



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ
Universidad del Estado

SEGUNDA JORNADA REFLEXIÓN DOCENTE 2017

Red Escolar Regional Yatichaña



Liderazgo y gestión directiva efectiva en la frontera norte de Chile:

Buenas prácticas y percepción de los directores
de escuelas y colegios de la comuna de Arica
para mejorar la calidad de la educación

Liderazgo y gestión directiva efectiva en la frontera norte de Chile:

Buenas prácticas y percepción de los directores
de escuelas y colegios de la comuna de Arica
para mejorar la calidad de la educación

Elizabeth Sánchez González
Lorena Escudero Cortés
Leslie Barra Castillo

Arica, 2018

Ediciones Universidad de Tarapacá
Publicación realizada con los aportes del Convenio de Desempeño
UTA1401

ISBN 978-956-7021-98-7
Registro de Propiedad Intelectual 295.179
Arica, Chile, 2018

Editor

Dr. Carlos Mondaca Rojas
Académico
Departamento de Educación
Universidad de Tarapacá

Diseño

Eduardo Araya Castro

Fotografía Contraportada

Gentileza de Chris Malebrán Hidalgo - Proyecto Chakana
(ISBN 978-956-362-731-2)

Índice

Prólogo	5
1. Introducción	11
2. El liderazgo, factor clave en la calidad de las instituciones y aprendizajes	16
2.1. El liderazgo pedagógico	17
2.1.1. Estilos de liderazgo	17
3. Metodología de trabajo	20
4. Los desafíos del liderazgo escolar en las escuelas de la ciudad de Arica	26
4.1. El liderazgo directivo	26
4.2. El rol del directivo en contextos de aulas del siglo XXI	31
4.3. La función directiva desde un enfoque del desarrollo regional	34
4.4. Prácticas pedagógicas y los desafíos de la formación inicial docente	39
5. Buenas prácticas directivas de gestión pedagógicas: experiencias en la comuna de Arica	44
6. Consideraciones finales	57
Bibliografía	59
Anexo: Listado de participantes al plenario	65

Prólogo

En las escuelas del siglo XXI para lograr indicadores notables en materia de liderazgo y gestión directiva es importante lograr instalar capacidades y competencias en nuestros educadores que apunten a la innovación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente en materia de planificación, didáctica y evaluaciones.

Este proceso de cambio requiere de un cuerpo docente dirigido por un líder que organice de forma efectiva la cultura de la organización escolar y con un equipo directivo y profesores que colaboren articulados desde una perspectiva horizontal y democrática en las relaciones humanas y profesionales al interior de los centros educativos.

La implementación de buenas prácticas directivas de gestión y liderazgo efectivo se manifiestan en una gestión escolar como una columna transversal de la eficiencia organizacional de cualquier institución educativa, donde el liderazgo permite una gestión que es importante para desarrollar relaciones simétricas respecto de capacitación continua para la actualización y mejora de los cuadros docentes y de cargos directivos, ya que esto repercute en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en temas como: mejora del currículo, implementación de contenidos y evaluaciones más pertinentes, lo que tiene como producto final una mejor calidad de la educación regional y nacional.

Los directivos y miembros de sus equipos, de escuelas y colegios que conforman la Red Escolar Regional “Yatichaña”¹, y que participaron de la Segunda Jornada de Reflexión Docente, el jueves 30 de noviembre de 2017 en el marco del Convenio de

1. Significa en Aymara: Enseñar, aunque tiene un significado parecido, pero implica algo más: conlleva la idea de transmitir el mensaje de forma más profunda y detallada.

Desempeño: “Modelo de articulación estratégica territorial: fortaleciendo las capacidades de gestión y la retención del capital humano de la región de Arica y Parinacota en una relación bidireccional universidad-comunidad regional”, discutieron acerca de problemáticas fundamentales para el devenir de la educación regional, en materia de una gestión y dirección estratégica acorde con los desafíos que presenta la complejidad de nuestros establecimientos educativos con altos índices de vulnerabilidad, desigualdad y diversidad social y cultural.

Entre las principales temáticas y problemáticas analizadas se refirieron al concepto de gestión escolar, como a la gobernanza democrática y eficiente, donde la participación de toda la comunidad educativa es un aporte para una toma de decisiones con eficacia, en donde el enfoque prioritario son los estudiantes como actores principales del proceso educativo.

Asimismo, manifestaron que una de las tareas prioritarias de la Universidad de Tarapacá, como actor relevante de la formación inicial docente, es innovar en la formación del futuro profesorado para la transformación de los recursos humanos. De igual manera, la generación de buenas prácticas para la gestión escolar con un enfoque integrador y transformador del proceso educativo, lo que significa a largo plazo una educación de calidad en los establecimientos educativos, orientada a la convivencia armónica entre directivos, cuerpo docente, paradocentes y estudiantes.

La innovación requerida en educación debe ser gestionada por un liderazgo con habilidades de comunicación, motivación y estimulación para formar equipos colaborativos; ejercer un estilo de liderazgo que integre todos los proyectos y buscar que la institución educativa sea eficaz y eficiente.

Todo este proceso conlleva un cambio dinámico y profundo en las prácticas cotidianas, sobre todo en los ámbitos pedagógicos de los centros escolares, lo que va de la mano con la gestión estratégica

por parte de la administración central, en la búsqueda de formar a futuro un capital humano que contenga, en sus procesos de aprendizaje y de una forma holística e integral, habilidades y competencias para la vida.

Los directivos y profesionales destacaron que las fortalezas de las competencias de gestión deben estar fundamentadas principalmente en:

- El diseño y planificación institucional y escolar a nivel de Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Proyectos de Mejoramientos Educativos (PME) y del Currículum.
- El fortalecimiento del liderazgo directivo.
- Una gestión eficiente y eficaz de la gestión de procesos institucionales y educativos.
- Una gestión de actualización de las competencias profesionales docentes acorde con los cambios en educación.
- Una orientación hacia los alumnos, sus padres y la sociedad, que responda al contexto actual de las tecnologías de información (TIC) y de aprendizaje (TAC).
- Una gestión de resultados que mida impactos y retroalimente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las opiniones de directivos y profesionales que se observan en este texto son las experiencias de décadas de estos agentes educativos en escuelas y colegios regionales, quienes viven cotidianamente las falencias de la administración directiva y las consecuencias de una gestión escolar disfuncional que nada aporta a mejorar la calidad de los procesos.

En este sentido, este libro contribuye al análisis de aquellos elementos que son importantes para una buena gestión de liderazgo directivo y a cómo lograr que la administración escolar sea más eficiente en cuanto haya participación de toda la comunidad en el mejoramiento de los procesos al interior de los establecimientos. Se espera que sea un aporte a toda la comunidad escolar regional y que pueda ser la puerta de entrada para futuros encuentros, jornadas y seminarios de discusión con nuestros directivos y profesores del sistema educativo, quienes tienen mucho que aportar en la consecución de una armónica relación entre el sistema educativo y la Universidad de Tarapacá.

Este primer número tiene como temática el liderazgo y la gestión directiva, sin embargo, próximamente tendremos cuatro libros que son el fruto de la discusión y aportaciones de los profesores del sistema educativo regional, específicamente en los temas de:

Volumen N° 2: La Ley de Inclusión y sus efectos en las instituciones escolares regionales.

Volumen N° 3: Educación patrimonial regional y su importancia para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Volumen N° 4: Educación intercultural para la diversidad regional.

Volumen N° 5: El uso de los recursos tecnológicos y la innovación didáctica en las aulas regionales.

De esta manera se espera que estos libros también favorezcan a la discusión y análisis de cómo mejoramos la calidad de la educación regional y cómo, de forma conjunta con la Universidad de Tarapacá, planteamos lineamientos de trabajo acorde con la formación inicial docente y con la educación del siglo XXI.

Carlos Mondaca Rojas
Académico
Departamento de Educación
Universidad de Tarapacá

Liderazgo y gestión directiva efectiva en la frontera norte de Chile:

Buenas prácticas y percepción de los directores
de escuelas y colegios de la comuna de Arica
para mejorar la calidad de la educación

1. Introducción

En la última década, los cambios en el sistema educativo chileno han manifestado varias transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales en la educación, las que son el resultado de los requerimientos agendados en Jomtien (1990) por la UNESCO, en materia del rol que tienen las autoridades directivas en mejorar la educación en todos sus niveles. Desde entonces, la política pública irrumpe con fuerza en contribuir en el ámbito de la educación desde una mirada de igualdad de oportunidades para todos los sectores de la sociedad.

A partir de lo mencionado, nace el programa de “Educación para Todos” (EPT), que fue ratificado en Dakar (2000) y que pese a no haber alcanzado las metas propuestas el 2014 en el Acuerdo de Mascate y con la labor desempeñada con el Grupo de Trabajo Abierto acerca de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se reconoce la contribución de la Iniciativa Mundial “La educación ante todo”, para impulsar el compromiso político en pro de una educación más inclusiva, la que, en el caso de Chile, se manifestó en la promulgación de la Ley de Inclusión el 2015.

Actualmente se trata de mejorar los problemas suscitados en el proceso de seguimiento de la implementación de esta política en todos los países, el 2014 se informó que pese a no haberse cumplido todos los acuerdos tomados en reuniones anteriores, existe un avance significativo en algunos aspectos del programa de Educación para Todos, lo que se traduce que el 2015 se publique la Declaración de Incheon, titulada: “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”.

Desde entonces, los sistemas educativos mundiales han comenzado a reestructurar sus políticas públicas en temáticas de gestión y liderazgo directivo y, de forma particular, las

Instituciones de Educación Superior (IES), sobre todo aquellas que cumplen un rol público y que tienen bajo su responsabilidad la Formación Inicial Docente (FID). Con relación a lo anterior, entre las iniciativas de mejoramiento, ya en el 2012 Coronel, Carrasco y Moreno (Citado en Rivera y Cavazos, 2015: 4) identifican los diversos estilos de la gestión de los directores escolares basados en cuatro temas que hacen referencia a lo positivo y negativo de la gestión escolar:

1. Asumir la dirección;
2. Escuchar y atender al otro;
3. El saber motivar para contar con el otro, y
4. El enfoque de la gestión del director.

También Gairín y Castro (2010) se refieren a que para lograr una gestión escolar eficaz esta debe ser entendida como una herramienta que sistematiza las acciones dirigidas al logro de las metas y objetivos propuestos. Ambos autores sostienen que existen cuatro factores que caracterizan el tema de dirección escolar y que inciden en la calidad de la gestión de las instituciones educativas:

1. Una dirección representada en todos los procesos de gestión;
2. Participación democrática en la dirección de los centros escolares;
3. Una autonomía institucional que garantice la administración desde directivos y gestores eficientes, y
4. La dirección escolar debe representar ser una profesión atractiva y motivante.

En definitiva, la gestión estratégica en los centros educativos es el mejoramiento de las capacidades y habilidades de todos los agentes involucrados en el proceso de toma de decisiones relacionadas con la determinación, diseño, dirección y desarrollo de lo que debe ser enseñado y aprendido por el ser social y la sociedad (Arroyo, 2009).

Respecto del liderazgo, la Agencia de Calidad de la Educación en su documento titulado “Tres Miradas al Liderazgo Directivo” (2014: 1) advierte que este se encuentra bajo observación, pues se está centrando la atención de las políticas públicas y de la investigación académica en dos aristas, al respecto se señala que:

“En primer lugar, lo evidenciado por Kenneth Leithwood y los investigadores de primera línea del liderazgo directivo, ‘[...] El liderazgo es el segundo factor intraescuela, después del trabajo docente en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos’ (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004, p. 5). Aquí radica principalmente la relevancia de este tema, sin olvidar que los directivos también cumplen diversas funciones administrativas fundamentales en la organización escolar”.

En segundo lugar, en este mismo apunte (2014: 1) se señala que “...al avanzar en el estudio de la eficacia escolar: ‘Sabemos que no sabemos lo suficiente sobre directores escolares en Chile y que se requiere abordar una amplia agenda de investigación en los años venideros’. Además, la información disponible en el país es ‘desbalanceada, tanto en su calidad como en su cantidad y oportunidad’ (p. 15)”.

El liderazgo, de acuerdo con lo anterior, tiene dos factores relevantes: en primer lugar, “...la identificación y articulación de las metas, centrado en el sentido de dirección estratégica en la planificación, organización y monitoreo del logro de las metas y objetivos de la institución escolar; en segundo lugar, la gestión

de la instrucción que tiene relación con el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de las aulas de estudio, donde la capacitación pertinente y actualizada (...) conlleva al monitoreo y evaluación del progreso de los alumnos y de las prácticas docentes (Leithwood, Sammons, Harris y Hopkins, 2006)"(Citado en MINEDUC, 2014: 2).

En concreto, el MINEDUC (2014: 2) de forma general se refiere a que "(...) ambos factores son aspectos que reflejan el efecto del director en las prácticas de los docentes en la sala de clases y, por ende, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes". Asimismo, menciona que: "(...) la literatura también coincide en que las características contextuales de los establecimientos son factores importantes de considerar en el análisis del liderazgo directivo".

El liderazgo y la gestión directiva han pasado por una evaluación constante y dinámica, acorde con los cambios producidos por las reformas educativas, conociéndose con el tiempo diferentes estilos de liderazgo, algunos de los primeros estilos que se establecieron fueron los propuestos por Lewin, Lippitt y White (1939), que identificaban tres estilos básicos de liderazgo:

"(...) autócrata, que implica un individuo con poca confianza en los miembros del grupo, cree que el dinero es la única recompensa que motiva a los trabajadores, y da órdenes sin permitir ninguna pregunta; el demócrata, que comparte la toma de decisiones con el grupo, comunica de forma objetiva y elogia a los subordinados; y el *laissez-faire*, que tiene poca confianza en su habilidad como líder, no establece objetivos para el grupo y minimiza la comunicación y la interacción del mismo" (Citado en Rivera y Cavazos, 2015: 22).

Desde entonces, el tema ha sido foco de estudios preferentemente en la órbita de países desarrollados y anglosajones y, en menor medida, en otras realidades como la latinoamericana. Entre

las definiciones se entiende al liderazgo escolar como “(...) un sistema completo de expectativas, capacidades y habilidades que permiten identificar, descubrir, utilizar, potenciar y estimular al máximo las fortalezas y la energía de todos los recursos humanos de la organización escolar” (Marín, 1998: 3. Citado en Vargas, 2010: 60).

En este contexto y en el marco del Convenio de Desempeño Regional UTA1401, el segundo semestre de 2017 se desarrolló la Segunda Jornada de Reflexión Docente, que por medio de un plenario y mesas de trabajo levantó información relevante para identificar, desde las voces de los propios agentes de la educación regional, sus percepciones, buenas prácticas y principales problemáticas que ellos advierten como desafíos para mejorar la educación, en tanto indicadores de calidad cuantitativos y cualitativos en materia de liderazgo y gestión pedagógica, inclusión, patrimonio, interculturalidad y tecnologías de la información.

En este primer volumen se trata el tema de la gestión y el liderazgo pedagógico y directivo desde sus enfoques teóricos conceptuales y, además, la experiencia de directivos respecto de la implementación de buenas prácticas que se pueden replicar, detallando cuáles son los principales problemas que vislumbran a nivel local y que atentan con mejorar la calidad de la educación a nivel regional.

2. El liderazgo, factor clave en la calidad de las instituciones y aprendizajes

De acuerdo con Leithwood *et al.* (2006), aborda el concepto de liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (en MINEDUC 2015:7). En lo manifestado en los ámbitos de acción del Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005: 11) propone que para la gestión del establecimiento es fundamental el liderazgo, ya que incorpora habilidades y competencias que permiten orientar y dar coherencia al proyecto educativo institucional. Entonces, siguiendo con esta idea, el MINEDUC (2013) afirma que “el liderazgo es una práctica de gestión para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales y conducir a los actores de la comunidad educativa” (p. 4).

Siguiendo con la idea del MINEDUC (2005:11), esto implica que el liderazgo no es solo la labor que debe cumplir el director, sino también su equipo o más bien todos aquellos actores que asumen la responsabilidad acerca de una tarea, o contribuyen a generar visiones de cambio.

En Chile, precisamente en la Ley 19.979 (2004), se estima que la función principal del director es “dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”, asignándole adicionalmente en forma complementaria tareas administrativas y financieras (MINEDUC, 2004). Asimismo, la Ley General de Educación (2009) indica que los equipos docentes directivos tienen el deber de:

“Liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de estos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesarios para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen” (Art 10).

Existe por parte del directivo realizar un monitoreo, acompañamiento y supervisión a sus equipos técnicos, entonces si existe una comunidad escolar con un clima de trabajo eficiente y eficaz, donde existe compromiso, motivación, los resultados en sus rendimientos, tanto individual como colectivo, se reflejan de forma positiva y de igual modo trascienden en el proceso de los estudiantes.

2.1. El liderazgo pedagógico

En Chile ha surgido en la última década un conjunto de políticas educativas en favor del liderazgo escolar que se han traducido en diversos instrumentos que orientan la gestión de prácticas directivas efectivas. En este sentido, el Ministerio de Educación (2015) ha elaborado un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar que considera el desarrollo de la profesionalización y el fortalecimiento del rol directivo. Este instrumento otorga relevancia al liderazgo pedagógico, emplaza al directivo a desarrollar capacidades profesionales docentes al interior del centro educativo. Como lo menciona María Mellado *et al.* (2017), el líder escolar debería comprender los principios pedagógicos que subyacen al proceso de aula para orientar la mejora de sus prácticas directivas y del desempeño profesional docente (p. 542).

2.1.1. Estilos de liderazgo

El estilo de liderazgo se configura a partir del patrón conductual de un directivo o líder, desde la mirada de terceros. Así, el líder logra que otros hagan con él o por él lo que quiere en favor de la organización o del grupo. Los estilos de liderazgo transformacional y transaccional pueden influir en el logro de los estudiantes. De hecho, ciertos atributos, cualidades y prácticas de los directores de las escuelas es crear un mayor énfasis en

el aprendizaje de los estudiantes (Pedraja, *et al.*, 2009); citando a Eagly *et al.* (2003), se refiere a que actualmente los estilos dominantes en la literatura son: liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, y *laissez faire* (“dejar hacer”, o permisivo).

Como lo señala Bryman (1992), el liderazgo transformacional forma parte de un conjunto de enfoques teóricos, como “nuevo liderazgo”, este enfoque acerca de liderazgo apunta fundamentalmente a fomentar el desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso personal con las metas organizacionales por parte de los colegas de los líderes (citado en Kenneth Leithwood, 2009: 37).

Por otra parte, y como lo destaca Pedraja y Rodríguez (2016), el líder transformacional es importante por su alto estándar ético, cuestión que le hace ganar el respeto de sus seguidores y de la sociedad, ya que escuchan sus opiniones, sus inquietudes, y mediante intervenciones en momentos claves y en lugares apropiados construyen la mirada organizacional o grupal respecto de la base de los valores y las ideas de los seguidores. Este líder se caracteriza por:

(...) motivar a los miembros de su equipo, proporcionando significado intrínseco a su trabajo, además estimulan a sus seguidores a ser creativos e innovadores, buscando por sí solos las soluciones a problemas y desafíos. Por tanto juegan un rol de mentor, al distribuir las responsabilidades entre los seguidores, dándole la oportunidad de crecimiento y actualización a cada individuo en el proceso” (Pedraja y Rodríguez, 2016: 749).

Ahora bien, el liderazgo transaccional es aquel que se focaliza en el monitoreo y control de sus seguidores a partir de mediciones respecto de las metas convenidas. No se pretenden cambios del clima o la cultura organizacional, se busca cumplir las metas y las expectativas de recompensa (Bono *et al.*, 2012). Las características

de este líder define lo que se debe hacer, cómo se debe hacer y los desempeños necesarios para lograrlo, junto con las recompensas asociadas a realizar lo requerido de buena manera. Este liderazgo es efectivo a corto plazo, ya que dura en la medida que se realiza el intercambio, por lo que carece de lealtad permanente.

Por último encontramos el estilo *laissez faire* o permisivo, que Chaudhry y Javed (2012) lo describen como un líder que evita tomar responsabilidades a su cargo, carece de compromiso con su organización. La pasividad del líder y el evitar la conducción del equipo, brinda a los seguidores altos grados de libertad, ya que no hay una visión del líder ni un proceso de control o monitoreo (citado en Pedraja y Rodríguez, 2016: 750).

3. Metodología de trabajo

El tipo de metodología utilizada en este libro responde a un estudio de corte cualitativo, que permite un análisis de aportaciones teóricas y de obtención de datos (Verd y Lozares, 2016: 23), lo que denota la complejidad del abordaje de esta investigación en el ámbito del liderazgo y gestión, como un conjunto de supuestos acerca de la realidad, de cómo perciben los directivos su experiencia dirigiendo centros educativos, los modos concretos de buenas prácticas y principales problemas abordados desde la gestión y liderazgo directivo en las escuelas de nuestra Región.

La recolección, obtención de datos y diseño de la estrategia metodológica de la Segunda Jornada de Reflexión Docente ejecutada en noviembre de 2017 partió del supuesto de que la investigación cualitativa no pretende estudiar la realidad objetiva de la gestión y liderazgo escolar regional, sino que trata de comprender cómo los propios directivos construyen su propia perspectiva respecto de cuáles son los puntos centrales para mejorar la calidad de la educación en sus establecimientos educativos (Herrera, 2008).

Se invitó a directivos y profesores de los establecimientos educacionales de la comuna de Arica, de acuerdo con sus competencias en las temáticas a tratar, que se informaron con antelación en los colegios (se anexa listado de participantes). Se trabajó en dos instancias metodológicas: en primer lugar, en un plenario donde se difundió el alcance de los Convenios de Desempeño y Convenios Marco en la Formación Inicial Docente y se desarrolló una serie de preguntas por parte de los asistentes; en segundo lugar, se desarrollaron cinco *focus group* temáticos donde los profesores y directivos se unieron a los grupos de acuerdo con las competencias requeridas por mesas. Entre los cinco temas tratados se encuentran:

- Mesa 1: Liderazgo y gestión directiva en los establecimientos educacionales de Arica.
- Mesa 2: La Ley de Inclusión y sus efectos en las instituciones escolares regionales.
- Mesa 3: Educación patrimonial regional y su importancia para los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Mesa 4: Educación intercultural para la diversidad regional.
- Mesa 5: El uso de los recursos tecnológicos y la innovación didáctica en las aulas regionales.

Cada una de las mesas estuvo dirigida por académicos y profesionales de la Universidad de Tarapacá, y las intervenciones fueron grabadas en formatos digitales y transcritos en archivos Word, siempre respetando la opinión de cada uno de los profesores y directivos de forma íntegra. Se entiende que este proceso metodológico, según Rodríguez *et al.* (1996), está delineado desde una perspectiva cualitativa que:

“Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos– que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (p. 32).

De la misma manera, se considera en este texto algunos de los elementos postulados por estos autores, relacionados con:

- Énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno

educativo concreto, en este caso la importancia de una buena gestión y liderazgo pedagógico por parte de los directivos en nuestras escuelas.

- Trabajo con datos provenientes de un *focus group* que transfiera la propia opinión de los actores.
- Trabajo con conceptos teóricos para clarificar y definir desde dónde se entiende el liderazgo y gestión escolar por parte de sus autores.
- No trata de abarcar la mayor representatividad de la población de directivos, sino que relevar sus perspectivas y opiniones de su trabajo directivo en cuanto a gestión y cómo ejercen el liderazgo al interior de sus unidades educativas.

Esta investigación cualitativa se desarrolló en tres tiempos: en primer lugar, con el proceso de obtención de información primaria en la consecución de la Segunda Jornada de Reflexión Docente con sus procesos de diseño del instrumento, la preparación y puesta en marcha de la actividad principal, y el levantamiento de información en los *focus group*; en segundo lugar, con la revisión de la literatura especializada; en tercer lugar, con el análisis de la información con su correspondiente redacción y edición de un libro que analiza las principales conclusiones de la actividad señalada.

En este sentido, esta investigación cualitativa responde a un análisis desde una “(...) perspectiva fenomenológica que está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales” [...], aunque “con frecuencia resulta difícil percibir en qué difieren estas perspectivas, si es que difieren en algo” (Taylor y Bogdam, 2002: 23-24, citado en Aguirre, 2017: 193).

Como perspectiva hermenéutica, permitió obtener el significado

de las acciones y percepciones de directores y miembros de los equipos directivos pertinentes al liderazgo y gestión pedagógica que se producen en un contexto de interacciones dentro de una institución educativa. De esta manera, es posible señalar que esta perspectiva hoy es la dominante dentro de la metodología cualitativa.

Se recalca que no se espera que este trabajo se piense como el planteamiento irrefutable de una teoría, sino como un aporte para una mayor comprensión del fenómeno del liderazgo y la gestión directiva, ya que el fin metodológico de este texto, como lo plantean Del Mar, *et al.* (2017), es que:

“No se centra, pues, solo en los hechos externos y comportamientos observables de las personas, sino también en las percepciones y valoraciones que asocian. Este objetivo conlleva, para el investigador, no fijar todos los elementos conceptuales y medibles de la investigación *a priori*, sino a medida que avanza la investigación. En conjunto el paradigma constructivista o interpretativo acepta que la investigación incorpora elementos subjetivos y, en definitiva, se mueve por intereses humanos” (p. 111-112).

La invitación a la Segunda Jornada de Reflexión Docente fue extensiva a todos los establecimientos educativos de la comuna de Arica, no tomando en cuenta el sistema educativo al que pertenecieran (municipal, particular subvencionado y particular privado).

Se les invitó haciendo hincapié en las cinco temáticas a tratar para la elección de sus principales cuadros docentes relacionadas con ellas. Entre los participantes en la primera mesa de Liderazgo y Gestión Directiva se contó con la presencia y participación de los siguientes Directores o representantes de ellos del cuerpo directivo o docentes afines:

Integrantes Mesa 1: Liderazgo y Gestión Directiva

1. Jorge Yáñez Castro	Director Colegio Arica College
2. Paz Molina Moraga	Directora Colegio Juan Pablo Segundo
3. Mery Martínez Limache	Directora Colegio Alta Cordillera
4. Mario Ovando Urbina	Director Ford College
5. Juan Villarroel Fernández	Director Colegio Chile Norte
6. Lourdes Gómez Gómez	Jefa de Unidad Técnico-Pedagógica Escuela Ejército de Salvación
7. Edith Droguett Venegas	Directora Colegio Azapa Valley
8. Ana Lorena Durán	Psicóloga Comité de Convivencia Escolar Colegio Azapa Valley
9. María Victoria Cárdenas Suárez	Directora Colegio del Alba
10. Carlos Araya Cuevas	Jefe Unidad Técnica Pedagógica Colegio Miramar

Coordinador de Mesa N° 1: Dr. Carlos Mondaca Rojas, Académico UTA

Por último, es importante señalar que para los tres momentos, del diseño y ejecución de la Jornada, el levantamiento de información, revisión de la literatura y el análisis y redacción del presente texto, el método está en función de la temática de liderazgo y gestión directiva en las escuelas de Arica y Parinacota. De esta manera se identificaron ideas y conceptos de los propios actores que otorgaron significados de forma más concreta, los que no se identifican en el cuerpo de texto por razones de confidencialidad de sus palabras.

A partir del razonamiento de las definiciones conceptuales y teóricas de la literatura especializada y de los textos del

focus group, estos productos se consideran como parte de unas prácticas sociales y culturales inmersas en una experiencia vivida de directivos en el medio educativo regional, lo que permite generar una contextualización genérica de significaciones de todas aquellas dimensiones que se preguntaron, por medio del instrumento de recolección de información, lo que Verd y Lozares (2016: 302) definen como: “El significado de los enunciados casi nunca es evidente y, por lo tanto, la contextualización ayudará a desarrollar una mejor interpretación o a decidirse entre varias interpretaciones posibles”.

Junto con el análisis bibliográfico, donde Verd y Lozares (2016: 306), citando a Scott (1990), plantean que:

“(…) la investigación documental considera que un documento puede ser utilizado como recurso o como objeto de investigación por sí mismo. En el primer caso, el valor del documento estriba en su capacidad para ofrecer ‘enunciados descriptivos válidos sobre las cosas que se refiere’ (Scott, 1990: 36), mientras que en el segundo los documentos son tomados como productos sociales y tratados como los objetos del análisis sociológico” (Scott, 1990: 37).

Ambos mecanismos metodológicos fueron fundamentales para el análisis y escritura de las opiniones y perspectivas de los directivos, tratando de no intervenir sus comentarios y expresiones argumentativas concernientes a las preguntas del liderazgo y gestión directiva en sus centros escolares.

4. Los desafíos del liderazgo escolar en las escuelas de la ciudad de Arica

El Ministerio de Educación en Chile, desde el 2014, ha ido implementado una política dirigida a los directivos de establecimientos educativos, con el fin de fortalecer las competencias de liderazgo y de mejorar la gestión efectiva en las escuelas y, con ello, avanzar en la calidad de la educación.

En el documento denominado Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar 2014-2017, llevado a cabo por la Unidad de Liderazgo Escolar División de Educación General (MINEDUC, 2018: 2), se exponen “(...) las principales iniciativas que el Ministerio de Educación ha realizado para fortalecer la función directiva en el marco de la Reforma Educacional”. Además, en él se informa sobre “(...) la evidencia nacional e internacional sobre el impacto del liderazgo en la mejora escolar, y se provee una justificación para la elaboración de una nueva política de fortalecimiento de liderazgo, en el marco de la reforma educacional”. En este sentido, en el siguiente apartado se analizan los aspectos constitutivos y más relevantes del liderazgo.

4.1. El Liderazgo directivo

Como se observa en las referencias teóricas y en las respuestas de nuestros participantes del *focus group*, hay un discurso más bien generalizado en relación con la importancia de las políticas de liderazgo a nivel escolar y cómo estas han sido llevadas a cabo a nivel internacional, especialmente en los países de la OCDE, como lo señala Pont *et al.* (2008, Citado en MINEDUC, 2018), pueden clasificarse en 4 tipos:

“Aquellas que buscan (re)definir las responsabilidades de

los líderes escolares, las que buscan distribuir el liderazgo al interior de la escuela, las que desarrollan habilidades para un liderazgo efectivo, y las que buscan hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva” (p. 3-4).

De acuerdo con lo anterior, uno de los miembros de la Mesa 1, de Liderazgo y Gestión Directiva, manifestó que:

“El liderazgo tiene que ver con la facilitación de una serie de procesos dentro del colegio, en este sentido, liderar significa acompañar a todos los estamentos hacia las metas e implementar los proyectos educativos; acompañar en el logro real del objetivo. Liderar ya no está visto en el mundo actual como un dirigir solamente, sino que está visto de una manera mucho más horizontal, en donde la preocupación del líder no va solo por un tema de los productos de verdad o de las necesidades tangibles, sino que va también en el acompañamiento de la formación de las personas. Actualmente en los colegios, nosotros como líderes también formamos y somos también ejemplo de formación, lo cual es una tremenda tarea y demanda muchísimo trabajo, así como muchas competencias personales y socioafectivas importantes”.

Asimismo, respecto de las políticas “(...) que buscan distribuir el liderazgo al interior de la escuela (Pont *et al.* [2008], citado en MINEDUC, 2018: 3), otro de los integrantes directivos aportó con la siguiente definición de liderazgo:

“Hoy día el liderazgo se entiende por la capacidad que tiene una persona o, incluso, una organización, de guiar. Por ejemplo, hay organizaciones que pueden salir e influir en otros. Desde mi opinión personal, la figura del líder se construye sobre quién es capaz de seducir con su propuesta a que otros también le acompañen en una misión determinada, pero no solamente eso, sino que además de esta organización,

el líder tiene que ser capaz de promover nuevos liderazgos. Un líder no puede liderar solo, por ejemplo, nosotros como directores no lideramos solos nuestras escuelas”.

Ante las opiniones vertidas por los directivos, el resto de los participantes manifestaron su acuerdo, confirmando estas apreciaciones; y agregando que los líderes deben acompañar en los propósitos educativos, enfocados a orientar y desarrollar competencias en los demás. De esta manera, los participantes convinieron en que se debe abrir el espacio al líder y dejar de lado el tema que antiguamente existía acerca de la inminente preocupación de, como bien expusieron ellos, “hacer sombra”.

Concerniente a “las políticas que desarrollan habilidades para un liderazgo efectivo” (Pont *et al.* [2008], citado en MINEDUC, 2018: 3), un miembro de la mesa señaló que:

“Según mi entendimiento, en el liderazgo efectivo el líder tiene que ser capaz de influir positivamente en el otro en función de qué hacer, más que en pedir simplemente el cumplimiento de los objetivos y metas. Por lo tanto, el liderazgo efectivo debe involucrar asesoramiento, apoyo, supervisión y monitoreo permanente. Debe ser un liderazgo efectivo y participativo, con roles definidos, funciones establecidas y catálogos previamente determinados, donde todos formen parte de las decisiones”.

Pertinente a las políticas que “(...) buscan hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva” (Pont *et al.* [2008], citado en MINEDUC, 2018: 3), en la mesa se planteó que es importante y:

“Es necesario generar competencias en la mayoría de los docentes recientemente egresados, puesto que no poseen competencias de gestión. Desde mi experiencia como Directora, he visto que a los nuevos docentes se les hace muy complicado gestionar la propia sala de clases, por lo

que ni pensar en que gestionen áreas más grandes. ¿Y cómo solucionar esto? De la mejor manera que sabemos: enseñando. Hay que enseñar a gestionar, a tomar decisiones, a establecer prioridades, a hacer diagnósticos, a hacer planificaciones y proyectos”.

Ante la necesidad de generar competencias de gestión en los futuros y actuales docentes, en la mesa se planteó que generar estas competencias es responsabilidad de la institución formadora, señalándose que:

“Si bien se puede implementar un sistema de enseñanza con el objetivo de atraer a las personas a la Educación, a una mejora de la misma, también se debe considerar la resistencia al cambio, que es muy común hoy en día. Se debe romper con la desconfianza que existe actualmente y tratar de buscar los medios para que los reticentes se sumen y no resten. Es un trabajo arduo que debe implementarse en los colegios, sobre todo desde los cargos directivos. Hay que entender que estos cargos son transitorios, de que puede llegar alguien mejor, por lo tanto no se puede negar la enseñanza por el miedo de que alguien quiera o pueda ocupar nuestro puesto. Hay que entregar todo lo que sabemos. Compartir. Lamentablemente no todos lo entienden de esta manera, y ese es un gran problema hoy en día”.

De esta manera, los participantes agregaron una quinta dimensión, la que es importante de tratar y se escapa a lo planteado por el MINEDUC (2018), que es el liderazgo pedagógico. Relativo a este tema, una de los participantes planteó que:

“En mi establecimiento, uno de los puntos más importantes y que nos ha dificultado, referente al aula y al liderazgo, está vinculado con el liderazgo pedagógico. En el aula nosotros necesitamos de este tipo de liderazgo, necesitamos a un profesor o profesora que tenga todas estas condiciones que

se han señalado a lo largo de esta Jornada. Es necesario un docente que motive, cautive, que defina metas y que sea capaz de poder convencer a los alumnos de que lo que se les está entregando les será útil en el futuro. Necesitamos, ahí, en el aula, poder formar también a estos líderes pedagógicos, y eso es lo que más nos ha dificultado, lo que más cuesta hoy en día”.

A modo de complementar la idea planteada respecto del liderazgo pedagógico y la necesidad existente de su incorporación al aula, un integrante de la mesa, señaló que:

“La magia y el arte que debe tener el liderazgo pedagógico, como mencionaba la colega, respecto a la forma como encantamos a nuestros estudiantes, según mi opinión y experiencia como Directora, pienso que el primer paso para lograr esa magia, es ensamblar buenos equipos de trabajo con nuestros docentes a cargo. El trabajo colaborativo es fundamental. De esa manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje se va a hacer vida, se va a hacer carne, y va a conseguir esa efervescencia tan necesaria, para otorgar a nuestros jóvenes, finalmente, una educación integral, que les signifique a lo largo de su vida”.

En este sentido, la experiencia y percepciones de los directivos permite sostener que no están alejados de la experiencia internacional y de la literatura especializada, pues su opinión, al igual que lo propuesto por la política pública, es fundamental para reflejar la importancia del liderazgo pedagógico, que de acuerdo con la visión ministerial se centra en cinco componentes principales:

1. Definición de la función directiva, responsabilidades y atribuciones.
2. Selección de directivos entre los mejores candidatos.

3. Desarrollo de capacidades de liderazgo escolar.
4. Creación y funcionamiento de Centros de Liderazgo Escolar (CLE).
5. Fundamentación empírica y legitimación de la Política de Liderazgo Directivo Escolar.

Respecto de lo anterior, la tendencia a nivel nacional e internacional es comprometer a un mayor conjunto de actores en la discusión referente a la importancia del liderazgo directivo y pedagógico, con el fin de mejorar los niveles de calidad educativa en Chile. No se trata solo de regular y fortalecer el rol de los equipos directivos, ya sea mediante leyes e iniciativas legales e institucionales, que solo definan responsabilidades, sino que, fundamentalmente, se trata de orientar la práctica de liderazgo de manera horizontal, dentro y fuera de la escuela, desde un enfoque participativo, crítico y democrático.

4.2. El rol del directivo en contextos de aulas del siglo XXI

Es muy común la discusión concerniente a lo obsoleto de las metodologías de la educación tradicional frente a los desafíos de las nuevas tecnologías y competencias requeridas por los estudiantes de estas nuevas generaciones. El rol del director pasó de ser el centro jerárquico del poder (el panóptico en palabras de Foucault), en términos de una jefatura tremendamente vertical a una autoridad democrática más horizontal, para lograr el apoyo de todo el cuerpo docente, paradocente y comunidad educativa en general. En este contexto, uno de los participantes se refiere a estos grandes desafíos de la siguiente forma:

“Es necesario señalar que nosotros, como directivos en este mundo de conocimientos, nos hemos focalizado solo en este concepto y hoy en día se necesita mucho más. Actualmente

el valor de un líder en general, si bien tiene que ver con sus conocimientos y habilidades, principalmente se construye por su actitud y el rol que desempeña. Hoy en día toda la fuerza de la teoría apunta a eso, a las actitudes; con una buena actitud es posible multiplicar conocimientos y habilidades. La disposición es fundamental. Por lo mismo, es tan necesario generar una buena actitud en los demás, manteniendo nosotros mismos una actitud proactiva.

Por otra parte, como líderes directivos es sumamente necesario estar conectados con el aula, con la familia y con los profesores, no podemos desvincularnos, por lo que nuestra actitud debe estar siempre fortalecida. Por lo mismo, es necesario generar instancias de retroalimentación con tu equipo de trabajo. Esta Jornada, por ejemplo, nos sirve para generar una psicología más positiva desde el bienestar, emocional y personal, puesto que todo influye al momento de tomar decisiones”.

La opinión de los directivos apunta también al rol que le compete al profesor de aula, la autoridad pedagógica debe terminar junto con la reproducción de un enfoque conductista obsoleto y ajeno al contexto de los estudiantes en el mundo actual. Hoy existen nuevos desafíos, que tienen relación con un profesor investigador que analiza su práctica pedagógica mediante procesos de enseñanza centrado en los estudiantes, por esta razón las nuevas metodologías activas, participativas y críticas se van posicionando lentamente como una alternativa a la repetición memorística de contenidos, lo que hace que la formación inicial docente y los primeros años de aprendizaje de profesor sean relevantes en su quehacer profesional futuro.

Al respecto, una de las integrantes de la mesa fue categórica al plantear que:

“El rol del profesor en el aula es vital, esencial, es por esto

que el profesional que está egresando de la Universidad tiene que tener otras competencias, porque los colegios requieren al profesor en otros roles, en un rol de apoyo al Centro de Padres, al Centro de Alumnos, siendo encargado del CRA, Jefe de Departamento, Coordinador de Área o lo que sea. Sin embargo, estas funciones se encuentran invisibilizadas en los colegios y, más aún, en el proceso de formación de los futuros profesores. Por lo tanto, no existe un conocimiento sobre las habilidades que deben tener para poder gestionar dichos cargos. Por ejemplo, yo como Directora cuando ofrezco a un profesor o profesora hacerse cargo, dudan. No saben si podrán, porque no tienen las competencias. Claramente en estos casos se ofrece el apoyo para que lo logren, pero deberían ya saber, aprenderlas con pequeños ejercicios en la Universidad, en su práctica profesional o en su trayectoria profesional. La práctica profesional que están haciendo actualmente los futuros profesores es tremendamente pobre en esta dimensión, es decir, muy rica en la parte de la asignatura y de la especialidad, pero pobre en el rol del profesor jefe.

Los profesores que están egresando no saben hacer una entrevista, una dinámica de grupo, ni un trabajo colaborativo entre pares. Les resulta difícil enfrentar un conflicto entre pares o entre apoderados. No saben abordar una petición de paro o toma. No saben hacer proyectos, entonces a mí, como Directora, desde el liderazgo directivo, me resulta complejo, puesto que no hay suficientes recursos humanos para poder gestionar con la gente”.

En relación con los futuros profesores y a las principales carencias que existen, al preguntarles a los directivos acerca de cuánto tiempo demora un profesor en adquirir esta actitud y estas habilidades directivas, uno de ellos señaló que:

“Va a depender del capital cultural que tenga cada docente

al momento de incorporarse a la organización, es decir, hay habilidades que vienen desde su formación de cuna y hay otras que no, entonces todo dependerá del tiempo de adaptación y aprendizaje de cada uno.

Cuando se selecciona a alguien para trabajar en un establecimiento, en el proceso de entrevista y de admisión, es posible apreciar ciertas cosas, pero siempre será solo una parte. Una vez que están insertos en el mundo, en el colegio, al menos en mi Escuela, en un año es posible observarlos bien. Al segundo año es posible realizar un engranaje y, al tercer año, ya es posible ver la aplicación de esos dos años de experiencia.

Por lo tanto, desde mi experiencia como Director, al tercer año de egresado se pueden ver los frutos, es decir, si realmente dio resultados todo el aprendizaje. Por otra parte, cabe destacar que existen profesionales que vienen muy potentes, sin necesidad de tanto apoyo, y en quienes al año es posible apreciar una adaptación al proyecto educativo”.

De esta manera, es posible dar cuenta lo que implica la importancia del acompañamiento de los profesores noveles y de las mentorías en los primeros años de su profesión docente, como parte esencial del proceso de formación inicial docente.

4.3. La función directiva desde un enfoque del desarrollo regional

El liderazgo como tal es función propia de los directivos y, como eje principal, estos deben contar con las herramientas teóricas y metodológicas para considerar los ejes de desarrollo regional, con el fin de incorporarlos en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), de acuerdo con su contexto y características específicas. Generalmente son decisiones compartidas con toda

la comunidad educativa, al respecto, uno de los participantes planteó que:

“En primer lugar, desde mi experiencia entrevistando a personas para ser líderes, he notado que una de las grandes falencias es el conocimiento sobre las funciones que deberán realizar. Muchos quieren llegar a ser directores porque significa un ascenso, jerarquía y un beneficio monetario en algunos casos. Sin embargo, las funciones que deberán cumplir no las conocen. Su conocimiento muchas veces se construye desde la visión, de lo que han visto que hace o no hace un directivo, pero no hay claridad, sobre todo en los jóvenes.

En segundo lugar, la visión de un colegio respecto al nivel que poseen, es decir, medio alto o clase media, genera diversas expectativas. Usualmente las expectativas, en relación a la educación superior, son altas. Las familias esperan mucho de los colegios, que entreguemos las herramientas para que sus hijos e hijas se desarrollen en ese ámbito. Llegar a la educación superior y ahí buscar un nuevo horizonte, al menos desde la mirada de mi establecimiento”.

Por su parte y agregando al tema el patrimonio regional, otro directivo señaló que:

“Comparto una situación similar a la que declara el colega, pero relacionado al sello de mi establecimiento, puesto que está mencionado en el Proyecto Educativo Institucional que debemos desarrollar la identidad regional en los estudiantes. Hasta el momento se han desarrollado algunos aspectos y acciones que tienen que ver, fundamentalmente, con el conocer la región, relacionado a salidas a terreno, donde los profesores, principalmente del área de Historia, coordinan visitas al interior, a la región de Tarapacá y, por lo mismo, se ha realizado un trabajo muy estrecho con la Universidad de Tarapacá, respecto a la Cultura Chinchorro,

donde han participado el profesor Sergio Medina, el Alcalde de Camarones y Francisco Isla, profesional del Consejo de Patrimonio.

De esta manera, en mi establecimiento se logró establecer un trabajo bien mancomunado con los profesionales mencionados, precisamente enfocado al aspecto del Proyecto Educativo, que tiene que ver con la Identidad Regional. Asimismo, se realizó una actividad con una agrupación ciudadana, en relación al proceso de presentación de la Cultura Chinchorro a la UNESCO, para la declaración del Patrimonio. De igual manera, desarrollaron una charla en el colegio, vinculándonos al tema de la identidad. Sin embargo, respecto a lo que mencionaba el colega anteriormente, acerca de la formación que tienen nuestros estudiantes, estos apuntan fundamentalmente al ingreso a la educación superior y, cuando uno pregunta, cada vez es más creciente el interés de nuestros jóvenes por estudiar fuera de la región, incluso aquellos que manifiestan interés por la Pedagogía”.

En relación con otro punto interesante, respecto del medio ambiente y la biodiversidad regional, una directiva señaló que:

“En mi establecimiento, un colegio bilingüe, actualmente se está trabajando con toda la implementación del proyecto bilingüe como tal, sin embargo, también está muy arraigado el respeto a la biodiversidad y, especialmente, con todo lo que tenga que ver con el medio ambiente; es un eje que nosotros, como establecimiento, trabajamos de manera transversal.

El respeto por la naturaleza, al estar insertos en el valle de Azapa y con la posibilidad de intervenir en el entorno, nos ha permitido darnos cuenta que en la ciudad no existe una protección y respeto por el medio ambiente. No se protege como debería ser, todo lo que tenemos como patrimonio natural, lo cual es sumamente importante en la formación

de nuestros niños: el respeto por su entorno y, con ello, el respeto por el otro, tomando en cuenta también el tema de la multiculturalidad.

Es un tema sumamente relevante, sin embargo, no hemos visto ni percibido una preocupación. En reuniones de apoderados lo hemos conversado. No vemos, por ejemplo, en el caso de la Universidad, que exista una preocupación al respecto, debe haber, pero no la hemos visto; que la Universidad cumpla un rol importante y que genere vínculos con los colegios, como el de nosotros, que tenga un Proyecto Educativo enfocado en esta línea. Tenemos un valle y llevamos a cabo una intervención en pro del medio ambiente, lo cual es relevante tanto para Arica como para la gente, y es por esta falta de vinculación que estamos al debe, con ejes que son fundamentales para el desarrollo de la comunidad educativa”.

En este contexto, uno de los problemas al que se ven enfrentados los directivos es la formación de futuros pedagogos en el área de las ciencias, matemáticas, biología, química, y física, y una arista importante tiene relación con la formación en las artes, música y carreras de necesidad urgente en temas de inclusión y con la separación entre municipales, particulares subvencionados y particulares. Al respecto, un directivo manifestó que:

“Los colegios privados, que no somos muchos en la región, tenemos muy pocas oportunidades. Entiendo que la Universidad se preocupe de los establecimientos con mayores carencias, me parece bien, espléndido, sin embargo, se olvidan de un segmento importante de estudiantes que tienen un buen nivel en su rendimiento, en su aprendizaje; un buen nivel socioeconómico y cultural. Se deja de lado a nuestros estudiantes en muchos eventos, lo cual los limita, ya que bien podrían ser personas que se quedarán en la región e hicieran un aporte importante”

Complementando la afirmación anterior, un directivo de un colegio particular subvencionado indicó otra problemática importante, respecto de la escasez de futuros profesores, sobre todo en el área de Ciencias:

“Uno de los objetivos de esta Jornada, por lo que entendí, es visualizar de manera colectiva, entre la Universidad y los actores regionales, de qué manera se podría enfrentar este problema. Actualmente existe una escasez de postulantes a las carreras de pedagogías, que nos auguren el futuro. Hoy día, nosotros en la Escuela, nos encontramos con una tremenda necesidad de contratar profesores, incluso de enseñanza básica, de los que antes existía una gran cantidad, pero que hoy en día no están disponibles, ya que todos son ‘absorbidos’ por la SEP.

El último informe del Centro de Investigación Avanzada de la Universidad de Chile en educación establece que la tasa de recambio en Arica, en Educación Básica, por ejemplo, es del 1,02%, lo que es claramente insuficiente. La única carrera que ha incrementado su matrícula ha sido Educación Parvularia, en casi un 8%, ninguna de las otras carreras de pedagogía ha crecido, teniendo como base la que existía en el 2011, todas han descendido su cantidad de estudiantes. De esta forma, se augura un déficit en la existencia de futuros profesores, lo cual para mí es un gran problema”.

Las opiniones vertidas por los dos directivos tuvieron un apoyo significativo por los demás, aludiendo a una posible crisis, y recalcando el problema de cómo enfrentar a futuro la escasez de profesores. De esta manera, se deja entrever un problema por parte de la Universidad, en cuanto a la captación de estudiantes a las carreras de pedagogías y, por otra parte, el problema de cómo los directivos de los establecimientos cubren esta necesidad.

4.4. Prácticas pedagógicas y los desafíos de la formación inicial docente

La formación inicial docente en las últimas intervenciones, desde la reforma educacional, ha incrementado la inversión en términos de fortalecer las universidades que forman profesores y, además, ha elevado el número de criterios de selección y formación de los académicos de estas casas de estudios. Sin embargo, este accionar ha conllevado una crítica creciente que tensiona a los distintos estamentos e instituciones que participan de la formación y práctica de los estudiantes. A fines de la década del noventa, Torres (1998) nos manifestaba la importancia de estos desafíos, donde:

(...) la heterogeneidad de ese conjunto de sujetos genéricamente agrupados como 'docentes', así como los diversos significados que adopta o puede adoptar, en cada caso, la 'formación docente'; (1) la insuficiencia e inconsistencia del conocimiento disponible respecto del cambio educativo y del aprendizaje -y del aprendizaje docente en particular-, así como de experiencias que muestren avances en estos ámbitos con planteamientos sólidos y renovados; la incertidumbre y la complejidad del momento actual -caracterizado como 'periodo de transición entre dos eras', cuya comprensión desafía los habituales instrumentos de pensamiento y categorías de análisis- y del futuro, incluso del futuro inmediato, y, en consonancia con todo esto, la imprecisión y los sentidos diversos y en disputa de eso que, vagamente, se avizora hoy como la educación deseada, la 'nueva' educación, 'la educación del siglo XXI'" (p. 2).

Esta nueva educación plantea tensiones y puntos de vista importantes para las universidades regionales que forman profesores, pues confronta dos generaciones de académicos universitarios con dos o, tal vez, tres referentes de tipos de alumnos que no encajan en las cátedras universitarias.

En este sentido, un directivo de establecimiento particular subvencionado planteó el desafío que significa para ellos, como directivos, estar enfocados en los cambios vertiginosos que vive la educación mundial e incentivar a los estudiantes para que sigan el camino de la pedagogía:

“Los estudiantes muchas veces cuando ven a su profesor descontento se bajonean y no quieren estudiar pedagogía, ante esto, la pregunta que le planteé al Director del Centro EDUCAR es: ¿dónde están la mayoría de los estudiantes practicantes de la Universidad de Tarapacá? En los establecimientos municipales hay cerca de un 30% y, en los colegios particulares subvencionados, está la gran mayoría, cerca de un 70%. Y ante estas cifras, planteo la siguiente pregunta: ¿dónde, hoy en día, los profesores están ganando un 30% o más? En los municipales. ¿Actualmente dónde existe gente descontenta respecto al sistema nacional? En los subvencionados, que es donde están la mayoría de los practicantes. Por lo tanto, no les pidan a los practicantes que en los colegios subvencionados encuentren profesores contentos, porque no estamos contentos ahí”.

Otro aspecto que generó una larga intervención de los directivos fue las prácticas pedagógicas, muchas de las expresiones esgrimidas dan cuenta de lo planteado desde la literatura especializada, tanto a nivel nacional como internacional. Una directiva de establecimiento particular subvencionado planteó lo siguiente:

“En mi establecimiento hubo dos practicantes muy buenos, excelentes, pero que estaban estudiando con la Beca Vocación de Profesor y no pudieron seguir haciendo clases en el colegio, es decir, trabajar; no pude contratarlos porque la beca los obliga a trabajar mínimo dos años en el sistema público, a modo de retribución, lo cual es lamentable para mi establecimiento.

Por otra parte y en relación a los profesores supervisores de prácticas, desde mi experiencia como Directora, en la mayoría de los casos solo van a la oficina a buscar la firma, pero no asesoran a los estudiantes, no los apoyan, por lo que los profesores de aula, titulares de mi colegio, se quedan con todo el trabajo de guiar, orientar y supervisar a los practicantes, lo cual es una gran falencia.

Tenemos profesores con excelentes competencias y sería ideal que se formaran equipos, para trabajar en forma conjunta con la Universidad, en miras de construir un vínculo y con el objetivo de otorgar buenas prácticas a los estudiantes de pedagogía”.

Sin embargo, respecto de este tema, otra directiva señaló que en algunos casos, cuando van a su establecimiento a solicitar prácticas, prefiere negar la petición, porque considera que hay profesores que no tienen las competencias para contribuir a la formación de un practicante.

Por otra parte y en relación con el tema de las prácticas pedagógicas, otra participante de la mesa planteó la siguiente problemática:

“En nuestro colegio, al ser bilingüe, los y las docentes están constantemente capacitándose con metodologías muy innovadoras, y nos hemos cansado de llamar al Departamento de Inglés de la UTA solicitando estudiantes en práctica. Sé que seríamos un aporte para los estudiantes, estoy segura, porque hay profesores que los retroalimentarían demasiado.

Tener practicantes sería un aporte tanto para nuestros estudiantes como para nosotros como establecimiento, por lo mismo, hemos hablado con todo el mundo solicitando alumnos en práctica, incluso sin considerar su avance curricular, solicitamos alumnos que estuviesen en primer

año, porque sabíamos que nuestros profesores serían un aporte para ellos, sin embargo, pasó el año y no llegó ninguno”.

De acuerdo con lo planteado, un directivo de colegio particular subvencionado acotó lo siguiente:

“Hay una situación que se da también en la Universidad y que nosotros lo vivimos cuando quisimos contratar a una profesora que hizo práctica en nuestro establecimiento, del área de matemáticas. La invitamos a ser parte del colegio y resulta que nos dijo que no, porque la Universidad la iba a contratar e iba a ser capacitada, incluso le habían ofrecido un doctorado en la USACH.

Esta situación no tan solo ocurre en matemáticas, sino también en lenguaje; tuvimos una profesora de lenguaje que renunció para trabajar tiempo completo en la Universidad. De esta manera, es posible dar cuenta de un déficit en la misma universidad en cuanto a profesores de algunas áreas. Cuando ven que hay estudiantes a punto de egresar que poseen grandes competencias, se los quedan, y esa situación también termina por afectar al sistema”.

Por otra parte, respecto de las competencias de los profesores practicantes, una directiva señaló que:

“En el caso de nuestro establecimiento, nuestros profesores están más contextualizados que los practicantes, sobre todo en el área de currículo. La Universidad no les enseña los programas nuevos, sino que los antiguos. Nosotros nos tenemos que actualizar constantemente, por ley, porque si nos van a supervisar y no es así, nos multan. Actualmente todo tiene que ser participativo y con evidencias”.

En este sentido, lo expresado por los directivos no se aleja de

lo evidenciado en estudios internacionales, donde la formación práctica describe a los cursos prácticos de los programas de pedagogía concluyendo que los sistemas de práctica carecen de una buena organización y estructura organizativa, ya que generalmente se desarrollan en escuelas de pobre y variados desempeños, donde los estudiantes no tienen la opción única de acceder a conocer buenas prácticas y, además, no son supervisados de manera adecuada (Allen, 2003; Darling-Hammond, 2000; Cochran-Smith y Zeichner, 2005).

Dicha situación también es argumentada por las investigaciones en Chile, donde los resultados son similares, destacando negativamente la amplitud en el número de mallas de pedagogías a nivel nacional, con relación al número heterogéneo de los cursos prácticos. Asimismo, se destaca la debilidad de los procesos de selección de centros de práctica en cuanto a elegir a los mejores profesores de aula y, de esta manera, al poco acompañamiento y retribución para los profesores guías, colaboradores o mentores que guían a los alumnos (Arancibia, Rivero, Claro y Lagos, 2016), junto con la escasa articulación entre las actividades prácticas, la formación teórica y la propia investigación en educación de sus propios procesos de práctica (Martinic *et al*, 2014). Sin embargo, se destaca positivamente la progresión y alta consistencia de actividades asociadas a cada una de las prácticas (Montecinos, 2016; Arancibia *et al.*, 2016).

5. Buenas prácticas directivas de gestión pedagógicas: experiencias en la comuna de Arica

El MINEDUC ha resaltado que la coordinación, articulación y compromiso de las partes que constituyen la comunidad educativa, liderada por los directores, son necesarias para contribuir a mejorar la calidad de la educación, mediante la implementación de objetivos, estrategias y procesos efectivos para lograr una meta común.

El aseguramiento de la calidad requiere de mecanismos de monitoreo y la consecuente articulación con la gestión directiva desde una perspectiva estratégica, pues una burocracia y administración que implanta sistemas de seguimiento y mejora puede contribuir significativamente al logro de procesos educativos de calidad, agregando valor al servicio y satisfaciendo las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

En este contexto, el Programa de Fortalecimiento de Buenas Prácticas del MINEDUC:

“(…) busca responder a los desafíos actuales en materia de educación, a través del fortalecimiento de buenas prácticas directivas, promoviendo el ejercicio de un liderazgo centrado en el aprendizaje. De esta forma, define tanto el ‘concepto de liderazgo para el aprendizaje’ como también realiza una selección de ‘buenas prácticas directivas’ desde la literatura internacional y otros documentos como el Marco para la Buena Dirección del MINEDUC y las Competencias Directivas desarrolladas por la Fundación Chile”.

Respondiendo a los lineamientos de:

- 1. Relación y coherencia con las tendencias internacionales,** en cuanto al fortalecimiento institucional de las capacidades directivas y de la gestión escolar.

2. **Vinculación de las prácticas seleccionadas con las políticas nacionales en educación** que buscan definir y fortalecer el desarrollo del liderazgo escolar en las escuelas, colegios y liceos de Chile (por ejemplo: MINEDUC y Agencia de Calidad).
3. **Relevancia de las competencias**, tanto funcionales como conductuales, que permiten una buena dirección escolar.
4. **Descripción de un conjunto de buenas prácticas destacadas, relevantes, replicables e inspiradoras**, desplegadas en establecimientos escolares chilenos.
5. **Integración de diferentes estrategias para la difusión y adopción de buenas prácticas**, centradas en el desarrollo profesional y recursos de apoyo².

Desde este marco contextual y respecto de la aplicación de buenas prácticas en su establecimiento, uno de los directores planteó lo siguiente:

“Respecto al desarrollo del procesamiento fonoaudiológico del niño a temprana edad, desde los dos años, en nuestro establecimiento llevamos a cabo dinámicas y rutinas relacionadas al trabajo en duplas, por ejemplo, una profesora de lengua materna y otra profesora de inglés, realizan un trabajo de procesamiento fonoaudiológico sumamente importante, el cual no tendríamos problema en compartir, puesto que es un aspecto relevante para evitar trastornos del habla que hoy en día existen y, además, que apuntan a mejorar la comprensión lectora.

Se trabajan ejes de manera dinámica y constructivista, con participación activa por parte de nuestros estudiantes más

2. <http://www.gestionescolar.cl/buenaspracticadirectivas/coordinacion/>

pequeños, aplicando una serie de implementos. De esta manera, hemos podido medir la fluidez con evaluaciones estandarizadas, durante el mes de marzo, y a mitad de año se vuelven a medir, dando cuenta de un progreso relevante. Hemos notado un gran avance en los pequeños desde los dos a los cinco años”.

Por otra parte y en relación con la misma temática, una directora manifestó lo siguiente:

“En mi establecimiento, una práctica exitosa que hemos tenido ha sido el trabajo de pasantías y el trabajo en duplas. Se realizan pasantías entre profesores, es decir, donde un profesor observa la clase de otro. En primer lugar, se hacía de acuerdo a la especialidad, sin embargo, hoy lo hacemos en especialidades y niveles distintos, lo cual ha significado que, por ejemplo, un profesor de Educación Básica pueda aprender de un profesor de Educación Media, respecto a planificar estrategias de seguimiento, articulados con otras disciplinas. Asimismo, el profesor de enseñanza media puede visualizar los tipos de estrategias para trabajar con estudiantes más pequeños, adquiriendo e incorporando actividades más lúdicas a su planificación.

Ha sido interesante y ya es una práctica incorporada, el único detalle es la conciliación de horarios, pero nada que no se pueda solucionar. Por otra parte, también incorporamos el trabajo en duplas, donde dos profesores hacen una clase en forma simultánea a un mismo curso, lo cual permite que podamos atender de mejor forma la diversidad de alumnos dentro de la sala de clases. Esta práctica se hace de forma sistemática desde primero hasta quinto básico. Actualmente hay dos personas por sala, ya que por proyectos adicionales se ha incorporado al segundo profesor con el objetivo de atender necesidades específicas, ya sea de lenguaje, matemáticas, física, química o idiomas. De esta manera,

el segundo profesor trabaja en la sala con un grupo de estudiantes, coordinado por el profesor titular”.

En relación con la interrogante respecto de si existen buenas prácticas a nivel directivo, una de las participantes, comentó que:

“¿A nivel directivo? Sí, yo tengo varias. Una buena práctica es hacer planificaciones por área, donde cada persona tenga un plan de acción anual consensuado con el proyecto educativo. De esta manera, se incorporan al proyecto de mejoramiento educativo, donde hay financiamiento. Antes trabajábamos en función de actividades, pero no resultó porque había que trabajar sobre la marcha y era agotador. Actualmente trabajamos en función de planes de acción con metas y objetivos, lo cual ha permitido tener un orden y conocimiento de cada actividad que se realiza y que se realizará. Toda actividad es resultado de un trabajo de proceso, como conclusión de los aprendizajes que ocurrieron en la sala de clases”.

Por su parte y en continuidad del tema, un director acotó lo siguiente:

“En nuestro caso es similar, respecto al proceso de acompañamiento y evaluación docente, hemos implementado una práctica que nos ha dado resultado: adaptamos el instrumento en el marco de alguna enseñanza, agregamos un ítem importante que no figura, respecto a las competencias blandas de los profesores, que son vitales, en cuanto al desarrollo psicoafectivo y emocional del profesor. De esta manera, trabajamos constantemente en aula con este instrumento. El equipo técnico visita cada quince días a cada profesor y, luego de cada clase, se realiza un *feedback*, por lo que el profesor o profesora tiene dos semanas para implementar las observaciones, y así sucesivamente.

Esta práctica nos ha dado resultado, aunque no ha sido fácil, porque existe una resistencia por parte de los profesores, lo cual es entendible porque cada uno maneja su propio esquema. El hecho de que vean a alguien más en su espacio los hace sentir bajo presión, por lo que también hay que trabajar en crear un ambiente adecuado, de acompañamiento, donde se reconozcan debilidades y se trabaje para mejorar cada vez más.

El acompañamiento en el aula, la retroalimentación y los plazos para la implementación de mejoras, va creando una cercanía entre directivos y profesores, ya que va todo el equipo de gestión al aula, desde la Directora, Jefa de UTP y coordinadores. De esta manera, hemos avanzado significativamente, tras cuatro años desde que se implementó esta práctica. Es una práctica exitosa en todo sentido”.

De acuerdo con el tema de la gestión de recursos, en términos de perfeccionamiento, los directivos presentes plantearon que las necesidades de sus profesores están relacionadas con el aprendizaje de nuevas metodologías didácticas, demarcando los siguientes puntos:

- Necesaria actualización
- Trabajo colaborativo
- Neurociencias
- Atención a la diversidad
- Convivencia escolar
- Aporte a la realidad y características de los y las estudiantes

Ante lo mencionado, un integrante de la mesa planteó que:

“La didáctica es algo que ha impactado, por ejemplo, actualmente tenemos la SEP (Subvención Especial Preferencial), la cual otorga la posibilidad de adquirir elementos de última tecnología, sin embargo, los profesores, sobre todo los que han llegado, no tienen las competencias suficientes para trabajar con estos elementos, de modo que tenemos muchos implementos que no se utilizan. Por ejemplo, en mi colegio hay pizarras interactivas que caducaron. El 2005 se instalaron pizarras y hoy en día ya no sirven. Hay nuevas, eso sí, pero los estudiantes que vienen de la Universidad de Tarapacá no tienen el dominio suficiente. Es importante que vengan preparados y capacitados en estos aspectos”.

En relación con la evaluación y su importancia en actualización y perfeccionamiento docente, uno de los participantes señaló que:

“La evaluación no tiene sentido sin el contexto del desarrollo de la clase, es decir, todos sabemos que la evaluación es sumamente importante y cumple un rol fundamental, sin embargo, debe existir una práctica de aula instaurada para realmente saber cómo evaluarla”.

Ante esto, uno de los directores acotó que:

“La evaluación y la práctica van de la mano, así se entiende hoy en día. La evaluación como una actividad del profesor vinculada a metodologías antiguas no tiene sentido, es por esto que existe, por ejemplo, la fundación 2020, que en el sur de Chile está capacitando a las escuelas en nuevas metodologías, como son las redes de tutoría. Por lo tanto, si solicitamos implementación respecto a nuevas metodologías en el aula, estas deben ir vinculadas a nuevas formas de evaluación”.

Por su parte, una directora agregó que:

“En mi establecimiento, una de las cosas que hemos logrado instalar son los procesos de autoevaluación de los funcionarios, con pautas preestablecidas y con objetividad. Menciono el tema de la objetividad porque en un principio la mayoría se evaluaba con nota siete, lo cual daba a entrever que no necesitaban ningún tipo de capacitación ni apoyo, y era irrisorio porque todos, en alguna medida, necesitamos apoyo y herramientas para seguir mejorando, actualizándonos y aprendiendo. Sobre este pensamiento pudimos construir la objetividad y, con ello, el conocimiento suficiente sobre falencias y virtudes para futuras capacitaciones”.

Desde el punto de vista del clima organizacional, las prácticas institucionales se promueven para el desarrollo óptimo y mejora de las desventajas, al respecto los directivos plantearon las siguientes apreciaciones:

- “El trabajo operativo, colaborativo y en equipo es fundamental al momento de aplicar prácticas institucionales”.
- “Para llevar a cabo mejoras es necesario reconocer la imposibilidad que existe, entre nosotros, como cultura o profesión, de reconocer las debilidades. Dentro del trabajo colaborativo es fácil darnos cuenta de nuestras habilidades y debilidades, pero estas últimas siempre quedan silenciadas. Para poder mejorar es necesario aprender a hacer *meas culpas*, a reconocer los errores para llegar a un cambio real”.
- “Claro, cuando el profesor entiende que reconocer las propias debilidades es el primer paso para poder llegar a un mejoramiento, podrá comprender que los estudiantes también se pueden autoevaluar y dar cuenta que, en algunos casos, los estudiantes pueden llegar a ser más críticos que uno, tanto cuando se autoevalúan como cuando se evalúan

entre pares, lo que también da buenos resultados porque aprenden a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje”.

- “Otra práctica muy necesaria es el trato personalizado, es decir, el saber identificar a los estudiantes y a sus apoderados, lo cual no es fácil, pero que sí establece una gran diferencia”.

Respecto del clima escolar, un director comentó la práctica que diseñaron y aplicaron en su establecimiento:

“Nosotros creamos una práctica en relación al clima escolar que tiene que ver con la confección de códigos, es decir, en relación al código escolar del colegio, el cual se configuró en planillas con alumnos y sobre la base de conductas adecuadas. Trabajamos sobre la disciplina positiva, que es propia de la Psicología, por lo tanto no existen las sanciones, sino que las conductas reparatorias.

Los estudiantes tienen un código que construyen con sus profesores, de todos los niveles, y que se aplica a ambos por igual. Por ejemplo, existe el código sobre la solicitud de la palabra, entonces cuando un profesor o estudiante interrumpe y falta al código, debe quedarse callado durante diez minutos, escuchando atentamente al compañero o alumno.

Esta dinámica del código escolar nos ha ayudado bastante para evitar el *bullying* y una serie de situaciones complejas que antes se daban en el aula. Además, les ha servido a los profesores para estar más pendientes, ya que con el pasar del tiempo suele crearse una indiferencia a ciertas situaciones o conductas, lo cual no puede ocurrir, porque es necesario estar constantemente monitoreando e interviniendo. De esta manera, ha sido un gran aporte. Cabe destacar que esta práctica la diseñó la psicóloga, quien pertenece a la línea de la disciplina positiva”.

De esta manera y en relación con la integración de los nuevos profesionales a los equipos docentes, en cuanto a sus aportes y participación, uno de los integrantes de la mesa señaló que:

“Se integran fácilmente. En nuestro caso, por ejemplo, la psicóloga es fundamental, ya que en ocasiones por parte de los profesores existe una cierta reticencia a tratar con apoderados, por lo que ella ayuda explicando formas para enfrentar las entrevistas, considerando las características de cada persona. De hecho, hemos realizado talleres de cómo enfrentar entrevistas con apoderados y han sido sumamente útiles. Para mí, al menos en esa línea, su trabajo ha sido vital, al igual que el de la psicopedagoga, quien también ha realizado talleres y charlas en relación al trabajo con estudiantes con necesidades de aprendizaje”.

Por otra parte, respecto con las prácticas institucionales que promueven el desarrollo de una buena convivencia en el aula, un participante de la mesa opinó lo siguiente:

“En nuestro establecimiento acabamos de realizar una encuesta a 900 apoderados, sobre cómo está la convivencia dentro y fuera del aula, y ahora estamos a la espera de los resultados.

Hemos trabajado arduamente, independiente de que no seamos un colegio vulnerable, puesto que igual existen problemas de convivencia, ya que nuestros estudiantes tienen más acceso a la tecnología y, de esa manera, es más factible encontrar problemáticas relacionadas al *bullying*, *cyberbullying* o *sexting*, por lo que intentamos antepoarnos a estas situaciones y evitar. Y, hasta el momento, todo ha funcionado, sin embargo, en el aspecto donde flaqueamos es con los apoderados. Llegamos a realizar charlas a apoderados y se molestan, dicen: “¿para esto nos llaman?”. No existe una preocupación por estos temas hasta que suceden”.

Asimismo, respecto de la convivencia escolar, un director abordó la necesidad de crear protocolos:

“Por nuestra parte, nos hemos visto en la necesidad de crear protocolos al encontrarnos con ciertas situaciones de convivencia en las cuales no sabemos de qué manera actuar. Nos hemos llenado de protocolos que deben ser conocidos por toda la comunidad: por apoderados, estudiantes y profesores. Todos”.

“Los protocolos son una necesidad, los exige el sistema al momento de querer resguardarse frente a alguna problemática o conflicto. Lo primero que preguntan, siempre, es dónde está el protocolo”.

Por otra parte y en relación con el rol que cumple la familia, una directora destacó que:

“La convivencia se hace complicada porque la familia está muy poco tiempo con sus hijos, entonces los estudiantes se construyen desde una mala libertad, sin marcos, límites ni hábitos. Por lo tanto, nuestro gran desafío también es formar a la familia, ¿pero cómo? Es complejo, sobre todo cuando tenemos familias que no asisten a reuniones, actividades ni se toman el tiempo de escuchar la orientación del colegio.

Actualmente los problemas conductuales y disciplinarios no se dan tanto en los estudiantes grandes, sino que en los pequeños. Hay niños de cuatro años que están solos y que no tienen ningún familiar realmente presente. En ese tipo de contextos es difícil manejar la convivencia en el curso”.

Ante esta situación, uno de los directores señala el rol que cumple la Superintendencia de Educación:

“En un principio, la Superintendencia o la creación de este

organismo tenía objetivos claros, sin embargo, después se fueron limitando a un control excesivo sobre la base de denuncias sin filtro, lo cual ha ido en absoluta desventaja en la convivencia de los establecimientos. Antes, por ejemplo, se solucionaban los problemas con las familias mediante reuniones presenciales, sin embargo, hoy en día los apoderados se han acostumbrado a escribir correos o a llamar a la superintendencia, indignados, sin ningún tipo de filtro. No existe una mediación, sino que se sanciona inmediatamente, lo cual ha provocado esta cierta reticencia que existe por parte de los profesores con los apoderados. Finalmente todo se resuelve a través de un abogado de Santiago que no tiene conocimientos sobre pedagogía”.

De esta manera, es posible dar cuenta de un descontento por parte de los directivos y profesores, en cuanto a las medidas que adoptan agentes externos, vinculados al sistema educativo. Sin embargo, sigue siendo fundamental el rol que debe cumplir la familia, por lo que un director manifestó que:

“Hay familias muy indiferentes con la crianza, que delegan todo al colegio, desde la higiene bucal y la alimentación hasta los útiles escolares y chequeos médicos. Y, considerando la jornada escolar completa, finalmente los estudiantes prácticamente se crían en los colegios”.

Además, respecto de la ley de inclusión, los directivos plantean las siguientes observaciones:

- “Lo deja todo en particular subvencionado por un lado y toda la parte del DAEM privilegiada en, por ejemplo, los docentes. La ley de inclusión la manejan de inclusión para un solo lado, no para los dos, para nosotros (particular subvencionado) no es ley de inclusión”.

- “Independiente del sector, ya sea municipal, privado o subvencionado, todos quedamos abandonados por el sistema, en cuanto a la preparación para llevar a cabo la inclusión”.
- “Como siempre, se promulgan leyes y no se hace ningún tipo de acompañamiento ni capacitación a los docentes para preparar las aulas a la inclusión, ni campañas ni preparaciones para aprender a trabajar con las distintas diferencias de la diversidad. ¿Entonces qué sucede? Nosotros tenemos que empezar a estudiar para preparar a nuestros profesores. Tenemos que buscar las maneras de entender y aceptar. Yo creo que es absolutamente humano incluir, estoy de acuerdo, pero el problema es que si no lo hacemos bien, provocaríamos más daño”.
- “Lo que aplicamos nosotros es tolerancia, es decir, toleramos a una persona diferente, pero no lo aceptamos. La tolerancia, la aceptación y la integración son conceptos distintos”.
- “Finalmente es una inclusión forzada, porque el Ministerio define géneros, respecto a los trans, lo cual termina siendo muy ambiguo. Sacan normas extrañas, sin ley, y te las imponen, y cada Superintendencia Regional interpreta los artículos a su manera, desde sus facultades interpretativas”.
- “La inclusión se termina por transformar en una obligación y no en un cambio cultural”.

En definitiva, la opinión de los directivos tiene relación con lo propuesto por el MINEDUC, en cuanto a definir buenas prácticas, entre ellos capacitaciones y fortalecimientos para la mejora continua, lo que permitiría construir equipos multidisciplinarios orientados a mejorar las estrategias metodológicas y pedagógicas y, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario proyectar el diseño participativo de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de excelencia en redes que atiendan la diversidad de colectivos vulnerables y que permita una planificación estratégica, cohesionando equipos profesionales interdisciplinarios en procesos educativos y productivos desde una perspectiva crítica y democrática de los procesos organizativos.

6. Consideraciones finales

De acuerdo con la literatura especializada, tanto a nivel nacional como internacional, junto con la percepción de los directivos de escuelas y colegios de la comuna de Arica de todos los sectores; municipales, privados y particulares subvencionados, es posible dar cuenta del importante rol que cumplen las autoridades directivas en cuanto al mejoramiento de la educación en todos sus niveles.

El liderazgo escolar se manifiesta en todos los ámbitos de la educación; por esta razón cada uno de los aspectos teóricos precedentes, junto con la opinión de los directivos participantes y la política pública, deben estar orientados a objetivos claros y concretos de mejorar la calidad de la educación nacional, considerando temas del currículum, la evaluación docente, la actualización permanente, la horizontalidad democrática en la toma de decisiones y de forma relevante el liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes de los estudiantes que representa un mejoramiento continuo en las conceptualizaciones anteriores como instruccional y transformacional.

En este sentido, la incorporación de una perspectiva crítica en el rol que tienen los directivos para la incorporación de un liderazgo pedagógico en sus equipos directivos y profesores, es crear las condiciones óptimas y pertinentes al contexto de sus estudiantes. Por tanto, las prácticas docentes deben incorporar la innovación y nuevas estrategias metodológicas centradas en el trabajo colaborativo y la resolución de problemas con toda la comunidad educativa (directivos, profesores, apoderados y estudiantes).

Por último, es importante señalar los cinco principios que vinculan el liderazgo y el aprendizaje:

“Centrarse en el aprendizaje como actividad, lo que implica considerar que todos en la escuela son aprendices; que el aprendizaje descansa en la interrelación efectiva de los procesos cognitivos, emocionales y sociales;...”; “Crear condiciones favorables para el aprendizaje, lo que significa considerar que las culturas fomentan el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad;...”; “Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, que involucra: hacer de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje explícitas, discutibles y transferibles;...”, “Compartir el liderazgo, que implica: la creación de estructuras que invitan a la participación en el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje”; y “Establecer una responsabilización común por los resultados, que involucra: tener en cuenta las realidades políticas y ejercer la elección informada considerando la propia historia de la escuela;..”. (MacBeath, Swaffield y Frost, 2009. Citado en Gajardo y Ulloa, 2016: 7)

Lo que en definitiva permite establecer una misión y una visión diferente del liderazgo en los centros escolares con metas difundidas a toda la comunidad, mejorar la gestión de los programas de enseñanza y obtener un clima de aula centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Donde la calidad de la educación es medida por indicadores de eficiencia y eficacia centrada en términos cualitativos de liderazgo que se sustenta en una mirada crítica y democrática de la gestión, como es el intento de este libro de explorar las experiencias y prácticas de nuestros directivos regionales en torno a mejorar la calidad de la educación.

Bibliografía

Agencia de la Calidad de la Educación (2014). "Tres miradas al liderazgo educativo". Año 2. Apunte 14. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/apuntes-sobre-la-calidad-de-la-educacion/>

Aguirre, Ángel (2017). "Metodología cualitativa en la investigación científica". En Amat, Oriol y Rocafort, Alfredo (Dirección). "Cómo investigar. Trabajo fin de grado, tesis de máster, tesis doctoral y otros proyectos de investigación". Editorial PROFIT. Barcelona.

Allen, M. (2003). "Eight Questions on Teacher Preparation: What Does the Research Say? A Summary of the Findings". Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479051.pdf>

Arancibia, V., Rivero, R, Claro, S y Lagos, F. (2016). "Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencia y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile". Proyecto FONIDE: N° F911442. Informe Final. Ministerio de Educación, Chile.

Arroyo, J. (2009). "Gestión directiva del currículum". Revista Electrónica, Actualidades Investigativas en educación, 9, 1-17.

Bolívar, Antonio (2010). "El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones". *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071869242010000200002&script=sci_arttext

Carrillo, V. (2010). "La gestión escolar en las instituciones educativas". *Synthesis*, 46, 1-12.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación

(CEPPE) (2009). "Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica". Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia cambio en educación". <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114063003.pdf>

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). "Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education". Washington, DC: AERA.

Cuevas, M. & Díaz, F. (2005). "El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta". Revista Iberoamericana de Educación, 37 (2), 1-18.

Darling-Hammond, L. (2000). "Reforming teacher preparation and licensing: Debating the evidence, Teachers College". Record, 102, 5-27.

Del Mar, María; Ryan, Gerard; Valverde, Mireia (2017). "Diseño de la investigación". En Amat, Oriol y Rocafort, Alfredo (Dirección) (2017) "Cómo investigar. Trabajo fin de grado, tesis de master, tesis doctoral y otros proyectos de investigación". Editorial PROFIT. Barcelona.

Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016). "Liderazgo Pedagógico, conceptos y tensiones". Nota Técnica N° 6, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción.

Gairín S. y Castro C. (2010). "Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España". Revista española de pedagogía. Año LXVIII, n° 247, septiembre-diciembre, 401-41

Herrera, J. (2008). "La Investigación cualitativa". Disponible en: <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

Leithwood, Kenneth (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?, Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile, Impreso en Salesianos, Santiago de Chile, pág. 200. https://issuu.com/escuelasdeinnovacion/docs/libro_liethwood

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). "Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning" (No. 800): National College for School Leadership <http://dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid%3D17387%26filename%3Dseven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>

Leithwood, Kenneth (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*; Área de Educación Fundación Chile; Impreso en Salesianos, Santiago de Chile; pág. 200. http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Liethwood.pdf

Ley Núm. 19.979 (2004). Ministerio de Educación; <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=232146>

Ley Núm. 20.370 (2009). Ministerio de Educación; <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Martinic, S., Moreno, R., Müller, M., Pimentel, F., Rittershausen, S., Calderón, M., & Cabezas, H. (2014). "Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 179-196.

Mellado Mellado, Chaucono Juan Carlos y Villagra, Carolina (2017). "Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico". *Psicología Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 541-548 <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-541.pdf>

MINEDUC (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar; Ministerio de Educación República de Chile; Editora e Imprenta Maval Ltda, 1° edición, noviembre; 44 pág. http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf

MINEDUC (2005). Convivencia Escolar http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf

MINEDUC (2013). Modelo de Calidad de la Gestión Escolar Mejor Gestión para más y mejores aprendizajes; Gobierno de Chile-Ministerio de Educación; 8 pág. Extraído de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>

Montecinos, C. (2016). Fortalecimiento del currículo de formación práctica en las carreras de pedagogía en Chile: ¿Qué señala la evidencia empírica? En *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. Jorge Manzi y María Rosa García Editores. Manzi, J. y García, MJ. (Ed). *Abriendo las puertas a las aulas: Transformación de las prácticas docentes* (pp 585-615). Santiago, Chile: Ediciones UC.

Ortiz Berríos, Agapito (2014). El Liderazgo Pedagógico en los Procesos de Gestión Educativa, en los Centros de Educación Básica: Juan Ramón Molina, Las Américas Nemeia Portillo y José Cecilio del Valle, Municipio del Distrito Central; Tegucigalpa, M.D.C; diciembre; pág. 153.

Pedraja-Rejas, Liliana y Rodríguez-Ponce, Emilio (2004). "Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas". *Revista Facultad de Ingeniería, Universidad de Tarapacá*. Vol. 12, N° 2, pp. 63-73. 2004. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rfacing/v12n2/art09.pdf>

Pedraja-Rejas, Liliana, Rodríguez-Ponce, Emilio & Rodríguez-Mardones, Patricio (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio; Revista de Ciencia y Tecnología de América Interciencia; vol. 41 n°11, Noviembre; pp 748-756 <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/748-PEDRAJA-41-11.pdf>

Pedraja-Rejas, Liliana, Rodríguez-Ponce, Emilio, & Villarroel González, Carlos (2012). Los estilos de liderazgo y la gestión de recursos humanos: una reflexión acerca del impacto sobre el desempeño de los estudiantes en la educación media. Ingeniare. Revistachilena de ingeniería, 20(3), 376-385. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052012000300012

Pedraja-Rejas, Liliana., Rodríguez-Ponce, Emilia, *et al.* (2009). Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica-Chile; Revista de Ingeniería, vol 17 n°1, pp 21-26 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ingeniare/v17n1/art03.pdf>

Rivera, J.; Cavazos, J. (2015). La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Vol. 6, Núm. 11 Julio - Diciembre 2015 RIDE. Disponible en: <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/181/789>

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). "Metodología de la Investigación Cualitativa". Ed. Aljibe, Málaga.

Rodríguez-Molina, Guillermo (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. Educación y Educadores; vol. 14, núm. 2, mayo-agosto; Universidad de La Sabana, Cundinamarca-Colombia; pp 253-267. <http://www.>

redalyc.org/articulo.oa?id=83421404003

Ruiz, Rocío (2017). Modelo de gestión basado en el liderazgo transformacional para mejorar el estilo de liderazgo de las instituciones educativas unidocentes. Nivel inicial UGEL_HUARMACA-2015. Tesis para obtener el Grado de Doctor en Educación. Escuela de Postgrado. Universidad César Vallejos. Disponible en http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/2505/ruiz_mr.pdf?sequence=1

Torres del Castillo, Rosa María, Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? Perfiles Educativos [en línea] 1998, (octubre-diciembre): [Fecha de consulta: 20 de febrero de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>> ISSN 0185-2698

UNESCO (2014). El Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región; Editorial Imbunches Ediciones Ltda.; pág. 163 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>

Vargas, Ileana (2010). ¿Por qué es esencial discutir acerca del liderazgo en la gestión escolar? Revista Electrónica@ Educare Vol. XIV, N° 1, [59-66], ISSN: 1409-42-58.

Verd y Lozares (2016). “Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas”. Editorial Síntesis. Madrid.

Anexo: Listado de participantes al plenario

LISTADO DE PARTICIPANTES SEGUNDA JORNADA REFLEXIÓN DOCENTE	
Nombre	Establecimiento / Institución
María Molina	Colegio Abraham Lincoln
Mirella Lazzete Alaniz	Colegio Alta Cordillera
Mery Martínez	Colegio Alta Cordillera
María José Pavez	Colegio Andino
Karla Llantén Zamora	Colegio Andino
Jorge Yáñez Castro	Colegio Arica College
Orlando Fuentes	Colegio Arica College
Ignacio Johnson	Colegio Arica College
Luis Cuba	Colegio Arica College
Julio Vargas Lobos	Colegio Centenario
Juan Villarroel	Colegio Chile Norte
Alexandra Lazo	Colegio Chile Norte
Rodrigo López Cabezaz	Colegio Chile Norte
María Burgos	Colegio Chile Norte
Sandra Galleguillos	Colegio Chile Norte

LISTADO DE PARTICIPANTES SEGUNDA JORNADA REFLEXIÓN DOCENTE	
Nombre	Establecimiento / Institución
Milton Antezana	Colegio del Alba
Sandra Armijo	Colegio del Alba
M. Victoria	Colegio del Alba
Miriam Peña	Colegio del Alba
Mario Ovando	Colegio Ford College
Guido Riveras	Colegio Ford College
Manuel Castro	Colegio Integrado Eduardo Frei Montalva
Andrés Díaz	Colegio Italiano Santa Ana
Mauricio Zagals Quinteros	Colegio Juan Pablo II
Evelyn Valdés	Colegio Juan Pablo II
Ingrid Rousseau	Colegio Miramar
Vinka Pérez Vildoso	Colegio Miramar
E. Candecino	Colegio Miramar
Ma. Cristina Vera	Colegio Miramar
Omar Sagredo	Colegio San Jorge

LISTADO DE PARTICIPANTES SEGUNDA JORNADA REFLEXIÓN DOCENTE	
Nombre	Establecimiento / Institución
Jessica Arias Dubó	Colegio San Jorge
Verónica Pizarro	Colegio San Jorge
Mónica Molina	Colegio San Marcos
Nancy Ramos Alegría	Colegio San Marcos
Luis Santos	Colegio San Marcos
Andrea Aravena Tudela	Representante del DAEM
Gabriel Fernández Canque	Escuela Ejército de Salvación
Alicia Lobos Acuña	Escuela Ejército de Salvación
Lourdes Gómez	Escuela Ejército de Salvación
Verónica Fornes	Liceo Artístico
Guillermo González	Liceo Comercial
Jorge González	Liceo Instituto Comercial
Juan Jondan	Liceo Octavio Palma Pérez
Marcela Vergas Gómez	Liceo Politécnico Arica
Isabel Olave	Escuela Ricardo Silva Arriagada

LISTADO DE PARTICIPANTES SEGUNDA JORNADA REFLEXIÓN DOCENTE	
Nombre	Establecimiento / Institución
Ester Gutiérrez	Escuela Ricardo Silva Arriagada
Francisco Araya	Escuela Subteniente Luis Cruz Martínez
Edith Droguett Venegas	The Azapa Valley School
Ana Lorena Durán	The Azapa Valley School
Sebastián Lorca Pizarro	Universidad de Tarapacá. Vicerrector Académico
Álvaro Palma Quiroz	Universidad de Tarapacá. Vicerrector Administración y Finanzas
Liliana Hernández	Universidad de Tarapacá. Directora CIDD
Raúl Bustos González	Universidad de Tarapacá. Coordinador Alterno FIP 1309
Carlos Mondaca Rojas	Universidad de Tarapacá. Director Centro EDUCAR
Alison Rojas	Universidad de Tarapacá. Profesional Dirección de Docencia
Wilson Muñoz Henríquez	Universidad de Tarapacá. Profesional Centro EDUCAR


Comisión Nacional
de Acreditación
CNA-Chile

5 Años
UNIVERSIDAD
ACREDITADA

Desde 22 de noviembre 2017 al 22 de noviembre 2022

- Docencia de Pregrado
- Investigación
- Gestión Institucional
- Vinculación con el Medio



**Convenios de
Desempeño**
Integración y Desarrollo

Av. 18 de Septiembre N° 2222, Arica - Chile

(56) (58) 2 386 153 

www.uta.cl/convenio 