maestros.

A continuación, se presentan algunos antecedentes relevantes del establecimiento, los cuales se han mantenido sin variaciones importantes.

**Tabla 2. Antecedentes del establecimiento**

Índice socioeconómico	Bajo
Categoría Ley SEP	Emergente
Índice de vulnerabilidad	84,33%
Puntaje SIMCE promedio	250
Porcentaje de asistencia	89%
Tasa de aprobación	96%

Fuente: PEI del Establecimiento (2017 – 2020)

En cuanto a los resultados de las evaluaciones estandarizadas SIMCE se observa lo siguiente:

**Tabla 3. Resultados SIMCE Matemática**

<b>RESULTADOS SIMCE MATEMÁTICA</b>			
	4° Básico	6° Básico	8° Básico
<b>2014</b>	237	222	236
<b>2015</b>	267	268	259
<b>2016</b>	273	236	No rinde
<b>2017</b>	244	No rinde	257
<b>2018</b>	258	272	No rinde
<b>2019</b>			271

Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación.

Los resultados obtenidos por los estudiantes del establecimiento en la asignatura de matemática, muestran que el año 2014, los tres cursos que rindieron la prueba, obtuvieron el

puntaje más bajo de los 5 cursos que se muestran en la tabla. Sin embargo, la baja en 6°, corresponde al mismo curso que dio SIMCE en 4° el año 2014.

Tabla 4. Resultados SIMCE Lenguaje

RESULTADOS SIMCE LENGUAJE			
	4°	6°	8°
<b>2014</b>	263	Sin Info	208
<b>2015</b>	248	248	229
<b>2016</b>	250	243	No rinde
<b>2017</b>	246	No rinde	245
<b>2018</b>	258	232	No rinde
<b>2019</b>			227

Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación.

Los resultados obtenidos por los estudiantes del establecimiento en la asignatura de Lenguaje, muestran que los mismos estudiantes en cuarto obtienen mejores puntajes que en sexto y que en 8°. El 4° básico mantiene sus puntajes entre los 246 y 263, no habiendo una gran brecha. En 6° año existe una tendencia a la baja y en 8° no hay tendencia.

En cuanto a los niveles de aprendizaje obtenido por los estudiantes, se muestra lo siguiente:

Tabla 5. Niveles de aprendizaje 4° Matemáticas

Niveles de aprendizaje 4° Matemáticas					
	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Adecuado</b>	22%	Sin Info	Sin info	8%	Sin Info
<b>Elemental</b>	16%			46%	
<b>Insuficiente</b>	61%			46%	

Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación.

Los Niveles de aprendizaje de 4° en la asignatura Matemáticas muestran que más del 70% de los estudiantes está entre el nivel elemental e insuficiente en los años donde existe información.

Tabla 6. Niveles de aprendizaje 6° Matemáticas

Niveles de aprendizaje 6° Matemáticas					
	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Adecuado</b>	12%	Sin Info	18%	No rinde	30%
<b>Elemental</b>	35%		47%		60%
<b>Insuficiente</b>	53%		35%		10%

Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación.

En 6°, la situación es similar al 4° con más de un 80% de los estudiantes en los niveles elemental e insuficiente, se aprecia una leve mejora en los niveles de aprendizaje el año 2018. Se observa además que hay un aumento en los estudiantes con nivel de aprendizaje adecuado desde el año 2014 a la fecha.

Tabla 7. Niveles de aprendizaje 8° Matemáticas

Niveles de aprendizaje 8° Matemáticas					
	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Adecuado</b>	6,%	27%	No rinde	Sin info	No rinde
<b>Elemental</b>	33%	33%			
<b>Insuficiente</b>	61%	40%			

Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación.

Los niveles de aprendizaje de 8° también muestran que más del 70% de los estudiantes se encuentran en los niveles elemental e insuficiente.

Respecto a estos resultados se puede decir que, en matemática durante los últimos cinco años, menos de un 30 % de los estudiantes obtienen un nivel adecuado de aprendizaje y en general más de 50% de los estudiantes se encuentran en un nivel de aprendizaje insuficiente.

Tabla 8. Niveles de aprendizaje 4° Lenguaje

Niveles de aprendizaje 4° Lenguaje					
	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Adecuado</b>	40%	Sin Info	Sin info	8%	Sin info
<b>Elemental</b>	28%			46%	
<b>Insuficiente</b>	28%			46%	

Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación.

Los Niveles de aprendizaje de 4° en la asignatura Lenguaje muestran que el año 2014 más del 60% de los estudiantes tenían un nivel de aprendizaje en los niveles elemental y adecuado, sin embargo, en el año 2017, casi un 50% de los estudiantes se encuentra en el nivel insuficiente.

Tabla 9. Niveles de aprendizaje 6° Lenguaje

Niveles de aprendizaje 6° Lenguaje					
	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Adecuado</b>	Sin Info	Sin Info	25%	No rinde	10%
<b>Elemental</b>			25%		30%
<b>Insuficiente</b>			50%		60%

Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación.

En 6° se observa un bajo porcentaje de los estudiantes en el nivel adecuado, y más del 50 % de ellos se presenta en un nivel insuficiente.

Tabla 10. Niveles de aprendizaje 8° Lenguaje

Niveles de aprendizaje 8° Lenguaje					
	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Adecuado</b>	5%	0%	No rinde	Sin info	No Rinde
<b>Elemental</b>	17%	38%			
<b>Insuficiente</b>	78%	62%			

Fuente: Informe de Resultados Educativos, Agencia de Calidad de la Educación.

En la asignatura Lenguaje, los estudiantes de 8° en todos los años muestran que más de un 80% de ellos se encuentran en los niveles elemental e insuficiente, incluso el año 2015 ningún estudiante logró estar en el nivel adecuado.

Respecto a estos resultados se puede decir que, en lenguaje durante los últimos cinco años, menos de un 25 % de los estudiantes obtienen un nivel adecuado de aprendizaje con excepción de cuarto año del 2014 y en general más de 50% de los estudiantes se encuentran en un nivel de aprendizaje insuficiente.

## 2.- PRESENTACIÓN DE LÍNEA BASE

### 2.1.- Marco Metodológico

El presente estudio tiene un enfoque mixto “el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio” (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005 en Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 755). Incluye el enfoque cuantitativo “La investigación cuantitativa nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de éstos” (Hernández, Fernández y baptista, 2006, p. 21) con el cual se buscan datos objetivos y generalizados respecto de lo que sucede en el establecimiento, además de una visión amplia que permita detectar el problema que acontece. Y el enfoque cualitativo “La investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Hernández, Fernández y baptista, 2006, p. 21). Ya que, se pretende profundizar sobre los datos obtenidos en la investigación cuantitativa y con esto poder detectar posibles causas del problema. “El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad”. (Corbetta, 2003 en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 9). Este estudio es transversal, ya que se recogieron datos sólo en un tiempo determinado con el propósito de comprender y describir el fenómeno. El alcance de este estudio es descriptivo en su comienzo, ya que nos muestra cómo se manifiesta el fenómeno investigado y lo describe. “La investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 103). “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989 en Hernández, Fernández y Baptista, 2006 p. 102) y posteriormente se continúa con un estudio explicativo, el cual permite buscar las causas del problema detectado. “Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos o fenómenos físicos o sociales (Hernández, Fernández, Baptista, 2006 p.108)

### **2.1.1 Muestra**

En cuanto a la muestra de esta investigación, esta fue no probabilística, estratégica e intencionada, ya que se realizó la encuesta “Prácticas de liderazgo” del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, (CEPPE) a 13 de los 15 docentes del establecimiento, los cuales llevaban más de un año en el establecimiento y son docentes de aula, además se entrevistó a la jefa de UTP y al Director del establecimiento.

### **2.2 Objetivo General**

Levantar información fiable acerca de las prácticas, características y habilidades del equipo directivo, para proponer estrategias de mejora en el establecimiento de Yumbel.

### **2.3 Instrumentos y análisis de datos**

El instrumento utilizado fue: la encuesta CEPPE, la cual está conformada por diferentes dimensiones, las que incluyen características del establecimiento; prácticas de liderazgo y características del director; prácticas y características del jefe técnico del establecimiento y; situación de los docentes en el establecimiento. Los docentes responderán de acuerdo a una escala de 1 a 5 (Likert) donde 1 es muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. Para este estudio se considerarán sólo las respuestas “Muy de acuerdo” para asegurar la realización de la práctica. Posteriormente se incluirán las respuestas en una matriz de Excel, la cual agrupará y separará la información en gráficos, los cuales se presentarán en este informe. En primera instancia se ha tomado el modelo de prácticas de liderazgo de Leithwood (2006), quien agrupa las prácticas directivas en 4 grandes categorías: Establecer dirección, Gestionar la Instrucción, Desarrollar personas y rediseñar la instrucción.

La categoría Establecer dirección, está relacionada con la capacidad de establecer metas y objetivos que la comunidad escolar acepta y asume como propios, debido a que han participado de su formulación. La categoría de gestionar la instrucción se relaciona más cercanamente con el trabajo en aula, en cuanto se espera del directivo entregar apoyo a los profesores en la planificación, ejecución y retroalimentación de sus clases, además de liberarlos de tareas que los

desenfocan del quehacer pedagógico. En la tercera categoría de desarrollar personas, se encuentran los descriptores relacionados al fomento, por parte del director, del aprendizaje profesional de los docentes, a su desarrollo intelectual, profesional y personal. Por último, la categoría rediseñar la instrucción, Se refiere a la organización para trabajar de forma colaborativa entre docentes, la inclusión de los apoderados y de conseguir apoyos necesarios para la escuela.

La encuesta CEPPE, considera además de las prácticas de liderazgo, características y habilidades del director y de la jefa de UTP, información que se incluye en este informe.

Por otro lado, desde el punto de vista cualitativo, la técnica de recogida de información fue la entrevista al director y a la jefa de UTP del establecimiento. Esta es semiestructurada la cual da la libertad al entrevistador de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información sobre el tema en cuestión. Se escogió la entrevista como técnica, ya que se pretende indagar sobre la visión que tienen los entrevistados respecto de los resultados de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento, y sus creencias sobre la influencia de sus prácticas en estos. Y de esta forma obtener respuestas a través de sus términos, su lenguaje y su perspectiva sobre el tema, lo cual proporcione indicios de las causas del problema.

El tipo de análisis es el hermenéutico, ya que las entrevistas se transcribirán y segmentarán en categorías, luego se procederá al análisis hermenéutico de los datos, el cual busca comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual para lograr la captación del sentido de las palabras.

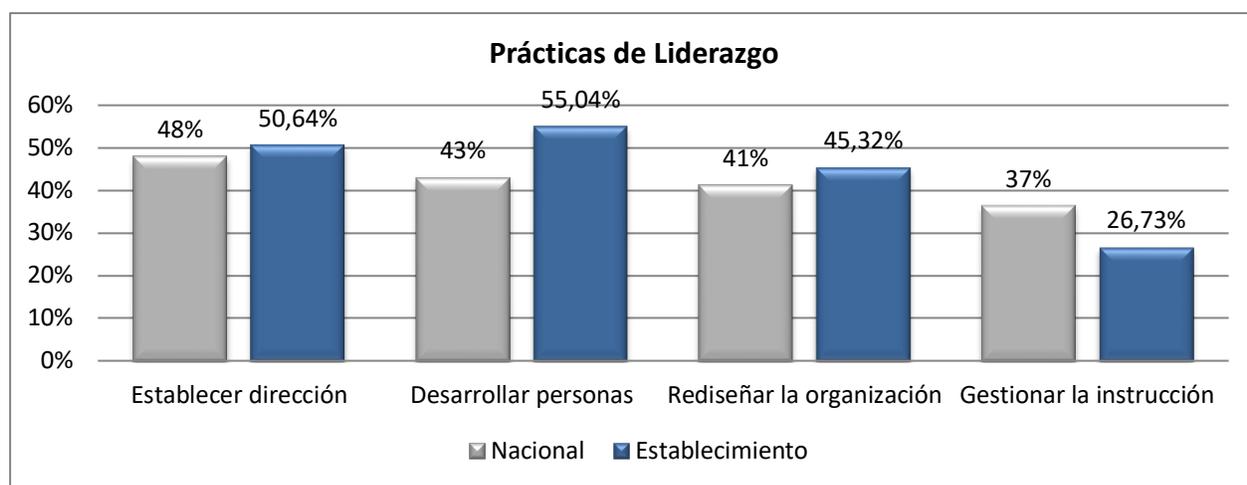
### 3.- RESULTADOS

#### 3.1 Análisis Cuantitativo

##### A. Prácticas de Liderazgo del director

##### 1.- Visión Global de las cuatro categorías

Los resultados arrojados por la encuesta “Liderazgo Educativo”, (CEPPE) en cuanto a las prácticas de liderazgo, son los siguientes:



*Figura 1 Prácticas de Liderazgo*

Acá se muestran las prácticas de liderazgo según el modelo de Leithwood (2006), quien agrupa las prácticas directivas en 4 grandes Dimensiones: Establecer dirección, Gestionar la Instrucción, Desarrollar personas y rediseñar la instrucción. De esta información se deduce que la dimensión más descendida es Gestionar la instrucción. Las demás, no superan el 55 %.

##### 2.- Análisis por categorías

A continuación, se presentarán cada una de las categorías junto a sus prácticas designadas.

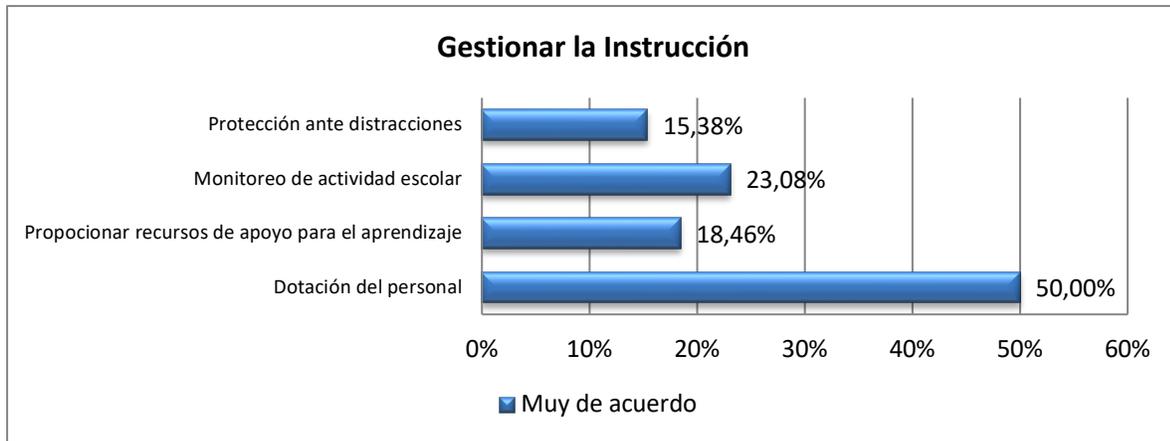
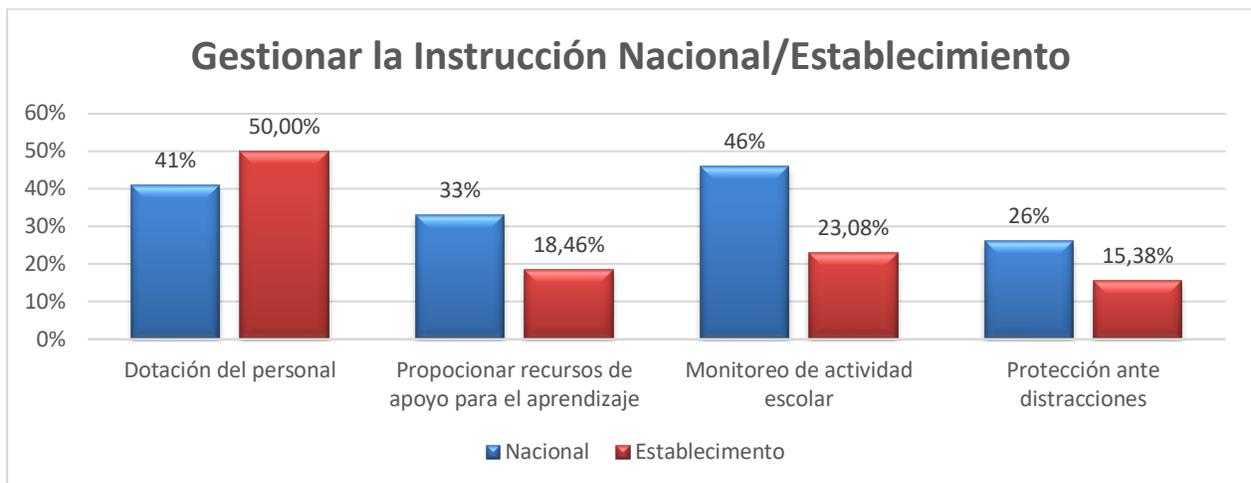


Figura 2 Gestionar la Instrucción

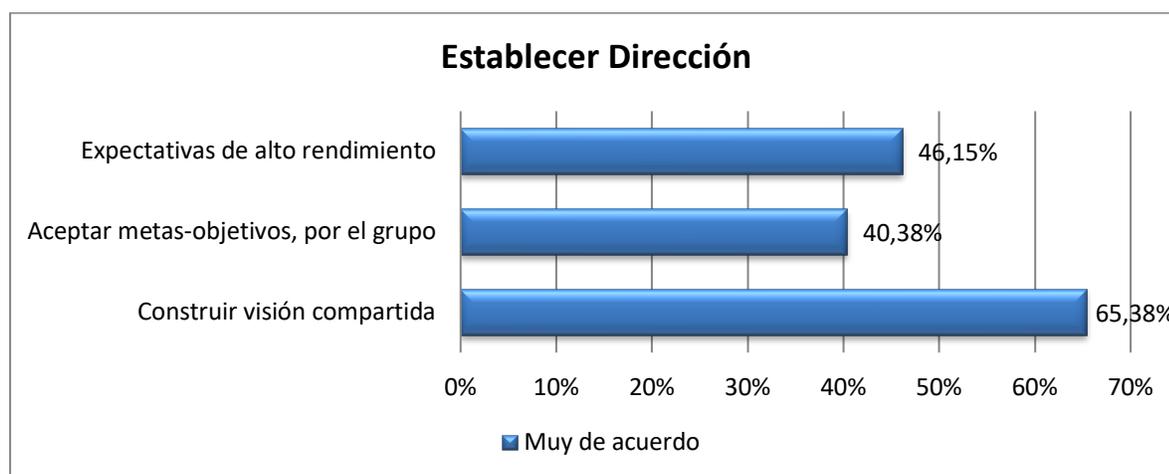
Se presentan las cuatro prácticas asociadas a esta dimensión. Se observa en esta figura que un bajo porcentaje de los docentes perciben que estas prácticas son realizadas por sus directivos. La práctica más descuidada es “Protección ante distracciones” con 1 docente que percibe que se realiza. La segunda práctica poco percibida es “Proporcionar recursos de apoyo para el aprendizaje” y la práctica “Monitoreo de la actividad escolar” con solo 3 docentes que están muy de acuerdo en que se realiza.

Para comprender mejor lo escrito anteriormente, se presenta la figura 3, la cual muestra los resultados obtenidos por la encuesta en las prácticas de la dimensión gestionar la instrucción del establecimiento y a nivel nacional.



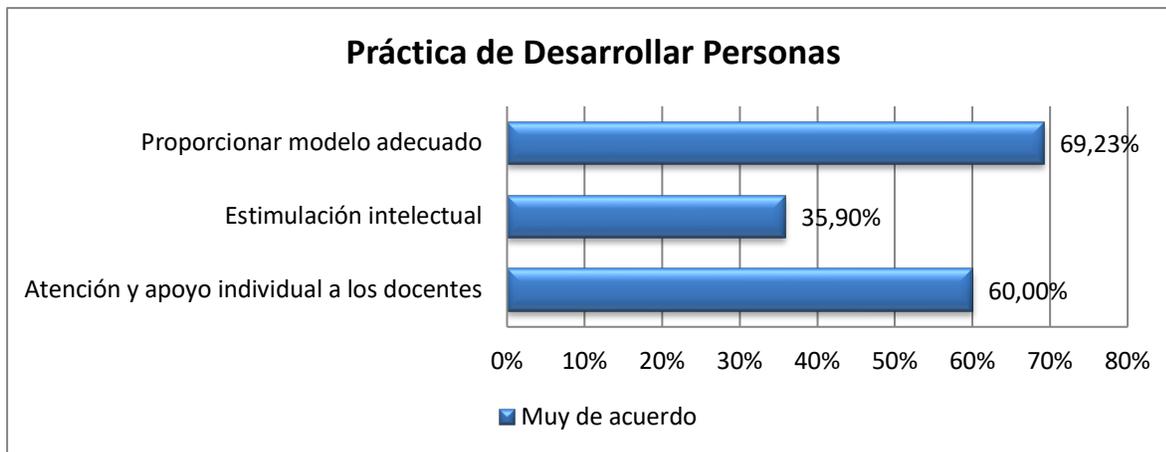
**Figura 3** Comparativo de los resultados de la práctica Gestionar la instrucción a nivel nacional con los del establecimiento.

Se presenta una comparación entre lo que sucede en el establecimiento versus lo que sucede a nivel nacional, de este se desprende que 3 dimensiones están bajo el promedio nacional y con menos del 23 % de observación por parte de los docentes de un total de 13 encuestados. Solamente el área que se refiere a la dotación del personal, está sobre el promedio nacional y con un 50% de los docentes que lo percibe.



**Figura 4** Establecer Dirección

Se presentan las tres prácticas asociadas a esta dimensión, la más descendida es “Aceptar metas-objetivos, por el grupo”, esto quiere decir que menos de la mitad de los docentes, 4 de 10, percibe que en el establecimiento hay metas y que el director se preocupa de que se cumplan. En cuanto a la segunda práctica que está por debajo del 50%, sólo 6 de los 13 docentes encuestados perciben que el director posee altas expectativas en relación con el trabajo de ellos con sus alumnos.



**Figura 5** *Desarrollar Personas*

Se muestran las tres prácticas asociadas a esta dimensión. Se puede apreciar que dos de estas tienen un alto nivel de percepción por parte de los docentes, más del 60%, sin embargo, la práctica más descendida tiene relación con la estimulación intelectual, ya que sólo 4 docentes reconocen estar muy de acuerdo en que se realiza en el establecimiento.



**Figura 6** *Rediseñar la Organización*

Se presenta las cuatro prácticas asociadas a esta dimensión, tres de ellas están por debajo del 50 %, la más descendida es “Estructura una organización que facilite el trabajo” con solo 2 de los 13 docentes que lo reconoce, lo sigue la práctica “Relaciones productivas con familia y comunidades” con 4 docentes y “Conectar a la escuela con su entorno” con 5 docentes que señalan estar muy de acuerdo en que se realiza en el establecimiento.

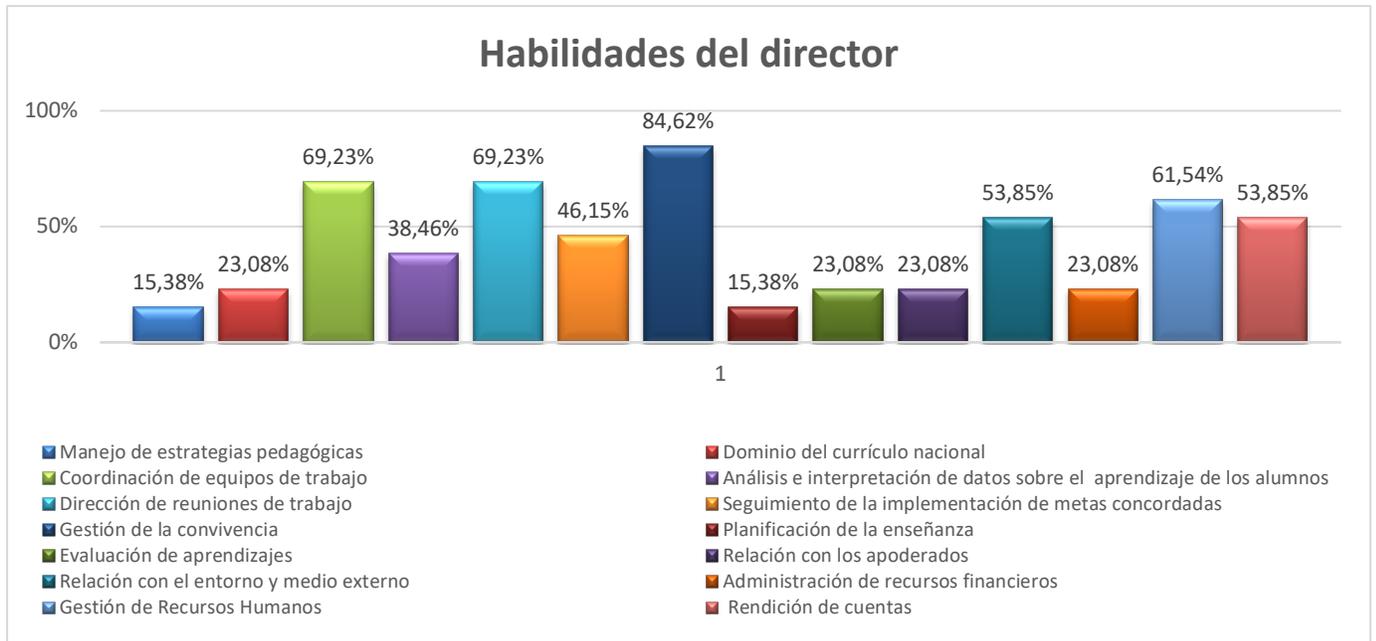
### 3.- Características y Habilidades del director

Respecto de las habilidades que los docentes perciben del director, se desprende lo siguiente:



**Figura 7** *Habilidades del Director*

Se muestra 4 dimensiones evaluadas en la encuesta CEPPE, dos de ellas son percibidas por más del 50 % de los docentes, sin embargo, la más descendida es "Gestión de la enseñanza y aprendizaje" con un 23,08%. Sólo 3 de los 13 docentes la perciben. Para mostrar más detalladamente esta dimensión, se muestra la siguiente figura.



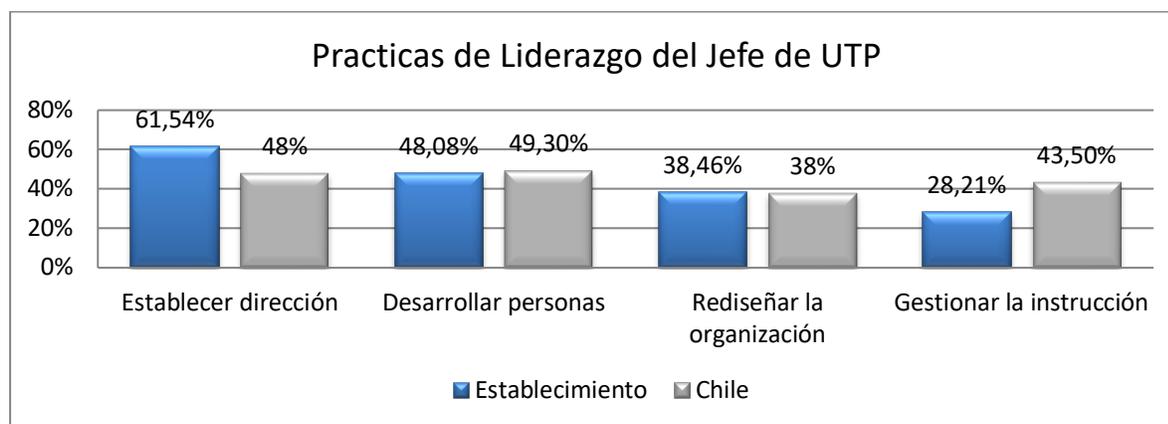
**Figura 8** *Habilidades del director*

Se muestra que 4 de las 6 habilidades menos percibidas están relacionadas al proceso de enseñanza. “Manejo de estrategias pedagógicas”, “Dominio del currículo nacional”, “Planificación de la enseñanza” y “Evaluación de los aprendizajes” con 1 o 2 docentes que las perciben. Sin embargo, tampoco es percibida una relación con los apoderados y administración de los recursos financieros, ya que sólo 2 docentes respondieron estar muy de acuerdo en que se realiza.

## B. Prácticas y habilidades de la jefa de UTP

Respecto de las habilidades que los docentes perciben de la jefa de UTP, se desprende lo siguiente:

### 1.- Visión Global de las cuatro categorías

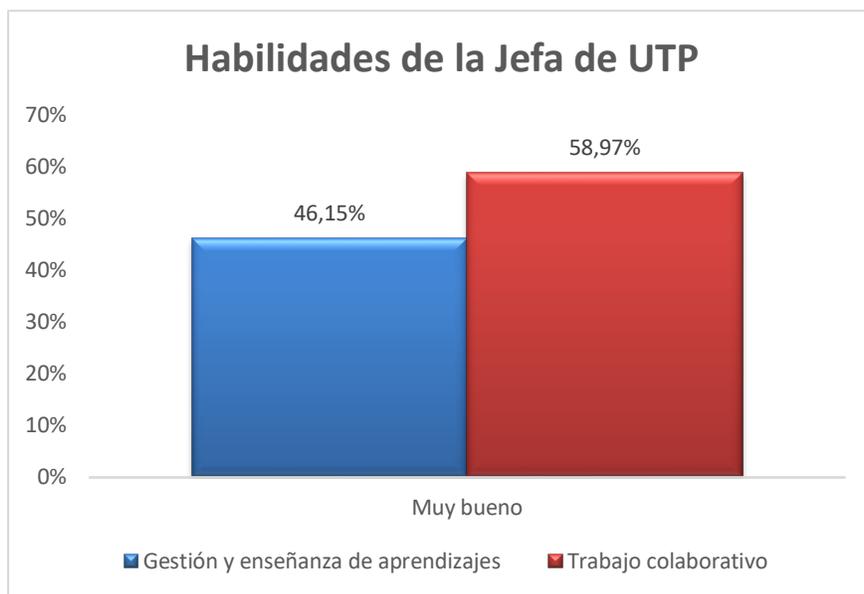


**Figura 9** *Prácticas de Liderazgo del jefe de UTP*

Se desprende que al igual que el director, las prácticas menos observadas son Rediseñar la instrucción con sólo 3 docentes que la identifican y gestionar la instrucción con sólo 2 docentes.

## 2.- Características y habilidades de la jefa de UTP

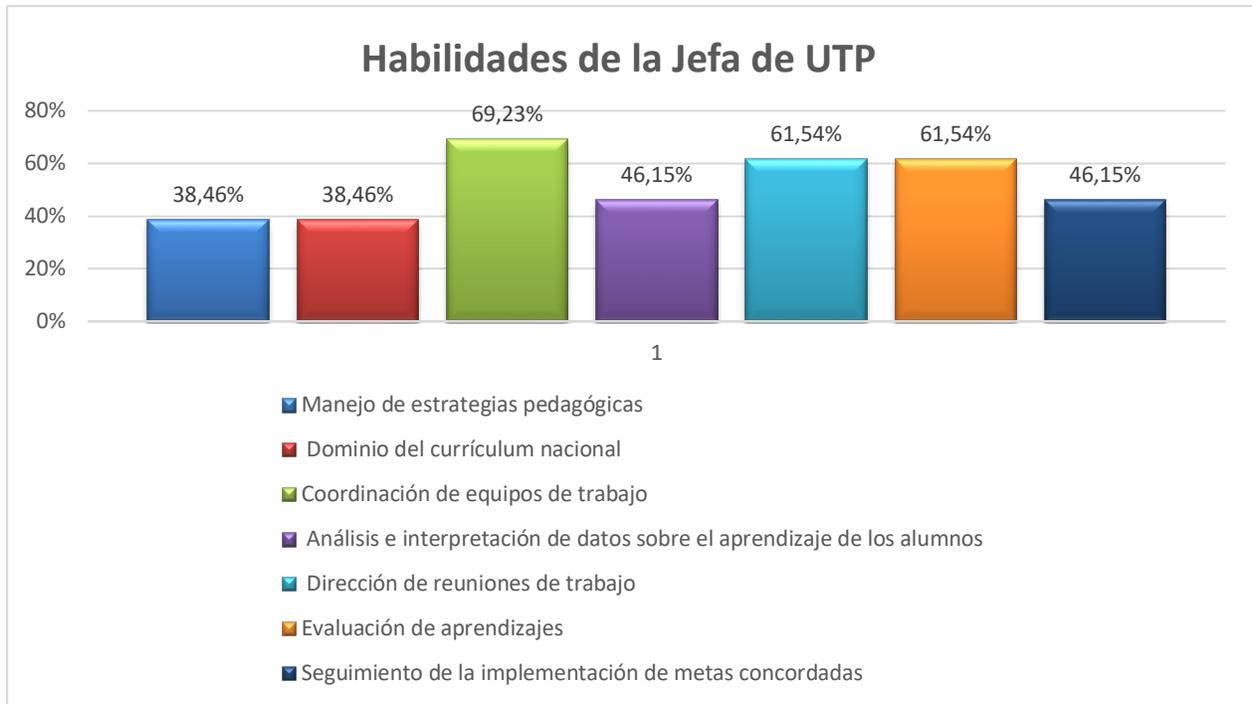
Respecto de las habilidades que los docentes perciben de la Jefa de UTP, se desprende lo siguiente:



**Figura 10** *Habilidades de la Jefa de UTP*

Se muestran dos dimensiones de habilidades percibidas por los docentes, de ellas la más descendida es Gestión y enseñanza de aprendizajes, sin embargo 6 docentes de los 13, está muy de acuerdo en que la jefa de UTP presenta las habilidades para la dimensión mencionada.

Para analizar más detalladamente estas dimensiones se presenta la figura N° 11.

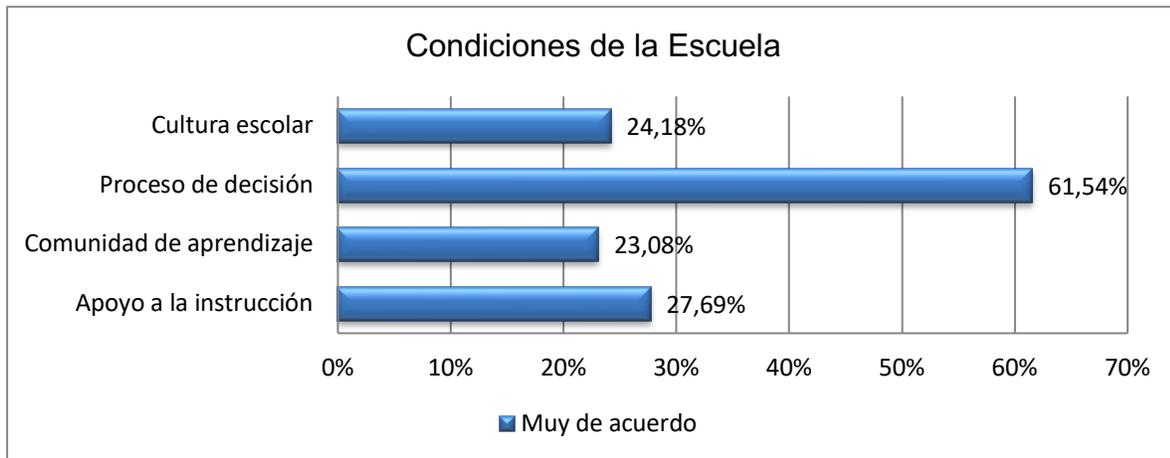


**Figura 11** *Habilidades de la Jefa de UTP*

Se puede observar que las habilidades menos percibidas por los docentes son “Manejo de estrategias pedagógicas” y “Dominio del currículum Nacional” con un 38,46% (4 docentes).

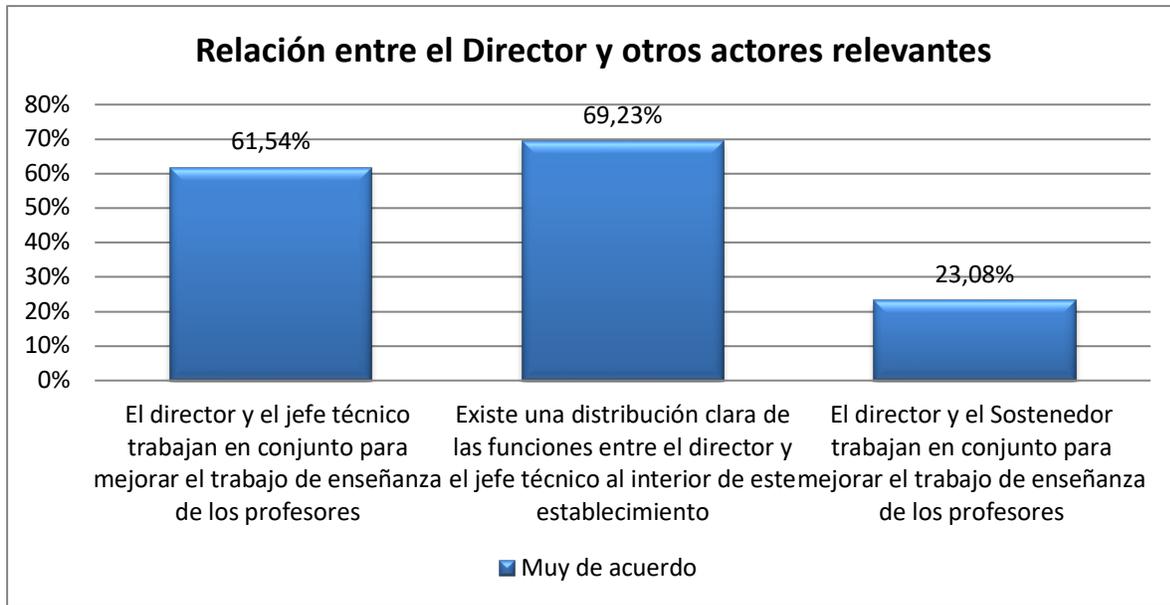
### C. Condiciones de la escuela

Respecto a las condiciones que los docentes perciben que existen en la escuela, se desprende lo siguiente:



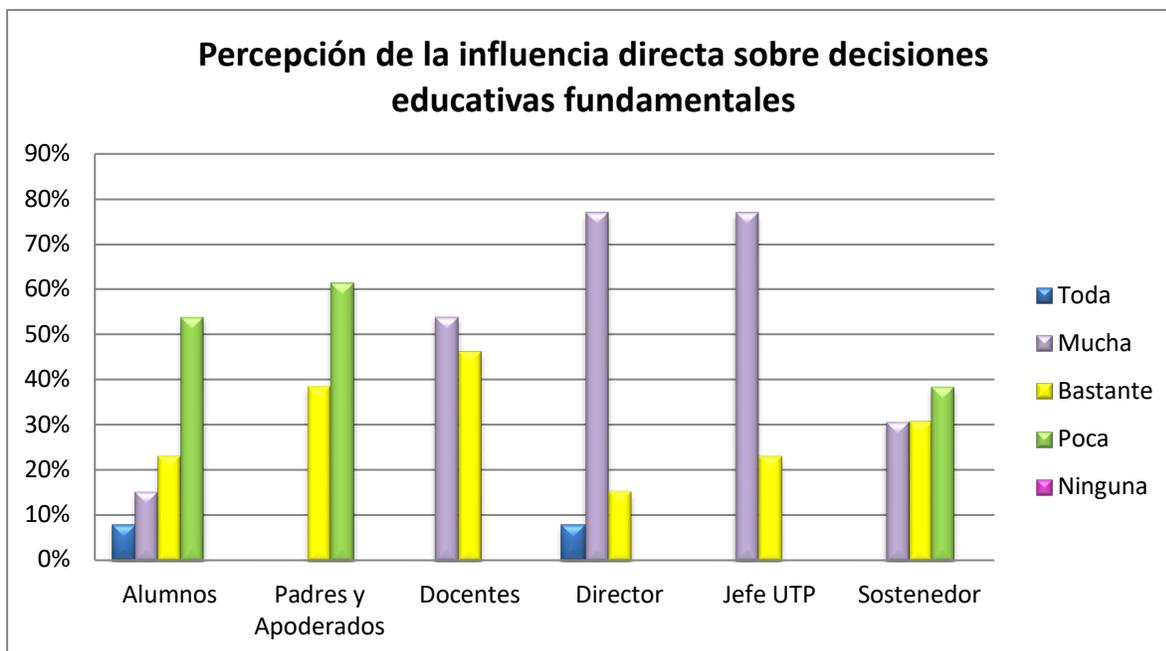
**Figura 12** *Condiciones de la Escuela*

Se puede apreciar que la mayoría de los docentes estiman que las decisiones son compartidas, no obstante, no sienten que se realiza un trabajo cohesionado o colaborativo como institución, no perciben el establecimiento como comunidad de aprendizaje ni sienten que existe apoyo a la instrucción, ya que sólo entre 2 o 3 docentes lo identifican.



**Figura 13** *Relación entre el director y otros actores relevantes*

Los docentes perciben que el director y la jefa de UTP trabajan en conjunto para mejorar el trabajo de enseñanza aprendizaje de los profesores y que sus funciones están claras, sin embargo, sólo 3 docentes visualizan que el sostenedor trabaje con el director para mejorar el proceso de enseñanza de los profesores.



**Figura 14** *Percepción de la influencia directa sobre decisiones educativas fundamentales*

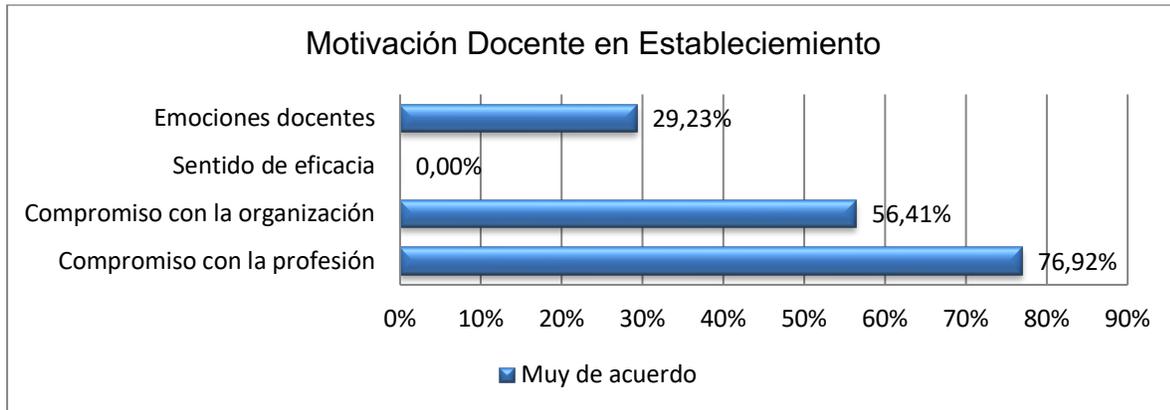
Los docentes perciben que el director, la jefa de UTP y los docentes, tienen mucha influencia en las decisiones que se toman en el establecimiento, sin embargo, los estudiantes, padres y sostenedor poca.

#### D.- Trabajo y motivación docente

**Tabla 11** *Trabajo y motivación docente*

	Carga de trabajo	Cantidad de alumnos en sala	Nivel de stress y agotamiento	Horas semanales para planificación y preparación de clases
Muy alta	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Alta	30,77%	0,00%	7,69%	23,08%

Se observa que sólo 3 de cada 10 docentes encuentran que la carga de trabajo es alta, 1 docente percibe que el nivel de estrés y agotamiento es alto y 2 docentes estiman que las horas para planificar y preparación de las clases es alta. Se puede concluir que la mayoría de los docentes estima que las condiciones de trabajo son las adecuadas.



**Figura 15** *Motivación docente en Establecimiento*

Se observa que los docentes poseen alto sentido de eficacia, ya que ninguno de ellos percibe que es poco lo que ellos pueden hacer por el aprendizaje de los estudiantes. La mayoría de los docentes se siente comprometido con su profesión y un poco menos con la organización, sin embargo, su compromiso supera el 60%.

### 5.1.5 Práctica específica “Observación de clases”

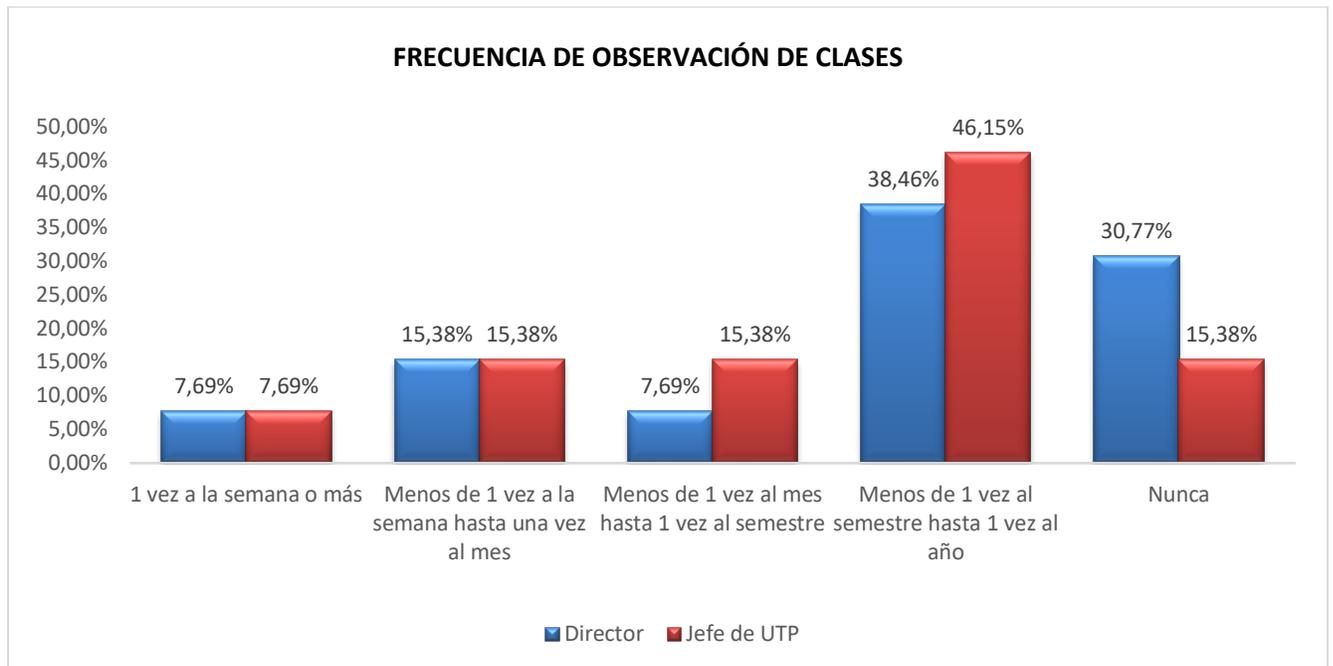
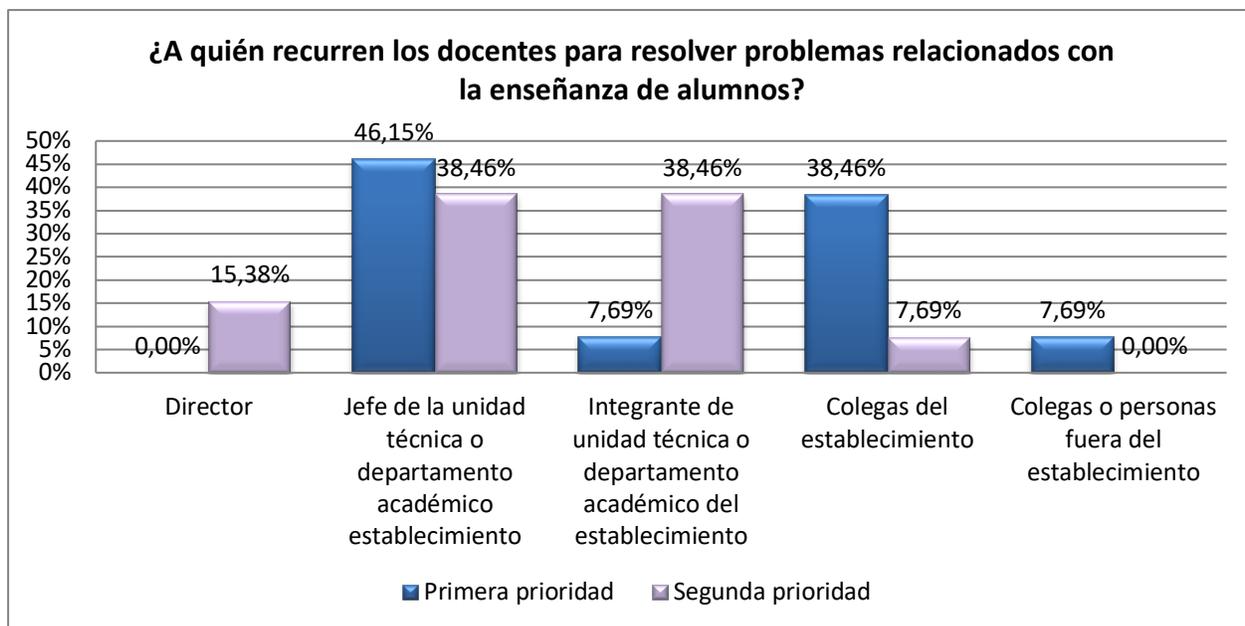


Figura 16 Frecuencia de Observación de Clases

Se observa que la mayoría de los docentes reconoce que la frecuencia con la que van a observar sus clases es baja, es decir, menos de una vez al año o nunca en el caso del director, siendo un poco mayor la presencia de la jefa de UTP.

### 5.1.6 Apoyo pedagógico

Para observar si existe un apoyo pedagógico por parte de los directivos, a continuación, se presenta la figura 20, con la siguiente interrogante ¿a quién recurren los docentes para resolver problemas relacionados con la enseñanza de los alumnos?



**Figura 17** Comparativo Director y Jefa de UTP

Se observa que los docentes no recurren al director para solucionar problemas relacionados con la enseñanza y menos de la mitad recurre a la jefa de UTP.

## Conclusión

Del análisis realizado se concluye que: en cuanto a las prácticas de liderazgo, la dimensión menos percibida por parte de los docentes es “Gestionar la Instrucción” con un 26,73 %. Otra dimensión con bajo porcentaje de percepción de parte de los docentes es “Rediseñar la instrucción” con un 45,32%. En cuanto a las prácticas específicas con bajo porcentaje son “protección ante distracciones” “proporcionar los recursos de apoyo para el aprendizaje” “monitoreo de las actividades escolares”, “estructura una organización que facilite el trabajo” y “aceptar metas- objetivos por el grupo”, con 1 a 3 docentes que las perciben.

En cuanto a las características y habilidades del director, sólo 3 docentes perciben que cuenta con habilidades para gestionar la enseñanza y aprendizaje lo que equivale a un 23,08%. Los reactivos relacionados con esta habilidad más bajos son los siguientes: “Manejo de estrategias pedagógicas”, “planificación de la enseñanza” con 1 docente que lo percibe y “Dominio del currículum”, “Evaluación de los aprendizajes”, “Análisis e interpretación de los datos sobre el

aprendizaje de los alumnos” con 2 docentes que lo perciben. En cuanto a las prácticas percibidas en la jefa de UTP, la dimensión más descendida al igual que el director es “Gestión de la instrucción” con un 28,21% y las habilidades menos reconocidas por parte de los docentes, tienen relación con “Gestión de la enseñanza de aprendizajes” con un 46,15%. Los reactivos asociados a esta son: Manejo de estrategias pedagógicas”, “Dominio del currículum”, “Análisis e interpretación de datos sobre los aprendizajes de los alumnos” y “seguimiento de la implementación de metas acordadas”.

En cuanto a las condiciones de la escuela, Los docentes no perciben que exista un trabajo colaborativo y cohesionado como institución, no perciben al establecimiento como una comunidad de aprendizaje ni sienten el apoyo a la instrucción de parte de los directivos. Por otro lado, el análisis muestra que no recurren al director para resolver problemas relacionados con la enseñanza y menos del 50 % recurre a la jefa de UTP.

Los docentes perciben que el director y la jefa de UTP, trabajan en conjunto para la mejora de los aprendizajes y que sus funciones están claras, sin embargo, sienten que no lo hacen con el sostenedor.

Por último, en cuanto al trabajo y motivación docente, ellos sienten que pueden hacer mucho por el aprendizaje de los estudiantes por lo que el sentido de eficacia es alto, además se sienten comprometidos con su profesión y con la organización.

En conclusión, del análisis de las prácticas del modelo de Leithwood (2006), se concluye que: en todas ellas, hay indicadores que muestran que el problema de este establecimiento se encuentra en el bajo despliegue de prácticas relacionadas con la enseñanza de parte del equipo directivo. La mayoría de los reactivos descendidos se encuentran en la práctica gestionar la instrucción, la cual se relaciona directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, las prácticas, establecer dirección, desarrollar personas y rediseñar la organización aportan con información respecto de que el proceso de enseñanza no es apoyado por parte del equipo directivo.

En conclusión, y considerando las prácticas presentadas en el Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar (2015), el cual señala que los directivos “Acompañan, evalúan y retroalimentan

sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes” en la dimensión Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje, se desprende que el problema se centra principalmente en el bajo despliegue de prácticas de apoyo al proceso de enseñanza de parte del equipo directivo.

Una de sus causas es la percepción que tienen los docentes sobre la falta de habilidades para resolver problemas relacionados con la enseñanza del director y la jefa de UTP.

## **3.2 Resultados Cualitativos**

### **3.2.1 Entrevistas**

De acuerdo al análisis realizado de las entrevistas, se obtuvieron cuatro categorías: Creencias del director sobre su rol, creencias del director sobre los encargados del proceso de enseñanza y creencias sobre la importancia de la visión compartida y conocimientos sobre prácticas de desarrollo profesional docente.

#### **3.2.1.1 Categoría: Creencias del director sobre su rol**

El director del establecimiento cree que su rol dentro del establecimiento es gestionar, no considerando prácticas de apoyo al proceso de enseñanza como parte de su función.

Respecto a la pregunta si se hacen planificaciones y si estas se revisan, el responde: “yo he preguntado y hay un ... hay como una sábana”, quiere decir que no se involucra en el proceso, sólo pregunta sin tener claridad de lo que se hace. Frente a esta misma pregunta dice sobre las planificaciones “es como una carta Gantt, por lo que me he dado cuenta y eso es como muy general, muy va, muy vago” esto quiere decir que está consciente de que no se están haciendo buenas planificaciones.

“ehh yo he preguntado y hay un... hay como una sábana de planificación como bien general, yo no me he metido más allá, pero con lo que he preguntado, con lo que he visto, no hay una planificación clase a clase, más específica, hay como planificaciones a largo plazo, como viendo la cobertura curricular, como una carta gantt, por lo que me he dado cuenta y eso es como muy general, muy, muy vago” (Director).

Al preguntarle si las planificaciones que entregan los docentes son revisadas, el responde “me imagino que sí”, dejando entrever que alguien debe hacerlo, pero que él no sabe si se hace o no, lo cual refuerza que sabe que se está haciendo una mala planificación, sin embargo, no es su responsabilidad al decir “me imagino”. Por otro lado, está consciente de que la persona que “debería revisarlas” no lo hace, porque dice “no creo que se revise”

“jaja, buena pregunta... me imagino que sí, me imagino que sí, debería revisarse, no creo que se revise, pero... igual es bien poco lo que se tiene que revisar porque es ver la distribución en el tiempo si ya si en este periodo, en el mes de abril, no, no es como muy científica que digamos.” (Director).

Frente a la pregunta directa sobre cuál es su función dentro del establecimiento, responde que motivar, dialogar y apoyar a los docentes, a la vez dice que su labor es estar viendo si se hace o no se hace, sin preocuparse de cómo se está haciendo. Por último, dice “tratando de apoyar un poco el trabajo”, lo que deja a entrever que no es parte de su labor, sino que trata de hacerlo y además señala “un poco”, por lo que no lo considera tan relevante.

“[...]estar motivando a los colegas y estar dialogando también con ellos, estar como ahí, apoyando, ese concepto, no se trata de que sea algo coercitivo, sino que estar ahí viendo si se hace y si no se hace, tratando de apoyar un poco el trabajo” (Director).

Por otro lado, el director señala que debe “tratar” “dentro de lo posible” promover mejores condiciones y lo que sea necesario para una buena implementación y buenas clases. No señalándolo como parte de su función el hacerlo.

“[...]tratar de promover las mejores condiciones dentro de lo posible porque no depende solo de uno, pero uno gestionar a nivel de DEM, lo que sea necesario para eh, buena implementación y buenas clases (Director).

Por último, cuando se le pregunta qué se debe hacer para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, el director responde que la parte directiva debe tratar de generar recursos y los ambientes, sólo eso.

“bueno aquí está el quiz del asunto yo creo, si bien eh, como escuela tenemos que vernos como un todo, pero aquí cada estamento tiene que hacer su parte, la parte directiva tratar de generar los recursos, los ambientes para que la escuela funcione, los asistentes apoyando el trabajo de los docentes y del equipo directivo y los docentes trabajando en el aula”. (Director).

Para esa misma pregunta, la jefa de UTP, señala que su función es facilitar espacios para que los docentes se reúnan y se apoyen en visitas al aula, dejando a entrever que entre ellos se deben apoyar, no habla de un apoyo directo desde su cargo al proceso de enseñanza.

“eso, facilitar, gestionar un espacio, facilitar que se reúnan, que conversen, eh que se puedan ir a mirar entre los profesores, eh... ir a ver las clases entre ellos, más que vaya uno, que vayan ellos[...]” (Jefa de UTP)

### 3.2.1.1 Categoría: Creencias del director sobre los encargados del proceso de enseñanza

Respecto de esta categoría el director señala que los responsables del proceso de enseñanza y de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes son exclusivamente los docentes.

El director señala que el principal factor de los problemas en el proceso de enseñanza que lleva a los malos resultados, está en el aula, dejando entrever que el docente es el que tiene toda la responsabilidad, ya que frente a la pregunta ¿En el aula está el principal factor de los malos resultados?, responde:

“Si, yo creo” (Director).

El director está consciente de que a los docentes les falta apoyo en cuanto a herramientas para hacer un buen trabajo, sin embargo, cuando se le pregunta sobre su función para mejorar los aprendizajes no menciona el desarrollo profesional ni el apoyo a la instrucción, sólo gestión de recursos y ambientes.

“[...]yo no creo que un profesor quiera que a un alumno le vaya mal, no creo que conscientemente quiera hacer un trabajo débil simplemente no está haciendo el mejor

trabajo porque no tiene las herramientas, porque le falta apoyo, pero no porque no quiera hacer un buen trabajo” (Director).

Frente a la pregunta ¿Qué se debe hacer para mejorar los aprendizajes?, el director señala que cada uno debe hacer lo suyo y que los docentes deben trabajar en el aula, dejando a entrever que son ellos los encargados de mejorar los aprendizajes haciendo su trabajo en el aula.

“bueno aquí está el quiz del asunto yo creo, si bien eh, como escuela tenemos que vernos como un todo, pero aquí cada estamento tiene que hacer su parte, la parte directiva tratar de generar los recursos, los ambientes para que la escuela funcione, los asistentes apoyando el trabajo de los docentes y del equipo directivo y los docentes trabajando en el aula”. (Director).

### **3.2.1.3 Categoría: Creencias sobre la importancia de la visión compartida**

Frente a esta categoría, el director menciona que dentro de sus labores está el generar una visión compartida, al señalar que debe reafirmar criterios como escuela, sin embargo menciona después que se debe “tratar de socializar un poco lo que se debe hacer” lo que da a entender, que tiene claro que se debe hacer y que sólo hay que socializarlo, no mencionando que lo que se debe hacer, debe salir de la reflexión en conjunto para que así los docentes se sientan parte de las decisiones que se toman y con esto generar sentido de pertenencia.

“ya esto habla como un yo persona, bueno la dirección es fundamental también para el trabajo que se hace, una para reafirmar criterio, como escuela, tratar de socializar un poco lo que se quiere hacer, las metas como escuela, qué queremos lograr en el aprendizaje con los alumnos, eh” (Director).

Siguiendo esta línea el director señala que, para mejorar los aprendizajes, cada uno debe hacer los suyo desde su función, dice que la escuela debe verse como un todo, pero que cada estamento debe hacer su parte.

“bueno aquí está el quiz del asunto yo creo, si bien eh, como escuela tenemos que vernos como un todo, pero aquí cada estamento tiene que hacer su parte, la parte directiva tratar

de generar los recursos, los ambientes para que la escuela funcione, los asistentes apoyando el trabajo de los docentes y del equipo directivo y los docentes trabajando el aula". (Director).

Por otro lado, la jefa de UTP también separa las funciones y responsabilidades, dejando a entrever que no hay una visión compartida, sino que todos trabajan de forma aislada, responsabilizándose sólo ella por los aprendizajes de los estudiantes.

"toda la responsabilidad, porque es el cargo pu', el cargo el que tiene que ser jefe de UTP el que le tiene que responder a los aprendizajes, los resultados de los aprendizajes, entonces independientes de que factores por los que no haya podido hacer mi trabajo como debería eh, yo asumo esa responsabilidad" (Jefa de UTP)

Además, menciona que debiesen trabajar juntos, sin embargo, esto no está funcionando.

"[...]en el fondo somos una triada, tenemos que preocuparnos de la función del niño y algo está pasando entre los tres estamentos de los tres miembros que no, que no está fluyendo [...]" (Jefa de UTP)

Respecto de la primera pregunta, la jefa de UTP se atribuye toda la responsabilidad de los malos resultados, ya que dice que es ella quien debe trabajar para lograr los aprendizajes. Sin embargo, alude a factores externos que le dificultaron hacer su trabajo. También da cuenta de que algo en el establecimiento no está funcionando, refiriéndose a los docentes, directivos y asistentes de la educación. Por último, menciona que no existen instancias de reflexión y formulación de estrategias comunes.

#### **3.2.1.4 Categoría: Experiencia y capacitación respecto de sus funciones.**

En relación a esta categoría, las respuestas del equipo directivo, dan cuenta de dos ámbitos, el primero respecto de la experiencia en el cargo y la segunda respecto de sus capacitaciones, perfeccionamientos o formación para ejercer el cargo de Director y UTP.

Respecto de la experiencia en el cargo, el director señala que es su segundo periodo como director, pero el primero en este establecimiento.

“Llevo dos periodos como director, uno en Tomé y actualmente un año en esta escuela” (Director)

Frente a su experiencia, la Jefa de UTP, señala que es primera vez en el cargo.

“Tú sabes, llegué acá por la directora anterior, y es mi primera vez en el cargo de UTP, antes me desempeñé como profesora básica” (Jefa de UTP)

Este primer análisis da cuenta de que estamos frente a un equipo que tiene poca experiencia en el cargo, lo cual los hace ser nóveles.

Respecto de sus capacitaciones o formación para ejercer estos cargos, ambos entrevistados mencionan que tienen su título de profesor y el directivo un diplomado.

“Bueno, tengo mi título de docente en educación general básica e hice un diplomado en Liderazgo sistémico y aprendizaje en Red el año 2017” (director)

“Saqué mi título como profesora general básica el año 2001, pero quiero hacer un diplomado en liderazgo educacional”

De esta categoría se puede concluir que estamos en presencia de un equipo que tiene una baja experiencia en los cargos en los que hoy se desempeñan y que no han tenido capacitación para ejercer sus cargos, sólo tienen su título de pregrado y el director un diplomado, el cuál no se relaciona directamente con las prácticas de liderazgo sino más bien con liderar redes laterales de trabajo.

#### **Conclusión**

De este análisis hermenéutico de las entrevistas realizadas al director del establecimiento y a la jefa de UTP, se desprenden tres posibles causas al problema sobre el bajo despliegue de prácticas de apoyo al proceso de enseñanza de parte del equipo directivo. La primera es la creencia del director sobre su rol en el establecimiento, él menciona y deja entrever que sólo es el encargado de generar recursos, y espacios para que se produzca el proceso de enseñanza aprendizaje

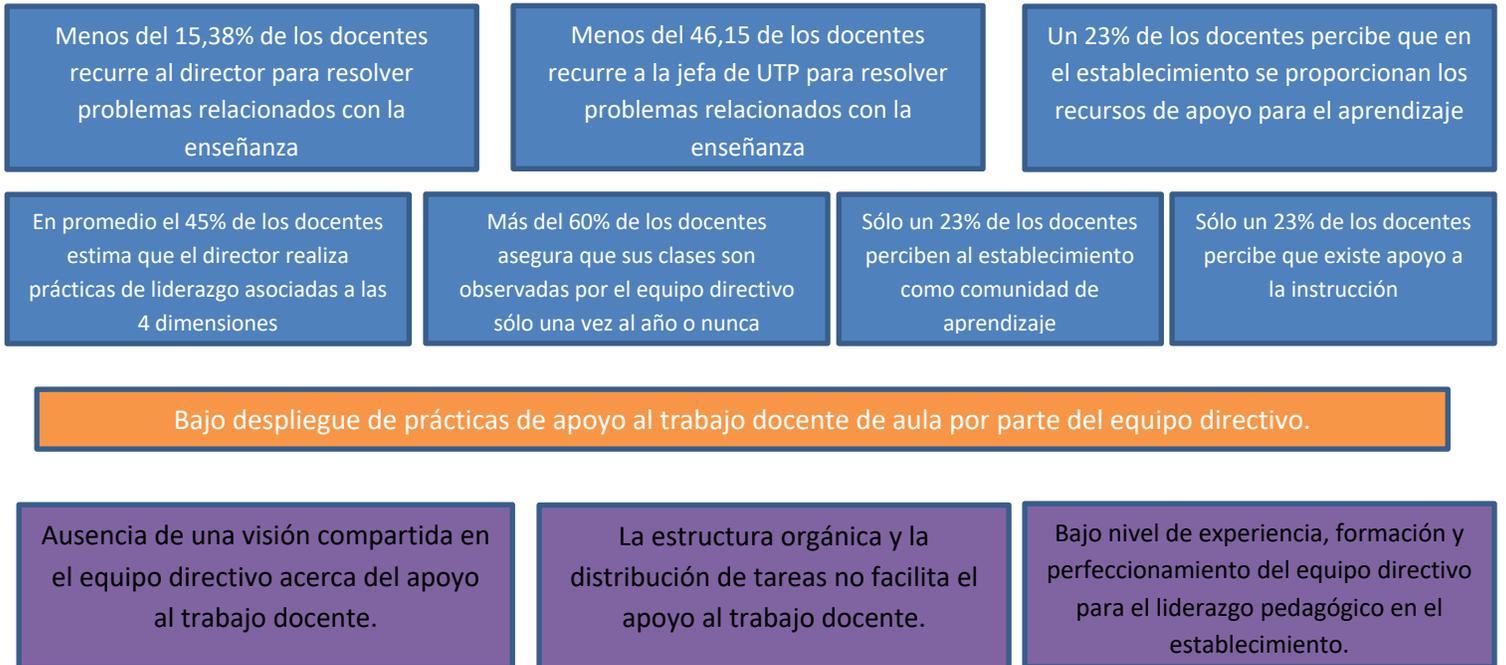
efectivo. Por un lado, él estima que debe motivar y apoyar a los docentes, sin embargo, no se involucra, está ausente y se infiere con su discurso que las acciones destinadas al apoyo docente son responsabilidad de otras personas, por otro lado, señala que cada estamento debe realizar una tarea específica y que la enseñanza es responsabilidad únicamente de los docentes con el apoyo de otros, distanciándose de su rol como líder, visionándose sólo como gestor. Se desprende de este primer análisis que una de las causas del problema del bajo despliegue de prácticas de apoyo al proceso de enseñanza de parte del equipo directivo es la creencia del director de que él no tiene mayor implicancia dentro del proceso de enseñanza, sino más bien es el encargado de gestionar los recursos que los docentes necesitan, práctica que no se sustenta si no conoce las necesidades de los docentes.

Una segunda causa es la falta de claridad y organización de las tareas dentro del equipo directivo. Ya que, por un lado, la Jefa de UTP, tiene clara su responsabilidad y los docentes perciben que ella posee habilidades para aportar en el proceso de enseñanza, sin embargo, ella no observa clases, por lo que sólo puede aportar cuando alguno de los docentes recurre a ella. Por otro lado, menciona que hay factores externos que no le permiten ejercer sus responsabilidades de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. En cuanto al director, no señala que una de sus tareas es el apoyar el desarrollo profesional de los docentes, sino que ellos deben hacerlos solos.

De todo lo anterior se concluye que falta generar una visión compartida, ya que el director señala que se debe “tratar” de socializar los criterios que se tienen como escuela, y no menciona que lo que se debe hacer, debe salir de la reflexión en conjunto para que así los docentes se sientan parte de las decisiones que se toman y con esto generar sentido de pertenencia.

Por último, se desprende una tercera causa, la cual señala el Bajo nivel de experiencia, formación y perfeccionamiento del equipo directivo para el liderazgo pedagógico en el establecimiento.

### 3.3- Árbol de problemas.



#### **4.- Descripción plan de mejora.**

##### **Objetivo General**

Fortalecer las prácticas de liderazgo del equipo directivo relacionadas con el apoyo al trabajo docente.

De este objetivo se desprenden 3 objetivos específicos que se encuentran enfocados a revertir las causas que originan el problema. Estos son:

##### **Objetivos Específicos**

1. Construir una visión compartida del desarrollo profesional docente con foco en el aprendizaje de los estudiantes.
2. Fortalecer conocimientos relevantes relacionados con el liderazgo pedagógico.
3. Ajustar la organización con foco al apoyo del trabajo docente.

Frente a este problema, en primera instancia, se propone un plan de mejora para el primer año, destinado a fortalecer las prácticas de liderazgo del equipo directivo relacionadas con el apoyo al trabajo docente, para esto, se necesita contratar a un director mentor, el cual buscará por medio de la reflexión sobre el trabajo que se está realizando en el establecimiento construir una visión compartida del desarrollo profesional docente con foco en el aprendizaje de los estudiantes, ajustar la organización con foco al apoyo del trabajo docente y a fortalecer los conocimientos relevantes relacionados con el liderazgo pedagógico.

## 5.- Plan de mejora

Resultados esperados	Indicadores de resultados	Medios de verificación	Acciones	Responsables
<b>Equipo comparte visión del desarrollo profesional docente con foco en el aprendizaje de los estudiantes.</b>	-al menos 10 hrs de trabajo con el director novel.	-registro de asistencia	1.- 4 sesiones de 2 a 3 horas en las primeras 4 semanas enfocadas las dos primeras al análisis de las prácticas de liderazgo relacionadas con el apoyo al trabajo docente de aula que se realizan en el establecimiento y las dos últimas a la reflexión sobre los impactos que estas acciones han tenido.	Sostenedor y Director/a Mentor/a
	Al menos 10 hrs de trabajo con el equipo de gestión y Director	-registro de asistencia.	2.- 4 talleres de trabajo de 2 a 3 horas en las siguientes 4 semanas con apoyo del director/a mentor/a el/la cual orienta el trabajo de discusión, reflexión y formulación de la visión del desarrollo profesional	
	-Un documento socializado y compartido en el equipo.	Documento		



	-Documento con el plan piloto desarrollado.	-Documento	están implementando estas prácticas en el establecimiento, generando un listado de acciones para cada una de ellas y destacando las que se refieren al apoyo al o a la docente de aula.  5.- 3 sesiones de 2 horas, realizadas en 2 semanas dedicada a elaborar un plan piloto en el cual se observen y retroalimenten a tres docentes.	
--	---	------------	---	--

<p><b>Funciones del equipo directivo enfocadas al apoyo del trabajo docente claramente definidas.</b></p>	<p>-Al menos 6 horas de talleres enfocados al análisis y reflexión de sus funciones.</p> <p>-Un documento con las funciones de los integrantes del equipo directivo para el apoyo al trabajo docente.</p>	<p>-Registro de asistencia</p> <p>Documento</p>	<p>6.- 3 sesiones de dos horas en 2 semanas para analizar las funciones que están ejerciendo cada uno en el establecimiento.</p> <p>7.- 1 sesión de 2 horas para reflexionar sobre estas y su vinculación con el apoyo al trabajo de los docentes de aula.</p> <p>8.- 2 sesiones de 2 a 3 horas, realizadas en dos semanas para elaborar un documento con todas las funciones de los 2 integrantes del equipo directivo, incluyendo las de apoyo al trabajo docente.</p>	<p>Director novel y UTP</p>
---	---	---	--	-----------------------------



## 6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 6.1 Liderazgo

Entendiendo que Liderazgo según la RAE, es la influencia que se ejerce sobre las personas y que permite incentivarlas para que trabajen en forma entusiasta por un objetivo común. Mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes es una meta que todo líder debiera tener como propósito al dirigir un establecimiento. Dentro de un establecimiento, el líder es el segundo elemento más importante para la mejora en los aprendizajes de los estudiantes, siguiendo a los docentes. Sin embargo, es el principal ente motivador para lograr las mejoras deseadas. Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004, en su estudio “Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica” (2009), del Centro de Estudios y Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE), señalan que:

El desempeño de los docentes sería una función de sus motivaciones y de sus habilidades, así como también de las condiciones en las cuales desarrollan su trabajo. El rol que cabe al liderazgo directivo pasa por comprometerse y ejecutar prácticas que promuevan el desarrollo de estos tres elementos recién mencionado. (p.28)

Leithwood y Jantzi, (2000), consideran que el liderazgo educativo se asocia al desarrollo de ciertas conductas que vinculan directamente a los líderes con la organización para lograr influir en el comportamiento y en el “sentido” que moviliza a los integrantes de un establecimiento. Esta definición permite entender qué tan importante son los líderes dentro de una organización y más aún en un establecimiento educacional para influenciar y movilizar a todo el personal especialmente a los docentes en pro de los aprendizajes de los estudiantes, así como también para lograr los objetivos y metas propuestas.

Así también, Elmore (2008), menciona: que la práctica que mide el éxito de los líderes escolares es la instruccional, lo que significa que éste se debe enfocar en incrementar la calidad y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Otra definición de Liderazgo es, pues, la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela Firestone y Riehl, 2005 citados en Bolívar, López, y Murillo, 2013, quienes se enfocan principalmente en la capacidad del

líder para ser capaz de proponer metas compartidas por todos los integrantes del establecimiento. A raíz de estas definiciones, se pueden destacar conceptos inherentes al cargo de líder educativo: Motivación, Influencia y colaboración en pro de los aprendizajes de los estudiantes.

Otro punto importante de destacar es responder la pregunta, ¿con qué grado de profundidad el director debe participar del proceso de enseñanza – aprendizaje? Como se mencionó anteriormente, el líder educativo es el segundo elemento más importante para la mejora en los aprendizajes de los estudiantes, siguiendo a los docentes Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004. Un buen líder es importante que conozca de currículum y metodologías didácticas, eso se los da la experiencia de haber estado en aula, sin embargo, su principal foco debe estar en intervenir activamente en el apoyo a la mejora de la enseñanza que ejercen los docentes, motivándolos y fomentando el sentido de comunidad profesional, ayudando y guiando a los profesores para que estos tomen las mejores decisiones y mejoren sus prácticas. Louis, Leithwood, Wahlstrom, y Anderson (2010) consideran que las variables, padres, maestros y directivos por separado, logran pequeños efectos en el aprendizaje, pero que juntos y creado una sinergia entre ellos, se obtienen grandes efectos y que un educador en posición de líder puede garantizar la sinergia necesaria para obtener efectos positivos en los aprendizajes de los estudiantes.

Horn, Marfan, (2010) citando a Eyzaguirre y Fontaine (2008). Mencionan que los directivos efectivos, realizan un conjunto de prácticas enfocadas a asegurar que se cumpla la totalidad del currículum y que todos los alumnos aprendan. Esto lo realizan con prácticas como la fijación de objetivos y plazos, supervisión, observación de clases, monitoreo de la enseñanza y un sistema de tratamiento de todos los estudiantes con alguna necesidad educativa y la mantención de ambientes adecuados para el aprendizaje y lo hacen de forma estable y sostenida en el tiempo. Citando a otro autor, para Carlson (2000) lo que más incide en la calidad de las escuelas es tener un director de primera línea, que cuente con la autoridad suficiente para tomar determinadas medidas, así como también, esto debe combinarse con otros factores, tales como un cuerpo docente estable, capacitado y motivado, lo cual sería la médula de una buena escuela y es lo que produciría diferencias significativas en el desempeño de los alumnos. Citado en Horn, Marfan, 2010. Horn, Marfan, (2010) afirman según sus investigaciones, que sería fundamental que los

líderes fueran participativos, que consideren la opinión de los docentes, que los motiven, que les reconozcan con incentivos sus logros y les den la posibilidad de tener una función distinta a la que ejercen en el aula, ya que de esta manera lograrán generar un mayor compromiso de parte de ellos. Señalan también que los líderes deben ser accesibles y tener disposición para recibir sugerencias de los miembros de la comunidad y ser activos, lo que se refiere esto último es que deben salir a terreno y conocer lo que sucede dentro y fuera de la escuela. Por su lado, Hulpia y Devos (2010) señalan que “todos los líderes escolares deben reconocer la importancia de estimular a los docentes a participar activamente en la toma de decisiones escolares para que las opiniones y propuestas de los docentes puedan dar lugar a acciones concretas” (p. 573). Agregan además que las opiniones de los docentes deben ser consideradas y que esto logra influir positivamente en ellos y su compromiso con la escuela y la organización.

Bellei (2004), enfatiza que el líder es una figura directiva que inspira respeto en la comunidad. Sin embargo, este respeto debe fundamentarse mucho más en el saber técnico pedagógico que posee el líder que en la formalidad de su cargo. Es a partir de este conocimiento y capacidad de brindar apoyo a los docentes, que se produce la validación Horn, Marfan, 2010

Uno de los puntos importantes para el cambio en una escuela es el director ya que la función que desempeña es primordial; se requiere de un liderazgo firme y con sentido participativo, enterado de lo que acontece en las aulas y de cómo trabajan los maestros, con una buena organización en la que todos aprendan de todos. La escuela requiere de la fortaleza del personal y la responsabilidad de los actores involucrados, pero ello no se logra si el director no gestiona ni favorece este tipo de procesos. (Medina-Corona, 2010, p.43)

Horn, Marfan, (2010) citan los resultados de Bellei (2004) y Raczynski y Muñoz (2006) los cuales exponen que, al estudiar sobre la eficacia escolar, identifican cuatro elementos constitutivos lo que llaman columna vertebral de la efectividad. El primero de ellos es la gestión pedagógica e institucional la cual plantean que tiene algunas características esenciales para el logro de los buenos resultados de los estudiantes. Estas son: Desarrollo profesional docente al interior de la escuela en un marco colaborativo entre docentes y directivos a través de la evaluación y retroalimentación, lo cual busca mejorar la calidad del trabajo que se realiza en las aulas. Otro

elemento es la incorporación, con criterios definidos, de los recursos materiales y humanos que se disponen. El tercer elemento nombrado es la existencia de un liderazgo propositivo, el cual dirija a todos los miembros de la unidad educativa hacia un proyecto institucional elaborado de manera conjunta y participativa, con metas concretas enfocadas al aprendizaje de los niños, proyecto que debe ir actualizándose, monitoreándose y evaluándose constantemente. Por último, se refieren a mostrar expectativas y visión de futuro, lo que se refiere a que los docentes y directivos crean en las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, lo cual se llevará a cabo con altas exigencias a todos los actores escolares. Para finalizar, se requiere que nada quede al azar por lo que se debe realizar una planificación rigurosa de todo el proceso educativo con el aporte fundamental de los docentes.

## **6.2 Modelos de Liderazgo**

Existen múltiples modelos de liderazgos y muchos autores que se refieren a ellos en sus investigaciones sobre las escuelas exitosas, algunos de ellos son: Bolívar, López y Murillo (2013), quienes se centran en tres grandes dimensiones sobre el liderazgo según sus últimas investigaciones: El liderazgo pedagógico o para el aprendizaje (Antonio Bolívar), el liderazgo distribuido (Julián López Yáñez) y el liderazgo para la justicia social (Javier Murillo). Los tres modelos poseen muchos elementos en común, sin embargo, cada uno pone énfasis en diferentes aspectos. Sin embargo, según Lewis y Murphy, (2008), Los enfoques, modelos o tipos de liderazgo nunca se manifiestan solos, sino tienden a hacerlo de forma combinada dependiendo del contexto el cual se desarrollan. Para estos autores el liderazgo “centrado en el aprendizaje” (learning-centred approach), integra la dimensión instruccional y transformacional del liderazgo, la cual engloba al conjunto de actividades que realiza el director y que se relacionan con la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos.

Según esta investigación, los últimos estudios consideran el liderazgo pedagógico o para el aprendizaje y el liderazgo para la justicia social como dos modelos actuales a considerar.

### 6.2.1 El liderazgo pedagógico o para el aprendizaje:

Como se menciona anteriormente, este liderazgo, mezcla la instrucción con la transformación, como lo dice Bolívar (2009) en la revista REICE, cuando menciona que este tipo de liderazgo no se limita a mantener exclusivamente las condiciones existentes, sino que las transforma con el fin de mejorar las prácticas docentes y con esto, la educación. Por otro lado, si se considera el aprendizaje como foco de este liderazgo, se puede decir que, si bien el aprendizaje estaba centrado a una labor solamente docente, los últimos estudios, afirman que el buen liderazgo, que mejora los aprendizajes, está directamente relacionado con las prácticas de enseñanza. Así lo dice Robinson (2011) “De ahí que las tareas de la dirección debieran concentrarse en todo aquello que favorece una mejor enseñanza y aprendizaje de su profesorado, así como conjuntar dichos esfuerzos, para así incrementar los resultados de los alumnos” (Bolívar, López y Murillo 2013, p.23) Este autor define al liderazgo pedagógico cómo el encargado de obtener un impacto en los aprendizajes de los estudiantes. “La regla para juzgar la efectividad del liderazgo educativo es el impacto en el aprendizaje y resultados de los alumnos, de los que es responsable”. (Bolívar, López y Murillo 2013, p.23). Por lo tanto, lo que busca este modelo de liderazgo es centrarse en el objetivo principal de la educación que es el aprendizaje de los estudiantes y en generar las condiciones necesarias para que la mejora de estos se produzca.

En lugar de tratar el liderazgo pedagógico como una responsabilidad adicional; las prácticas de liderazgo deben adecuarse a las que estén mejor alineadas con el objetivo general de mejorar la enseñanza. Necesitamos teorías de liderazgo que están firmemente basados en el conocimiento de las condiciones que necesitan los profesores para promover el aprendizaje de sus alumnos. Los buenos líderes educativos son los que tienen las habilidades, el conocimiento y la disposición para iniciar y mantener esas condiciones. (Robinson, 2006, pp. 72-73)

Así también Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) afirman que se entiende como liderazgo educativo a aquel que dota de un sentido común a una organización escolar, y es capaz de influir en el comportamiento de sus miembros. Siempre enfocado en la mejora de la calidad de los aprendizajes. Por su parte, Robinson, y Hattie (2012) señalan que existen dos tipos de liderazgos pedagógicos, el directo y el indirecto, el primero tiene relación con el desarrollo de la práctica de

enseñanza de parte del docente “el liderazgo pedagógico directo se centra en la calidad de la práctica docente, incluyendo la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, así como la calidad de la investigación docente y la formación docente. Y el indirecto se relaciona con la gestión del líder, quien es el encargado de crear las condiciones para que estas buenas prácticas sean realizadas por los docentes “Liderazgo pedagógico indirecto crea las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje docente, garantizando que las políticas escolares, los modos de asignar recursos y otras decisiones de gestión, apoyen aquello que requiere una alta calidad del aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje docente” (p. 4). Citado en (Bolívar, López, y Murillo, 2013, p. 25).

### **6.2.2 El liderazgo para la justicia social:**

Bolívar, López y Murillo (2013) buscando el significado de justicia social para poder comprender este modelo de liderazgo, llegan a un concepto que lo denominan las tres “R”, que quiere decir Redistribución, Reconocimiento y Representación. Estos autores citan a Rawls (1971) cuando este dice que la justicia social exige una Redistribución de los recursos y los bienes primarios y a Nussbaum (2006); Sen, (2009) quienes dicen que además se deben considerar las capacidades (p.40). Para continuar citan a Fraser y Honneth, (2003); Young, (1990) quienes hablan sobre el Reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales que deben estar presentes al momento que se genere la redistribución. Visualizando igualdad en un proceso de desigualdad, refiriéndose a dar más a quienes más lo necesiten de acuerdo a su condición o situación de partida. Por último, Fraser, (2008) quien expone que debe haber una Representación de los tradicionalmente excluidos, a través de su participación real de todos los grupos.

El equipo directivo en el modelo de Liderazgo para la justicia social, debe crear una cultura en la organización que sea para la justicia social y en justicia social (Bolívar, López y Murillo 2013).

Es decir, que defienda y practique los principios de inclusión, equidad compensatoria, participación de toda la comunidad escolar, reconocimiento, valoración y atención a la diversidad, desarrollo integral de los estudiantes, formación cívico-ética... De tal forma que sólo a través de escuelas socialmente justas es posible contribuir al desarrollo de una sociedad justa. (Bolívar, López y Murillo 2013, p.41)

Autores como Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, (2010); Bolívar, López y Murillo (2013) entregan su visión de este nuevo enfoque y señalan que este se fundamenta en la idea de que fomentar prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para estudiantes de diferente procedencia socioeconómica, cultura, etnia, capacidad, género u orientación sexual es un deber social y moral de los líderes educativos, así como también de acabar con todo tipo de exclusión o marginación que se dé en la escuela y trabajar para una sociedad más justa y equitativa. Al preguntarnos sobre si este tipo de liderazgo se enfoca netamente en la parte técnica de la organización, claramente la respuesta es que su principal foco es la parte ética, de actitudes y de influir sobre esta justicia social. Algunas de las prácticas asociadas a este modelo de Liderazgo encontradas en (Bolívar, López y Murillo 2013, pp. 43-46) en su publicación “**Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación**” son las siguientes:

- Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la Justicia Social.
- Potenciar una cultura escolar en y para la Justicia Social.
- Los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional, son la máxima prioridad.
- Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.
- Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas

Al analizar estas prácticas se puede identificar el claro objetivo de este modelo para la justicia social, el cual no deja de lado la importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero se enfoca por sobre todo en la equidad de oportunidades y en el desarrollo integral de los estudiantes y de toda la comunidad educativa. Estas prácticas son realizadas por líderes en los cuales destacan ciertos valores específicos en y para la justicia social. Stevenson, 2007; Murillo et al., 2010; Salisbury y McGregor, 2002, 2005 los detallan así: Los líderes para la justicia social...

**1. Asumen riesgos:** no tienen miedo a decir “sí” a algo diferente y tienden a comprometerse activamente en promover soluciones innovadoras.

**2. Son accesibles:** están presentes, se implican con estudiantes, docentes y familias para abordar las cuestiones difíciles. Están realmente interesados en involucrarse donde está la acción, de modo que esto les permite comprender los problemas de primera mano.

**3. Invierten en las relaciones:** hacen un esfuerzo adicional para trabajar con docentes, familias y miembros de la comunidad. Trabajan con el personal en su escuela para resolver las diferencias y encontrar soluciones viables. Estos directivos trabajan duro para construir confianza y promover cambios compartiendo información con todos los implicados.

**4. Son reflexivos:** utilizan la información disponible para desarrollar estrategias bien sustentadas que lleven a la meta. De esta manera, movilizan equipos de profesores y padres para informar sobre las decisiones que toman.

**5. Son colaborativos:** comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un gestor que trabaja solo. Estos directivos buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.

**6. Son intencionales:** tienen clara la meta de construcción de una escuela desde y para la Justicia Social, y toman las decisiones más adecuadas para conseguirla. (Bolívar, López y Murillo 2013, p. 47).

### **6.2.3 El liderazgo distribuido:**

El Liderazgo desde el enfoque distribuido, se basa principalmente en las interacciones y las interrelaciones entre los líderes formales (director, jefe de UTP, inspector), informales (docentes) y la situación (contexto). Así lo dice Spillane (2005), “desde una perspectiva distribuida, el liderazgo es un sistema de práctica compuesto por una colección de componentes que interactúan: líderes, seguidores y situación” (p.150). También Hulpia y Devos (2010) lo definen como la distribución de funciones de liderazgo entre el equipo de liderazgo, que es un grupo de personas con roles de liderazgo formal (es decir, el director, los subdirectores y los maestros líderes). Los componentes del liderazgo distribuido, Líderes formales, informales y contexto, deben considerarse al momento de la distribución de tareas, ya que según la necesidad del contexto en el que se vive y considerando que este es cambiante, se debe asignar la tarea a quien cuente con la habilidad para

realizarla y así contribuir con el liderazgo del establecimiento. Spillane (2005) menciona además que el Liderazgo desde este modelo, es una práctica de la cual todos pueden participar, ya que se cree en que todos los integrantes de las escuelas tienen habilidades, las cuales hay que aprovechar en función de los cambios necesarios para lograr las metas propuestas. Bajo este contexto los líderes a cargo de alguna tarea o con un rol determinado son los encargados de demostrar su experiencia y de interactuar con los demás para lograr las metas comunes. Así lo dicen Gronn (2002) en Hulpia y Devos (2010) quien definió el liderazgo distribuido como una propiedad emergente de un grupo o red de individuos en el que los miembros del grupo reúnen su experiencia y Spillane (2006), que establece que “el liderazgo se extiende a un número de individuos, y las tareas se logran a través de la interacción de múltiples líderes” (p.566). En este enfoque prima la confianza en el otro, existe un clima de aceptación de que todos pueden aportar, una comunicación abierta, y los docentes se sienten comprometidos con la visión de la escuela, ya que fue creada y aceptada por todos. Desde esta perspectiva y considerando la definición que propone la RAE, existe una influencia hacia las personas desde el líder, ya que las motiva o incentiva a participar de un proyecto en común, basándose en la aceptación de las habilidades y potencialidades de los docentes y de esta manera los compromete al desarrollo de éstas en función del objetivo propuesto. Considerando la participación como fuente de motivación para los docentes, Hulpia y Devos (2010) señalan que “los maestros manifestaron estar más comprometidos con la escuela si los líderes eran altamente accesibles, aborda los problemas de manera eficiente o capacita a los docentes para participar, y supervisa con frecuencia las prácticas diarias” (p.566). Por otro lado, Copland (2003), Elmore (2000) en Hulpia y Devos (2010) señalan que el liderazgo distribuido se puede distribuir en todos los miembros de la escuela y no se limita a las personas que se encuentran en la parte superior del organigrama. Por lo que la toma de decisiones de forma participativa también es considerada como parte del liderazgo distribuido. En esta misma línea es importante destacar la definición de Leithwood, Mascall y Strauss (2009) en Hulpia y Devos (2010) afirman que de acuerdo a sus investigaciones que la toma de decisiones participativa está relacionada directamente con el liderazgo distribuido. Por último señalar que un estudio realizado por Hulpia y Devos (2010) sobre ¿Cómo el liderazgo distribuido puede hacer una diferencia en la organización de los docentes comprometidos?, estudio realizado a escuelas con

liderazgo distribuido con altos y bajos resultados, Se encontraron varios hallazgos importantes de destacar, los cuales se mencionarán a continuación: Primero los autores señalan que en el ámbito de establecer direcciones, las escuelas de buenos resultados presentaban una visión clara y desarrollo e implementación fue una práctica distribuida formalmente entre director, subdirector y maestros líderes. Acá el proyecto educativo se discutió dentro del equipo de liderazgo quienes estuvieron directa o indirectamente involucrados. En cuanto al desarrollo de personas, esta práctica no era una función solo del director, sino que fue una preocupación de todos los líderes de la escuela. La práctica de supervisión dentro de los establecimientos de buenos resultados fue considerada como motivadora, ya que implicaba que los líderes estaban involucrados en el proceso de enseñanza y que estos valoraban y apreciaban la labor docente. Además, destacan la labor de los líderes ya que reaccionan frente a las dificultades que observaran e intervienen cuando ocurren los problemas. No las ignoran ya que estas se acumulan y provocan un ambiente negativo. Al observar lo que ocurre en la cultura escolar de los establecimientos de buenos resultados, observaron que para el equipo de liderazgo la cohesión. La comunicación, la participación, la unidad y los valores compartidos son fundamentales. En cuanto a la distribución de roles, las escuelas con buenos resultados tienen divisiones de roles basados en la experiencia de los miembros del equipo, estas son claras, conocidas y aceptadas por todos los miembros de la escuela. Además, se destaca que los directores de esas escuelas se preocupan de ser visibles, accesibles y de tener una comunicación directa con todos los docentes.

Para Finalizar, Leithwood et al., 2006 señala que actualmente este liderazgo ha despertado un gran interés, ya que genera ventajas organizacionales con la distribución del liderazgo, beneficiando a las escuelas con un mayor número de capacidades a disposición por la cantidad de actores involucrados en la tarea de liderar.

#### 6.2.4 Liderazgo transformacional:

Para Hallinger (2003), El liderazgo transformacional se enfoca el desarrollo de la innovación en la organización, en vez de dedicarse de forma específica a la coordinación directa, el control y la supervisión del currículo y la instrucción. Seleccionando sus propósitos y apoyando los cambios que la organización requiera para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. También menciona que este liderazgo se puede ver como distribuido, debido a que también busca una visión compartida y un compromiso compartido para los cambios que se requieran.

El liderazgo desde el enfoque transformacional se basa principalmente en el desarrollo de las personas para lograr un objetivo en común. El liderazgo desde acá es ejercido por el director quien tiene altas expectativas en sus docentes y en el desarrollo de estos para lograr su objetivo. El director principalmente se preocupa de fijar rumbos, esto quiere decir lo que quieren lograr como establecimiento, formando una visión compartida con altas expectativas en el rendimiento de sus docentes, luego se preocupa de capacitar a los docentes en función de la visión propuesta, posteriormente rediseña la organización creando estructuras de colaboración e involucrando a las comunidades y por último gestiona el programa docente focalizándose en el desarrollo pedagógico, entregando recompensas contingentes y brindando los recursos que éstos necesitan. Desde esta perspectiva, existe una influencia de parte del líder, ya que los motiva a realizar las actividades propuestas por él, basándose en la confianza que tiene hacia sus profesores y en que estos trabajarán para lograr la visión creada por todos. El modelo de Leithwood 2000 señala que “hay siete componentes para este modelo: apoyo individualizado, objetivos compartidos, visión, estímulo intelectual, construcción de cultura, recompensas, altas expectativas, modelado” (Hallinger, 2003, p.335), los cuales están directamente relacionado con lo mencionado anteriormente. También Leithwood (1994) encontró:

Los efectos principales se logran fomentando los objetivos grupales, modelando el comportamiento deseado para los demás, proporcionando estimulación intelectual y apoyo individualizado (por ejemplo, hacia el desarrollo personal y del personal). En estas escuelas, los directores fueron mejores para apoyar al personal, brindar reconocimiento, conocer los problemas de la escuela, ser más accesibles, seguir adelante, buscar nuevas

ideas y dedicar un tiempo considerable al desarrollo de recursos humanos. (Hallinger, 2003, p. 339)

Este modelo está fuertemente ligado a la realización de los cambios que se requieren en cualquier organización educacional para lograr objetivos propuestos por el líder, así lo señala Barth (1990) y Lambeert, (2002) citados en (Hallinger, 2003, p. 338) quienes enfatizan en que “Los líderes transformacionales trabajan con otros en la comunidad escolar para identificar objetivos personales y luego vincularlos con los objetivos organizacionales más amplios”. Y con esto aumentan el compromiso del personal, el cual ve la relación entre lo que están tratando de lograr y la misión de la escuela.

Para el (CEPPE, 2009), en su estudio sobre Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. (CEPPE, 2009). El Liderazgo transformacional tiene como centro o eje del cambio a la escuela y no al director. También plantean que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar. Provocando una visión motivadora, expresando altas expectativas sobre el desempeño, proyectando auto confianza y expresan confianza en la capacidad de los seguidores para alcanzar metas, modelar roles y enfatizar los propósitos e identidad colectivos. En este enfoque el liderazgo compromete al personal con la visión, desarrollando nuevos líderes y generando las capacidades necesarias para el logro de esta. Por Último (Day, 2001; Jackson, 2000; Marks & Printy, en prensa) señalan que el liderazgo transformacional se centra en estimular el cambio a través de la participación ascendente. “De hecho, los modelos de liderazgo transformacional pueden conceptualizar explícitamente el liderazgo como una entidad organizacional en lugar de la propiedad de un solo individuo, lo que representa múltiples fuentes de liderazgo” (Hallinger, 2003, p. 338).

### **6.2 5 Liderazgo Instruccional:**

El liderazgo desde el enfoque instruccional se basa principalmente en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El liderazgo desde acá es ejercido solamente por el director, quien cuenta con habilidades, poder y autoridad para coordinar, desarrollar, controlar y

supervisar el currículum. Para (Bamburg y Andrews, 1990; Hallinger y Murphy, 1985). En (Hallinger 2003, p. 331) “El liderazgo instruccional se centra predominantemente en el papel del director de la escuela en la coordinación, control, supervisión y desarrollo del currículo y la instrucción en la escuela”.

Desde este enfoque el líder es capaz de establecer un problema (siempre basado en los resultados de aprendizaje), buscar las prácticas idóneas para la solución de este problema, implementarlas y monitorearlas. Hallinger (2003) cita a Cuban (1984; 1988) quien menciona que el director en el liderazgo instructivo, busca influir en las condiciones que afectan especialmente a la calidad del plan de estudios y a las estrategias utilizadas por los docentes en el aula. Hallinger también cita a (Cuban, 1984; Hallinger y Murphy, 1986) quienes formulan que “los líderes instruccionales lideran una combinación de experiencia y carisma. Son directores prácticos, "de cadera" en el currículo y la instrucción, y no tienen miedo de trabajar con los maestros para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (p. 332).

Para lograr su objetivo el director influye en los docentes a través del éxito en el resultado de sus prácticas y el conocimiento de teorías que lo sustentan, por lo cual los docentes aceptan y trabajan en lo que se les pide. “El modelo de liderazgo instructivo es algo más "descendente", con énfasis en coordinar y controlar a los demás para avanzar hacia objetivos que pueden haberse establecido en la parte superior de la organización”. (Hallinger, 2003, p.343).

El CEPPE en su estudio, citan a Heck (1991) quien menciona que en este enfoque el director es clave, el cual le da la importancia al contexto organizacional y ambiental del establecimiento para conseguir buenos resultados en los estudiantes. Pero para Leithwood (1992), este tipo de liderazgo, no logra adaptarse a los nuevos desafíos de la gestión organizacional ni educativa, ya que estas requieren de tareas mucho más complejas, y menciona que las nuevas organizaciones tienen una forma de poder que es ejercido a través de la gente, no sobre ella.

Para finalizar este apartado sobre los modelos o tipos de liderazgos, Hallinger (2010) a través de Cuban, (1988) y Bolman & Deal (1992) reconoce la influencia del rol del liderazgo instruccional, pero insisten en que el liderazgo nunca será la única labor del director, quien debe también asumir

tareas o roles gerenciales, políticos, administrativos, institucionales, de recursos humanos y de liderazgo simbólico.

Day, Gu y Sammons (2016), señalan que cuando el liderazgo distribuido, transformacional e instructivo se integran, el rendimiento de la escuela, medido por la calidad de los aprendizajes y el rendimiento de los estudiantes, es sustancial.

### **6.3 Prácticas de Liderazgo**

Existen múltiples teorías y estudios que hablan sobre las prácticas de Liderazgo, la mayoría de estos estudios presenta las prácticas que hacen de un líder exitoso. Sin embargo, como señala Leithwood y Sun (2012) "la mejora requiere que los líderes promulguen una amplia gama de prácticas" (p.403) y no que se trabaje de forma independiente cada una de estas sino que se deben articular. Así también lo señalan Sammons, Davies, Day y Gu, (2014); Sammons, Gu, Day, y Ko (2011) al decir que los resultados de los estudios realizados revelaron que las interconexiones de estrategias y acciones de liderazgo, dan forma al proceso de escuela y aula y mejoran las condiciones escolares, lo que se refleja en los mejores resultados de los estudiantes. Hallinger (2010), por su lado, señala que, de treinta años de investigación empírica sobre liderazgo escolar, este apunta a los efectos positivos que pueden tener en el rendimiento de los estudiantes, la construcción de aprendizaje organizacional colaborativo, el desarrollo del personal y la creación de un ambiente escolar positivo, entre otras, para promover la motivación, el compromiso y la mejora del rendimiento de los estudiantes.

Autores como Leithwood y Robinson son algunos de los autores que han definido tipos de prácticas de liderazgo. Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, 2011; Leithwood, 2011 han descrito cuatro tipos de prácticas que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos. Estas prácticas no se relacionan de manera directa en los aprendizajes de los alumnos, ya que son los docentes los encargados del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, sí lo hacen de forma indirecta, ya que estas logran la motivación de los docentes, la mejora en sus habilidades para llevar el proceso y las condiciones de trabajo, lo que se verá reflejado en su desempeño y en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

El CEPPE en su investigación, Reconoce las prácticas de Leithwood como las claves en la identificación de un liderazgo exitoso o efectivo.

### **6.3.1 Dimensiones de Prácticas de liderazgo para el aprendizaje para (Leithwood, 2006)**

#### **6.3.1.1 Establecer dirección**

En esta dimensión de práctica, el director o líder educativo, proporciona un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del personal y los incentiva a perseguir sus propias metas. Por lo tanto, se encarga de construir una visión compartida, la cual identifique nuevas oportunidades para la organización, desarrolle, articule e inspire a los demás con dicha visión de futuro. Esto implica establecer valores centrales y alinear al personal y a los alumnos con ellos, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada, además debe fomentar la aceptación de objetivos comunes, construyendo acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de poder ir acercándose hacia la realización de la visión. Por último, en esta práctica el líder debe promover altas expectativas, demostrando que se puede llegar a la excelencia, mejorar la calidad y el desempeño del cumplimiento de las metas propuestas.

De acuerdo con Leithwood (2006), esta dimensión se fundamenta en teorías sobre la motivación humana según las cuales, quienes se encuentran motivados por metas que los interpelan en lo personal, que son desafiantes, pero a la vez alcanzables, le encuentran un mayor significado a su trabajo, identificándose con él y con su contexto. CEPPE

En otras palabras, esta dimensión se refiere a que debe existir una visión clara respecto de los objetivos de la escuela, formulando metas conocidas por la comunidad y guiando a los docentes en el desarrollo de estas. Hallinger y Murphy, (1987), así como señala Waters, (2003) Las metas deben mantenerse como foco de atención de forma permanente.

#### **6.3.1.2 Rediseñar la organización**

En esta dimensión de práctica, el director o líder educativo, establece condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades. Así como también, construir una cultura colaborativa que convoque a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre aquellos involucrados en la

colaboración, siendo confiables los líderes mismos; Determinar de manera compartida los procesos y resultados de los grupos; promover la voluntad de compromiso entre colaboradores, fomentando una comunicación abierta y fluida entre ellos, proveer los recursos adecuados para apoyar el trabajo colaborativo, estructurar una organización que facilite el trabajo y ordenar estructuras que son complementarias. Entre las prácticas asociadas a ello, se incluyen la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo en tareas específicas y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones, Además debe conectar al establecimiento con su entorno, desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento, y mantenerlos mediante la interacción periódica, ya sea visitas, llamadas telefónicas, correspondencia y/o asistencia a eventos sociales y por último, crear una relación productiva con la familia que haga que se cambie la mirada que mire exclusivamente al interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad.

Fullan (2007) señala que “el rol del director en esta dimensión es proveer la dirección a los docentes para que éstos interactúen efectivamente con los otros pares en pro de aprendizajes efectivos.” CEPPE 2009 (pp. 26 -27). y Leithwood, (2004) menciona que esta práctica tiene sus fundamentos en la idea de que la organización de las escuelas debe apoyar el desempeño de todos los integrantes, siendo flexibles para permitirles adaptarse a su entorno cambiante y facilitar así su trabajo. De esta manera serán más efectivos.

Las prácticas concretas asociadas a esta dimensión, refieren no sólo a una estructuración que facilite el trabajo, sino también a la creación de una relación productiva con la familia y la comunidad, el establecimiento de contactos con el entorno más amplio de la escuela y, adicionalmente, construir en su interior una cultura colaborativa. Pero también debe protegerse la labor docente. Así Vivian Robinson, luego de una revisión extensa de literatura sobre liderazgo a lo largo de 3 décadas, enfatiza en la necesidad de promover un ambiente de orden y apoyo, protegiendo el tiempo para la enseñanza y aprendizaje por medio de la reducción de las presiones externas, y estableciendo un ambiente ordenado y apoyador, tanto fuera como dentro del aula Robinson (2007).

### **6.3.1.3 Desarrollar personas**

En esta Dimensión de prácticas, el director o líder educativo, debe construir el 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 éste necesita para continuar realizándolas. También debe entregar atención y apoyo individual e intelectual a los docentes y modelar los valores de la organización.

Para Leithwood (2004), Esta dimensión, El líder debe demostrar sus habilidades para potenciar las capacidades de los miembros de la organización que sean necesarias para desenvolverse de forma productiva en la dirección visualizada. El autor (2006), señala que algunas prácticas concretas que componen esta categoría, son la atención, el apoyo individual, la estimulación intelectual a los profesores, su estimulación intelectual y la representación de un modelo de alta visibilidad. CEPPE (2009)

Leithwood y Beatty, (2007). mencionan que el directivo líder debe despertar la iniciativa de los docentes en la apertura a nuevas ideas y prácticas, mostrando una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades. De esta forma logrará el desarrollo y la motivación de los profesores. Otra característica que conlleva esta dimensión es que el líder debe mostrar preocupación por todos los aspectos relacionados con los docentes, no solo con lo profesional, sino también con lo personal. Waters (2003). Por último, Fullan (2007)

Destaca la importancia de que el aprendizaje permanente de los profesores se dé de manera contextualizada, insertos en el lugar donde trabajan, lo cual resulta en un aprendizaje más profundo que la asistencia a cursos o programas formales. En este ejercicio, cumple un rol fundamental la existencia de supervisores o tutores que estén a cargo de explicar, apoyar, corregir (evitando la formación de malos hábitos), evaluar e ir entregando grados crecientes de responsabilidad a los docentes, en estrecha relación con la dirección de la escuela. (p. 27)

### **6.3.1.4 Gestionar la instrucción**

En esta Dimensión de prácticas, el director o líder educativo debe gestionar las prácticas asociadas a la sala de clases y a la supervisión de lo que ocurre en ellas. Debe preocuparse de la

dotación del personal, es decir, encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar ("llevar más allá") los esfuerzos de la escuela. Además, debe proveer apoyo técnico a los docentes, lo que considera el supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el curriculum, así como también, proveer los recursos para éste último, para la enseñanza y para la actividad contable. Constantemente debe monitorear las prácticas docentes y de los aprendizajes y Monitoreo y evaluación, principalmente del progreso de los alumnos. Por otro lado, debe evitar la distracción de los profesores y profesionales de apoyo en lo que no es el centro de su trabajo (Se busca contrarrestar la tendencia que se genera por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de padres, medios, grupos de interés y el gobierno, de llevar al staff a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas).

Para (Day, 2007) y (Robinson, 2007), en esta dimensión, se busca alinear los recursos materiales y humanos que dispone la escuela en función del trabajo de enseñanza. CEPPE (2009), menciona que:

Estas prácticas pueden ser de carácter formal, como es la supervisión, pero también y quizás más importante, pueden ser informales, como el trabajo conjunto con los profesores para buscar nuevas maneras de mejorar la enseñanza. Lo anterior requiere necesariamente del conocimiento del currículum (Hallinger y Murphy, 1987) y del uso de la información en la resolución de los problemas actuales y potenciales. (Waters et al., 2003). (pp. 27-28)

(Hulpia y devos, 2010) mencionan a (Nguni et al., 2006; Park, 2005; Singh y Billingsley, 1998; Tsui y Cheng, 1999) quienes sugieren que "brindar apoyo suficiente y monitorear las prácticas diarias de los docentes es crucial para el compromiso organizacional de los docentes" (p. 572).

De acuerdo a las dimensiones de (Leithwood 2006), se concluye que:

La dimensión "Establecer direcciones", comprende un conjunto de acciones que se orientan a promover la motivación de los profesores y proveerles las bases para la inspiración en su trabajo. "Desarrollar personas", corresponde al elemento de habilidades docentes, ya que las prácticas que ahí están consideradas tienen como objetivo fundamental la construcción de capacidades. Por último, tanto "Rediseñar la organización"

como “Gestionar la instrucción”, son dimensiones de prácticas que se orientan a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, puesto que ambas constituyen conjuntos de comportamientos orientados a generar una situación y contexto favorable a un trabajo más productivo de profesores y alumnos. (Leithwood y Beatty, 2007) (CEPPE 2009, p. 28)

Para Hulpia y Devos (2010) en su investigación mencionan que los docentes manifestaron estar más comprometidos con la escuela cuando los líderes eran altamente accesibles, cuando abordaron los problemas de manera eficiente, capacitaron a los docentes para participar y cuando supervisaron con frecuencia las prácticas diarias. Por lo tanto, para lograr la motivación de los docentes, lo cual influye directamente en la calidad del proceso de enseñanza que ellos ejercen, es necesario considerar todas las dimensiones antes nombradas.

### **6.3.2 Dimensiones de Prácticas de liderazgo para el aprendizaje Vivian Robinson (2009)**

Por otro lado, la autora **Vivian Robinson (2009)**, también propone un conjunto de dimensiones para los líderes educativos, todas estas se relacionan de alguna manera con las prácticas de las dimensiones de Leithwood (2006), las cuales hacen de este un líder eficaz y las nombra de la siguiente manera:

- Establecer metas y expectativas.
- Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente.
- Obtención y mantención de recursos de manera estratégica.
- Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.
- Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum.

Para finalizar, se presentan las dimensiones de prácticas de liderazgo que se encuentran en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, las cuales están directamente relacionadas con las prácticas que sugiere Leithwood (2006).

- Construyendo e implementando una visión estratégica compartida, Relacionada con establecer dirección.
- Desarrollando las capacidades profesionales. Relacionada con Desarrollar Personas.

- Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Relacionada con Gestionar la instrucción
- Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar y
- Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar, las cuales se relacionan con Rediseñar la organización.

Como se visualiza, los autores mencionados concuerdan de alguna manera en las dimensiones de prácticas que los líderes deben considerar para ejercer su función de manera eficaz y que contribuyan al eje principal de la educación que es el aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón solo se consideró el análisis profundo de las dimensiones de Leithwood (2006), para no saturar de información.

#### **6.4 Mentoría entre pares para la mejora de prácticas de liderazgo**

Cuando un profesional se inserta por primera vez en un trabajo, en el cual no cuenta con experiencia necesaria para desenvolverse de forma segura, entra en una etapa de angustia e inseguridades, por esta razón, expertos recomiendan que se realice un proceso de acompañamiento a este nuevo trabajador en el cual a través de la autoevaluación y reflexión logre encontrar la seguridad de que está realizando un buen trabajo. Algunas definiciones de Mentoría dichas por algunos autores señalan que:

La mentoría es una relación dialógica y colaborativa entre PARES, fundada en los saberes profesionales y en la reflexión sistemática sobre las propias prácticas, que promueve la transmisión permanente del conocimiento acumulado, cuyo propósito es atender la singularidad de las necesidades de aprendizaje del director principiante y del director mentor, sobre la base de reconocer la diversidad y la complejidad propia de los múltiples contextos escolares. Su foco es el ACOMPAÑAMIENTO que hacen mutuamente un director experimentado a un director principiante. (Carrasco y González, 2016, p.6)

Carrasco y González (2016), citan también la definición de (Harris, 2002) quien menciona que la Mentoría “es un proceso en el que un profesional experimentado sirve como guía en el proceso de “aprendizaje experimental” de un principiante” (p.5). y a un estudio realizado por (National

Association of Elementary School Principals, 2016 quienes definen a la mentoría como que esta “es concebida como la oportunidad de llevar al puesto de trabajo, conocimiento teórico aplicable a la realidad contextual en la que se desenvuelve el director principiante, a través de la guía de un director experto” (p.11). Por otra parte, Merino & Melero (2017). En su libro “Acompañando a nuevos líderes educativos. Herramientas para la mentoría a directores nóveles” señalan que “En el ámbito laboral y profesional, se ha utilizado el concepto de mentoría para referirse a un tipo de relación de aprendizaje en la que participan una persona con experiencia y un novato en el cargo o tarea” (p.16). y citan a (Hobson, 2003) quien señala que “la mentoría ha sido utilizada como una estrategia o herramienta de desarrollo, acompañamiento y formación de personas en diversas disciplinas, instituciones y áreas de la vida social y cultural, especialmente en el mundo de los negocios y las organizaciones” (p. 18) .

Para (Merino & Melero, 2017) “la mentoría corresponde a una modalidad de aprendizaje en servicio diseñada para facilitar el aprendizaje y la integración de conocimientos, habilidades y prácticas claves para el rol en el que un novato se inserta” (p.18).

José Weinstein Director Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE señala que

Contar con un potente liderazgo directivo es una de las características de los sistemas educativos exitosos en el mundo de hoy. Es sabido que este es uno de los factores que más influye, para bien o para mal, en la calidad de la educación que entregan los establecimientos educacionales. La complejidad de su tarea y las expectativas que existen hacia el rol y la gestión de los directores, suponen un desafío que ellos no pueden enfrentar de manera aislada. No basta una buena selección: se requiere también un buen acompañamiento y desarrollo profesional. (Carrasco, González, 2016, p.5)

#### **6.4.1 Mentorías para directores**

Considerando que existen directores noveles, es que también se hace necesario este proceso para ellos, sobre todo si la calidad de educación, reflejada en los resultados de las evaluaciones estandarizadas de los estudiantes de Chile no es de las mejores. Por esta razón es que desde el año 2017, se comenzaron a implementar. Esta estrategia es utilizada en otros países del mundo, aunque no en todas partes con la misma función de acompañamiento que se le da en Chile.

En el libro de (Merino & Melero, 2017), se menciona que la mentoría ha sido utilizada en varios países desde hace más de 30 años, que ha sido utilizada como una estrategia para apoyar y promover el aprendizaje de los directores escolares, especialmente en la etapa de inducción al cargo y se señala que “la evaluación de esta modalidad de acompañamiento ha mostrado beneficios significativos tanto para los directores noveles y sus comunidades educativas, como para los propios mentores” (p.5). Y por su parte, frente a este tema, Carrasco, González, (2016) señalan que la mentoría para directores principiantes, es una práctica que se realiza bastamente en numerosos países de habla inglesa, sin embargo, en América Latina, son muy pocos los países que la han trabajado, en su investigación, solo encontraron a Colombia, Ecuador y Chile, quienes sí han comenzado a practicar estos procesos de acompañamientos a Directores noveles.

Los líderes efectivos también han sido parte de procesos formativos que contienen un debido acompañamiento en la etapa de su ingreso al cargo, gracias a los cuales se “sumergen” en experiencias de liderazgo en medio de la realidad de la escuela. (Spence, en SREB-Wallace Fundation, 2005) (Carrasco, González, 2016, p.5)

En este proceso, los directores noveles se nutren con el acompañamiento de un mentor, quien por lo general ha de ser una figura de apoyo, empatía y motivación, en las prácticas asociadas al ejercicio del cargo, entre las que pueden destacarse habilidades para el trabajo colaborativo y la reflexión mediante el intercambio de ideas con un par. (Navarro, Cordero y Torres, 2013) (Carrasco, González, 2016, p.6)

Carrasco y González (2016) citan a otros autores quienes mencionan sobre mentoría a directores noveles, por ejemplo: (Beam, 2000, en Harris, 2002 señalan que “la mentoría es un proceso de transferencia de información y habilidades directivas desde un director veterano a uno novicio” (p. 5). Carrasco y González (2016) reconocen a otros autores que afirman que “la mentoría debe ser entendida como un proceso mucho más sofisticado que simplemente compartir conocimiento del oficio con quién ha llegado recientemente a la organización” (p. 5). Y por último citan a (Lubinsky, 2001). Quien menciona que “la mentoría se comprende como un proceso de colaboración que involucra al director y al mentor en una relación entre pares, diseñada para proporcionar asesoría e información en temas del distrito o territorio” (p.5). Es decir que se debe

considerar el contexto en el que está inserto el director y no solamente ser un traspaso de conocimientos.

La mentoría, además, pone a disposición del director principiante un tipo de apoyo psicosocial que le facilita reconocer y refinar los roles y funciones que necesariamente debe asumir ante su comunidad escolar. Le permite contar con opciones formativas que comprenden al sujeto de manera integral. (Strong, 2009, en Navarro et al., 2013) (Carrasco, González, 2016, p.6)

Para que este proceso de acompañamiento sea eficaz, se necesita que se genere una relación efectiva entre ambos directores, donde haya respeto, valoración y confianza. Así lo dice (Navarro, 2013) en Carrasco y González (2016) que señala que:

A diferencia del coaching, en donde lo que prima es el estatus del experto que se yergue como una autoridad educativa distante que establece una relación de experto y el aprendiz que tiende a la rigidez del intercambio y por tanto del proceso, en los programas de mentoría, el mentor es necesariamente una figura cercana al sujeto. (p.6)

A su vez, los autores citan a (Samier, 2000) quien menciona que “La tarea de un mentor, entonces, es definir una relación única con su protegido/a y satisfacer una necesidad que ningún otro tipo de relación sería capaz de alcanzar” (p.6).

Un componente esencial para lograr cambios y mejoras en el liderazgo de un director es la reflexión de sus propias prácticas, lo cual le proporcionará luces de lo que está haciendo bien y lo que debe mejorar. Para esto la Mentoría es una buena estrategia, ya que la labor principal del mentor es hacer reflexionar a los directores noveles.

González, Cuéllar, Espinosa, & Cheung, (2019) en su investigación han indicado que La reflexión en un buen proceso de Mentoría es central, y su finalidad es que los mentoreados piensen sobre sus propias decisiones o capacidades y cómo se han enfrentado a las circunstancias y desafíos de la escuela, para así tener la autonomía necesaria que les permita mejorar su confianza profesional y salir de su zona de confort. Además, mencionan que problematizando al mentoreado, le permite

descubrir patrones, normas y principios de su propia experiencia y con esto analizar alternativas de acción.

Merino & Melero (2017) identifican que el proceso de Mentoría tiene dos componentes, los cuales debe combinar, uno estructurado que propone actividades y contenidos relacionados con el sistema escolar en cuanto a su funcionamiento y organización y las claves para el liderazgo directivo entre otros, todos relacionados con el MBDLE. Y un componente flexible que contiene temas y actividades que se adaptan a las necesidades del director novel, del establecimiento en que trabaja y su proceso de inserción en esa comunidad y cultura escolar. Por lo tanto, la contingencia y el contexto también se consideran clave en la estructuración de la mentoría. Con estos componentes se debe trabajar en conjunto para la elaboración de un Plan de Mentoría, el cual elaborarán de acuerdo a las necesidades y exigencias del director mentoreado. Lo cual tendrá como finalidad el desarrollo profesional de este.

Algunas características que deben tener el mentor y mentoreado extraídas de Merino & Melero (2017) son:

### **Mentor**

- Crear y mantener una relación de mentoría basada en la confianza, reciprocidad y colaboración con el director novel.
- Tener como objetivo el desarrollo profesional del director.
- Diseñar y aplicar el plan de mentoría, estableciendo metas u objetivos y acciones a realizar.
- Ofrecer apoyo y soporte durante el proceso.
- Respetar la confidencialidad.

### **Director novel (mentoreado)**

- Estar abierto a aprender a través de una relación de confianza, reciprocidad y colaboración con el mentor.

- Identificar y comprender fortalezas y aspectos a mejorar en sus prácticas y recursos personales.
- Diseñar y aplicar el plan de mentoría, estableciendo metas u objetivos y acciones a realizar.
- Participar de las actividades de la mentoría.

Merino & Melero (2017) han establecido que los mentores deben considerar que los directores se enfrentan a acciones al entrar al sistema, ellos se deben hacer una idea general de la institución para así entender su estructura y cultura organizacional de la escuela, es decir una evaluación inicial que le permita identificar dificultades, urgencias, oportunidades, colaboradores y obstaculizadores y según esa visión establece prioridades de gestión. Posteriormente, se enfrenta a situaciones emergentes e inmediatas a las que debe darle respuesta. Para eso el director en esta etapa, debe asegurar que el personal lo acepte y le crea y debe construir alianzas internas para lograr avanzar. Al pasar el tiempo el director reflexiona sobre su evaluación inicial y la contrapone con sus nuevos conocimientos acerca de los procesos internos y de las personas que constituyen la comunidad educativa. Esto le permite diagnosticar con más certeza, reordenar las acciones y prioridades, y lograr una comprensión más profunda de lo que se requiere de su liderazgo y dirección. En cuanto a las prioridades, las principales acciones emprendidas apuntan, en primer lugar, a la gestión de recursos y la gestión del clima y la convivencia. “Las acciones relacionadas con la gestión pedagógica y curricular suelen quedar postergadas para una segunda etapa” (p.16).

Generalmente, lo que la mayoría de los países con sistemas educativos destacados ha hecho, ha sido entender la formación de los líderes educativos en tres grandes etapas: formación previa, la inducción y acompañamiento en la etapa inicial del cargo, y la formación continua. En la etapa de inducción y acompañamiento inicial de los directores novatos, la mentoría ha sido un método o herramienta extensivamente utilizado (Barber y Mourshed, 2007, en Weinstein et al., 2015).

Por todo lo anterior, la mentoría es una estrategia que permite a los directores/as reflexionar con, sobre sus fortalezas y debilidades, detectar las prácticas de liderazgo descendidas y realizar los cambios necesarios para apoyar a los docentes en su desarrollo profesional, lo cual repercutirá directamente sobre los aprendizajes de los estudiantes.

## CONCLUSIÓN

Esta investigación permitió comprender que no basta con tener condiciones favorables para el aprendizaje, sino que el liderazgo es un elemento clave para lograr avanzar hacia la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, demuestra lo relevante de conocer las prácticas asociadas al liderazgo y de que estas sean implementadas en los colegios para asegurar el funcionamiento de este en favor de los aprendizajes de los estudiantes.

El diagnóstico realizado en la línea base y la detección del problema que en la escuela acontecía y las causas asociadas a este, permitió la elaboración de un plan de mejora que fuera atingente a la necesidad del establecimiento. Por esta razón, es importante comprender que el proceso de investigación acción es fundamental para lograr cambios profundos y significativos en el establecimiento, no se puede solo a través de la intuición detectar problemas, ni menos resolverlos, sino que es fundamental hacer un levantamiento de línea base cada cierto tiempo para procurar la mejora constante.

Además, en la búsqueda de estrategias para incluir en el plan de mejora, se logró identificar el proceso de mentoría para directores, el cual comenzó a implementarse en Chile el año 2017, para lo cual se prepararon a los directores que serán mentores y ya se está realizando en algunas regiones del país. Se descubrió la importancia del proceso de acompañamiento para los directores principiantes o noveles como una etapa crucial para el logro de sus funciones de forma eficaz y por qué no decirlo exitosa.

Cómo dice Merino & Melero (2017) los directores se enfrentan a acciones al entrar al sistema, comienzan haciéndose una idea general de la institución para así entender su estructura y cultura organizacional de la escuela, identificando dificultades, urgencias, oportunidades, colaboradores y obstaculizadores y según esa visión establece prioridades de gestión. Posteriormente, se enfrenta a situaciones emergentes e inmediatas a las que debe darle respuesta. Para eso el director en esta etapa, debe asegurar que el personal lo acepte y le crea y debe construir alianzas internas para lograr avanzar. Al pasar el tiempo el director reflexiona sobre su evaluación inicial y la contrapone con sus nuevos conocimientos acerca de los procesos internos y de las personas que constituyen

la comunidad educativa. Esto le permite diagnosticar con más certeza, reordenar las acciones y prioridades, y lograr una comprensión más profunda de lo que se requiere de su liderazgo y dirección. En cuanto a las prioridades, las principales acciones emprendidas apuntan, en primer lugar, a la gestión de recursos y la gestión del clima y la convivencia. “Las acciones relacionadas con la gestión pedagógica y curricular suelen quedar postergadas para una segunda etapa” (p.16).

Esta investigación demuestra que el equipo directivo del establecimiento es novel en cuanto a experiencia y presenta un bajo nivel de formación y perfeccionamiento para el liderazgo pedagógico, lo cual no le permite pasar a la etapa de las acciones relacionadas con la gestión pedagógica y curricular. Para esto se hace necesario, elaborar un plan de mejora con el aporte de un director mentor para que ayude al director y su equipo a analizar, reflexionar y discutir sobre estas prácticas de apoyo al trabajo docente, lo cual le proporcionará luces de lo que está haciendo bien y lo que debe mejorar.

Por mi parte, este plan, me permitió darme cuenta de que al momento de comenzar en mi función de directora de un establecimiento, no puedo llegar a modificar la organización, sino que debo hacer un levantamiento para detectar falencias o problemas y con el resultado de este, comenzar con el proceso de mejoramiento, por otro lado, este trabajo me permitió profundizar respecto de las prácticas de liderazgo y cómo todas ellas son relevantes para contribuir a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, pp.15-60. [Fecha de consulta: 14/04/2020].

(CEPPE, 2009) Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33. Recuperado de ISSN: 1696-4713.

Carrasco, A., González, P. (2016). 'Curso Formación de Mentores para el acompañamiento a Directores Principiantes. Antecedentes y experiencias internacionales de la Mentoría a directores principiantes' Informe Técnico No. 7. *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161x15616863>.

González Vallejos, M. P., Cuéllar Becerra, C., Espinosa Aguirre, M. J., & Cheung, R. (2019). 'Buen mentor' y 'buena mentoría' según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1543>

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

Hallinger, P. (2010). Leadership for learning: What we have learned from 30 years of empirical research. Paper presented at the Hong Kong School Principals' Conference 2010: Riding the Tide, The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.

Horn, A., Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104. Recuperado el 15 de abril de 2020 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.006>

Leithwood, K. A., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48, 387-423.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings to the Wallace Foundation. Minneapolis: University of Minnesota.

Medina-Corona, X. (2010). La gestión directiva en el proceso de mejora para la comprensión lectora en alumnos de educación primaria. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Merino, P., & Melero, D. (2017). Acompañando a nuevos líderes educativos. Herramientas para la mentoría a directores noveles (A-285606 ed.). Recuperado de ISBN: 978-956-314-403-1

Robinson, V.M. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading & Managing*, 12 (1), 62-75.

Sammons, P., Davies, S., Day, C., & Gu, Q. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership. *Journal of Educational Administration*, 52, 565-589.

Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25, 83-101.

- Spillane, J. P. (2005). distributed leadership. *the educational Forum*, 69(2), 143-150.