

E V I
D E N
C I A S

Liderazgo escolar en Chile:
Una mirada a las prácticas
directivas

David Contreras G.

nº 34

Liderazgo escolar en Chile: Una mirada a las prácticas directivas

Centro de Estudios MINEDUC
División de Planificación y Presupuesto

Ministerio de Educación, República de Chile
Av. Libertador Bernardo O'Higgins N° 1371, Piso 8,
Santiago, RM, Chile
Tel. 2 2406 6000
© 2017 Ministerio de Educación

Presidenta de la República de Chile:
Michelle Bachelet J.

Ministra de Educación:
Adriana Delpiano P.

Subsecretaria de Educación:
Valentina Quiroga C.

Jefa de División de Planificación y Presupuesto:
Vivien Villagrán A.

Jefe de Centro de Estudios:
Roberto Schurch S.

Coordinación general de la publicación:

Unidad de Promoción y Difusión de la
Investigación

Edición y corrección de estilo:
Daniela Ubilla R.

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

En la presente publicación se emplea un lenguaje inclusivo y no discriminator. Sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, se usará el masculino genérico que se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.



1 | Introducción

El concepto de liderazgo escolar se puede entender como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009). Alternativamente, Robinson et al. (2009) señala que el liderazgo escolar consiste en entregar un “norte” a la organización y tener la capacidad de generar las estrategias necesarias para guiarla en esa dirección.

La literatura es concluyente en mostrar que el liderazgo escolar tiene un impacto significativo en el mejoramiento de las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes (Weinstein, 2011; Horn y Marfán, 2010; Scheerens, 2012; Leithwood et al., 2006; Hallinger y Heck, 1998). De hecho, Day et al. (2009) concluyen que el liderazgo directivo sería la segunda variable más influyente en el desempeño de los estudiantes luego del impacto de los docentes en el aula. En particular, los autores muestran que el liderazgo escolar explica hasta el 25% de la varianza de los resultados escolares entre las escuelas, si se consideran exclusivamente las variables a nivel de establecimiento.

Por otro lado, la investigación internacional es consistente en mostrar que los líderes efectivos se caracterizan por realizar un determinado conjunto de prácticas (Robinson et al., 2009). A pesar del consenso respecto a las prácticas, la literatura releva que las intensidades y focos de estas dependen críticamente de las variables contextuales en la cual se sitúan (Leithwood, 2008; Pont et al., 2008).

Tomando en consideración lo anterior, las agendas de política educativa a nivel internacional han desarrollado políticas destinadas a fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar (Pont et al., 2008). El sistema educativo chileno no ha estado ajeno a esta tendencia. Desde la década del 2000, se han implementado políticas orientadas principalmente a definir las responsabilidades y atribuciones de los cargos directivos, mejorar las oportunidades de formación directiva y perfeccionar los mecanismos de selección de los directivos (Weinstein, 2011; MINEDUC, 2016).

Por su parte, en TALIS 2013 se abordó el tema de gestión del liderazgo de acuerdo con la percepción de los directores, encontrándose que, en comparación con el promedio de los países participantes, los directores en Chile realizan con mayor frecuencia actividades relativas a la gestión pedagógica (p. e. observar clases, contribuir a resolver problemas disciplinarios y tomar medidas para responsabilizar a los docentes acerca del desempeño de sus estudiantes) y a la interacción con estudiantes y apoderados. Con todo, el documento concluye que existe una tendencia hacia un estilo de “liderazgo integrado” por parte de los directores en Chile, esto es, una combinación entre un liderazgo centrado en lo pedagógico y altamente distribuido entre otros miembros de la comunidad educativa¹.

* Agradezco los valiosos comentarios de Roberto Schurch, Flavia Fiabane y Paulina Sáez. Desde luego que todos los errores y limitaciones remanentes son de mi exclusiva responsabilidad.

¹ Para mayor detalle acerca de la definición de cada uno de los tipos de liderazgos revisar MINEDUC (2017) y OECD (2016).

Actualmente el MINEDUC se encuentra implementando una política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar, la que posee cinco componentes principales. El primer componente corresponde a la definición de las funciones, responsabilidades y atribuciones de los equipos directivos. Una de las iniciativas dentro de este componente refiere a la elaboración y difusión del nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), instrumento que fija el norte hacia el cual debieran orientarse las prácticas directivas para influir de manera efectiva en el mejoramiento de los establecimientos educacionales. Este instrumento “define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país” (MINEDUC, 2015). Una segunda iniciativa de este componente refiere al levantamiento de información y elaboración de propuestas para el desarrollo profesional directivo. Esta iniciativa permitirá definir con mayor claridad las principales características que debe considerar la trayectoria profesional de los líderes escolares.

El segundo componente corresponde a la “Selección de directivos a partir de los mejores candidatos”, el cual tiene como propósito asegurar la presencia de ciertas capacidades de liderazgo en los equipos directivos. En ese contexto, el Ministerio de Educación, en conjunto con el Servicio Civil, crearon una guía metodológica para la elaboración y seguimiento de los Convenios de Desempeño de los directores de establecimientos municipales elegidos por Alta Dirección Pública (ADP). Así también, ambas instituciones están desarrollando una guía metodológica para apoyar la elaboración del nuevo perfil de cargo para directores de establecimientos públicos. Se espera que ambos documentos constituyan una importante herramienta de apoyo a la labor de los sostenedores municipales.

Un tercer componente dice relación con el desarrollo de capacidades de liderazgo escolar. Desde el año 2011, el Ministerio de Educación, a través de su Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), ha implementado el Programa de Formación de Directores (PFD). Este Programa tiene como principal propósito la adquisición, desarrollo y refuerzo de competencias para ejercer el cargo de director que mejoren la gestión escolar y los aprendizajes de los estudiantes. Durante el año 2016 el CPEIP, en el marco de esta política de fortalecimiento, ha enfocado sus esfuerzos a generar una oferta de cursos diseñados para responder a distintas fases del desarrollo profesional de los directivos. Una segunda línea de acción corresponde a la elaboración y difusión de herramientas de gestión y desarrollo profesional para equipos directivos, la cual tiene como objetivo apoyar la puesta en marcha de las dimensiones que conforman el nuevo MBDLE. En tercer lugar, se ha implementado un programa de apoyo digital para jefes técnicos y supervisores MINEDUC. Esta iniciativa busca impulsar el desarrollo de capacidades directivas vinculadas al MBDLE, a través del trabajo con las Redes de Mejoramiento Escolar (RME).

Como cuarto componente se encuentra la creación de dos Centros de Liderazgo Escolar. Esta iniciativa, corresponde a un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y dos instituciones de educación superior y sus alianzas nacionales e internacionales. Entre sus objetivos se encuentran la investigación de excelencia sobre liderazgo, la innovación en modelos de apoyo y formación, el desarrollo de herramientas de gestión escolar y de apoyo al trabajo de la RME, y la promoción de espacios de reflexión y debate informado.

El quinto componente de la política dice relación con la fundamentación empírica y legitimación de la política de liderazgo escolar. Este componente busca generar instancias que permitan asegurar la pertinencia de las iniciativas que el Ministerio de Educación está llevando adelante. Una de las iniciativas que forma parte de este componente son los Consejos Consultivos Regionales de Liderazgo Escolar, instancia donde se analizan y discuten temas relativos a la política educativa y liderazgo escolar. Un segundo elemento se relaciona con el desarrollo de estudios sobre liderazgo escolar. Al respecto, el año 2016 el MINEDUC, en conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), llevó a cabo un estudio orientado a generar una caracterización de los equipos directivos de los establecimientos subvencionados (municipales y particulares) urbanos en Chile², en términos de los roles y funciones que cumplen distintos cargos directivos.

Con el objetivo de contribuir al proceso de toma de decisiones del Ministerio de Educación mediante la producción, promoción y difusión de información y conocimiento en materia educativa, el Centro de Estudios pone a disposición de la comunidad educativa el presente documento, que tiene como objetivo presentar un análisis de los principales hallazgos de dicha investigación. En particular, y como foco principal, se expone un análisis de las funciones y prácticas que desarrollan distintos miembros del equipo directivo. A continuación se presenta una breve síntesis de la literatura acerca de prácticas efectivas de liderazgo. En seguida, se resumen los elementos esenciales de la muestra utilizada y el diseño metodológico de levantamiento. Luego, se describen las principales características sociodemográficas y formativas de los equipos directivos. En un cuarto apartado, se detallan las principales prácticas que desarrollan los directivos escolares. Finalmente, se presenta una discusión de los resultados.

² La Serie Evidencias se basa en la información y toma parte del análisis del Informe Final del "Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Subvencionados Urbanos de Chile" (2017), desarrollado por Estudios y Consultoría Focus, en conjunto con la Unidad de Liderazgo Escolar y el Centro de Estudios del Ministerio de Educación como contraparte técnica.

2 | Prácticas asociadas a un liderazgo escolar efectivo

La literatura es consistente en resaltar que el liderazgo escolar no solo se vincula a características o atributos personales, sino que también se asocia a las prácticas concretas que los directivos implementan en sus escuelas. Elmore (2010) define prácticas como el “conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden definirse, enseñarse y aprenderse de manera objetiva”. En ese sentido, el liderazgo puede entenderse como un fenómeno eminentemente práctico.

Como se señaló anteriormente, hay cierto consenso de que existe un conjunto de prácticas efectivas que son transversales a distintos contextos. En particular, Leithwood et al. (2006) basados en los trabajos de Marzano et al. (2003, 2005), proponen cuatro dimensiones base en las cuales se enmarcan las prácticas escolares efectivas. Estas son:

- 1.** Establecer una dirección: construcción de una visión compartida, un acuerdo colectivo de los objetivos y estrategias para lograr esa visión compartida y la promoción de altas expectativas.
- 2.** Rediseñar o reconstruir la organización: construcción de una cultura colaborativa y conectada con la comunidad, estableciendo las condiciones de trabajo que posibiliten el desarrollo de motivaciones y capacidades.
- 3.** Desarrollar personas: entrega de apoyo individual a los docentes para el desarrollo de sus capacidades.
- 4.** Gestionar la instrucción: apoyo y supervisión de la enseñanza. Esto involucra, por ejemplo, observación en sala o la coordinación en el currículum.

Bajo este paradigma, el MBDE (MINEDUC, 2015) describe prácticas concretas que se orientan a desarrollar y promover un liderazgo escolar efectivo. Estas se encuentran agrupadas en cinco dominios o prácticas base:

- 1.** Construcción e implementación de una visión estratégica compartida por toda la comunidad educativa, acerca del proyecto educativo institucional y curricular.
- 2.** Desarrollo permanente de las capacidades profesionales de los docentes y asistentes de la educación de su establecimiento.
- 3.** Guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurando la calidad de la implementación del currículum.
- 4.** Promoción de una convivencia y clima escolar basados en relaciones de confianza y en la participación activa de la comunidad educativa.
- 5.** Desarrollo y gestión del establecimiento que facilite la realización del proyecto educativo institucional.

Estos cinco dominios constituyen solo una guía para el quehacer directivo. El MBDE (2015) es enfático en señalar que estas prácticas orientadoras ocurren en un ambiente dinámico y que, por tanto, se encuentran en constante actualización y revisión. Además, por su naturaleza, las prácticas siempre se encuentran insertas en un contexto específico, por lo que su aplicación debe ir acorde a la realidad de cada establecimiento educacional. Como se mostrará más adelante, estos lineamientos fueron utilizados para agrupar el conjunto de prácticas consideradas en el estudio.

3 | Descripción de la muestra

El diseño metodológico consideró el levantamiento de una muestra aleatoria y estratificada a nivel de cargo directivo y dependencia administrativa de los establecimientos subvencionados urbanos (municipal y particular). En particular, a través de una encuesta presencial se recogió información de tres miembros del equipo directivo: Director, Jefe de UTP e Inspector General.

Una característica relevante del levantamiento es que este cuenta con representatividad a nivel nacional, lo que permite realizar inferencia de datos poblacionales con datos muestrales. El estudio consideró un total de 850 directivos, lo cual supone un error muestral de un 3.2% considerando varianza máxima al 95% de confianza. Con todo, se aplicó la encuesta a 350 directores, 250 jefes de UTP y 250 inspectores generales³.

4 | Características sociodemográficas y de formación del equipo directivo

En la tabla 1 se identifican las principales características sociodemográficas y de formación de los miembros del equipo directivo (directores, jefes de UTP e inspectores generales)⁴.

En promedio, los directivos se encuentran mayoritariamente en el rango etario de 50 a 59 años. En cuanto a la distribución por sexo, los cargos de Director y Jefe de UTP están ocupados mayoritariamente por mujeres con un 53% y un 68% del total, respectivamente. Por el contrario, el cargo de Inspector General está ocupado en una mayor proporción por hombres (58%).

Por otro lado, todos los miembros del equipo directivo en promedio poseen 20 años de experiencia laboral y aproximadamente 10 años ocupando cargos directivos. En ambos indicadores los directores presentan una experiencia promedio superior a los inspectores generales y los jefes de UTP. En tanto, al analizar los años de experiencia en el establecimiento actual, los inspectores generales presentan un promedio de 14,6 años, le siguen los jefes de UTP y directores con 13,0 y 10,6 años, respectivamente.

³ Es relevante mencionar que los errores muestrales varían por miembros del equipo directivo. En particular, y dado los tamaños de la muestra los directores presentan un error muestral de un 5%, los jefes de UTP de un 6%, y los inspectores generales de un 6%.

⁴ Los resultados obtenidos a nivel de caracterización socioeconómica y de formación profesional son consistentes con lo encontrado por Carbonell (2008) y MINEDUC (2017).

Respecto a la forma de acceso al cargo, en el caso de los directores un 40% accedió vía Sistema de Alta Dirección Pública (ADP). Si se considera solo a aquellos directores que trabajan en establecimientos municipales, un 74% accede al cargo vía ADP. En tanto, alrededor de un 70% de los jefes de UTP e inspectores generales ingresó al cargo por medio de una invitación directa.

En relación con la formación profesional de los directivos, cerca de dos tercios de ellos posee formación en pedagogía con mención en educación básica o media. En cuanto a su formación profesional de postgrado, la mayoría de los directivos cuenta con diplomado o magíster. Un 81% de los directores cuenta con formación de postgrado, comparado con un 77% de los jefes de UTP y un 62% de los inspectores generales. Por modalidad de formación, la realización de un magíster es la más usual en directores y jefes de UTP, mientras que para los inspectores generales la modalidad más común es el diplomado. En términos de los ámbitos, la mayoría de los directivos ha realizado estudios de postgrado en temas de Liderazgo y Gestión Escolar⁵.

⁵ De hecho, un 62% de los directores que cursó un magíster fue en temas de Liderazgo y Gestión Escolar, comparado con un 46% en el caso de los jefes de UTP. Para los inspectores generales, el 74% que realizó un diplomado lo hizo en este ámbito. Estos resultados son coherentes con lo encontrado en MINEDUC (2017).

Tabla 1 Características demográficas de los miembros de los equipos directivos

Variables		Director	Jefe de UTP	Inspector General
Edad promedio (Nº años)		52,8	48,2	51,5
Sexo	Hombre	47%	32%	58%
	Mujer	53%	68%	42%
Años de experiencia laboral (Nº de años)		27,1	23,2	25,8
Años cargo directivos (Nº de años)		14,7	8,4	10,6
Años en el establecimiento (Nº de años)		10,6	13,0	14,6
Acceso al cargo (%)	Invitación directa	33%	71%	70%
	Concurso Sustentador	20%	19%	20%
	Sistema Alta Dirección Pública	40%	7%	6%
	Otro (1)	7%	3%	4%
Formación Profesional Pregrado (%)	Educación General Básica	42%	49%	38%
	Educación Media	34%	32%	37%
	Educación de Párvulos	4%	3%	3%
	Educación Diferencial	4%	5%	2%
	Profesor Normalista	3%	1%	2%
	Otro (2)	12%	10%	19%
Formación Profesional Postgrado (%)	Diplomado	54%	47%	42%
	Magíster	59%	51%	30%
	Doctorado	6%	1%	0%
	No tiene	19%	23%	38%

Fuente: Elaboración propia en base Informe Final Focus (2017).

Notas: (1) Incluye el caso en donde el directivo es el sustentador del establecimiento.

(2) Incluye directivos que poseen formación Profesor Normalista y que poseen Otro Título Profesional.

5 | Funciones y prácticas del equipo directivo

En esta sección se describe la frecuencia con que cada miembro del equipo directivo realiza un conjunto de 79 prácticas agrupadas en 9 ámbitos⁶. Los ámbitos son: Visión estratégica y planificación compartida, Conducción del establecimiento, Gestión del currículum, Convivencia y clima social escolar, Formación y participación ciudadana, Gestión comunidad escolar, Desarrollo profesional, Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos y, Gestión de la contingencia. Estas categorías fueron construidas en base a lo propuesto en el MBDLE (MINEDUC, 2015).

5.1. Número promedio de prácticas del equipo directivo

La tabla 2 muestra el número promedio de prácticas que realizan los miembros del equipo directivo en cada ámbito.

En el ámbito denominado “Visión estratégica y planificación compartida”, se consultó acerca de prácticas de distinta naturaleza, tales como participar en reuniones con el sostenedor del establecimiento y liderar sesiones de ajuste o actualización del Proyecto Educativo Institucional. En este ámbito, si bien todos los actores señalan desarrollar la mayoría de las prácticas, es el director quien lleva adelante la mayoría de estas. Algo similar ocurre en las prácticas asociadas a la conducción del establecimiento. Este ámbito incluye, por ejemplo, actividades asociadas a realizar entrevistas con apoderados o liderar instancias de comunicación con los apoderados.

Las actividades asociadas a la gestión del currículum son desarrolladas en una mayor proporción por los jefes de UTP. Entre otras cosas, este ámbito considera la revisión y retroalimentación de las evaluaciones elaboradas por los docentes, el diagnóstico de estudiantes con dificultades en el ámbito socio-afectivo y con necesidades educativas especiales, y la planificación de docentes y horarios de clases.

Por otro lado, los inspectores generales son los que desarrollan un mayor número de prácticas del ámbito “Convivencia y clima escolar”. Este ámbito incluye actividades como liderar y revisar el Manual de Convivencia, ejecutar protocolos para abordar situaciones de discriminación o acoso escolar y organizar actividades con la comunidad escolar. De igual forma, en el ámbito “Formación y participación ciudadana” son los inspectores generales quienes desarrollan más actividades. Este ámbito considera el desarrollo de planes de formación de vida saludable, comunicación y participación en talleres y celebraciones del establecimiento, entre otras.

⁶ Para mayor detalle acerca de las prácticas asociadas a cada ámbito, ver anexo 1.

En tanto, las tareas relacionadas con la gestión de la comunidad escolar están desempeñadas en una mayor proporción por los directores. Este ámbito incluye actividades como liderar el proceso de selección del personal, realizar evaluaciones de desempeño a docentes y asistentes de la educación, entre otras.

Las prácticas vinculadas al desarrollo profesional son ejecutadas principalmente por los jefes de UTP y, en segundo lugar, por los directores. Estas prácticas incluyen desde recoger e identificar necesidades de perfeccionamiento docente hasta organizar talleres de reflexión pedagógica.

En tanto, las prácticas asociadas a la gestión administrativa y financiera son las que reciben una menor participación de los tres actores consultados. En este tópico se consideran acciones como ingresar información al Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), gestionar la adquisición de infraestructura y asignar los recursos presupuestarios para el funcionamiento del establecimiento.

Por último, se encuentra el ámbito denominado "Gestión de la contingencia". Esta dimensión cubre prácticas que van desde resolver problemas relacionados con el reemplazo de profesores hasta resolver imprevistos relacionados a la infraestructura. Las prácticas de este ámbito son desarrolladas mayoritariamente por el Inspector General.

Tabla 2 Número promedio de prácticas por directivo y ámbito

Ámbito	Número total de prácticas	Director		Jefe UTP		Inspector General	
		Número promedio	Porcentaje (%)	Número promedio	Porcentaje (%)	Número promedio	Porcentaje (%)
Versión estratégica y planificación compartida	9	8.2 (a)(b)	91,1%	7.9 (c)	87,8%	7.5	83,2%
Conducción del establecimiento	10	8.5 (a)(b)	85,0%	7.6	76,2%	7.5	75,4%
Gestión del currículum	13	7.2	55,6%	11.3 (a) (c)	86,9%	7.4	57,0%
Convivencia y clima social escolar	12	6.6	55,2%	7.8 (a)	65,0%	10.5 (b)(c)	87,5%
Formación y participación ciudadana	7	3.8	54,6%	5.0 (a)	71,4%	5.7 (b)(c)	81,4%
Gestión comunidad escolar	6	4.6 (a)(b)	76,7%	3.7	61,3%	3.6	60,8%
Desarrollo profesional	7	4.7 (b)	67,1%	5.2 (a)(c)	74,3%	3.4	48,3%
Gestión financiera administrativa y de recursos educativos	8	3.2 (a)	40,0%	2.4	30,3%	3.3 (c)	41,3%
Gestión de la contingencia	7	4.8	68,7%	4.7	66,6%	5.8 (b)(c)	82,9%

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(a) Comparación estadísticamente significativa Director-Jefe UTP.

(b) Comparación estadísticamente significativa Director-Inspector General.

(c) Comparación estadísticamente significativa Jefe de UTP-Inspector General.



Al analizar esta información por dependencia, se observa que directores de establecimientos municipales realizan mayor número de tareas que sus pares en establecimientos particulares subvencionados en los ámbitos de gestión financiera-administrativa y gestión de la contingencia (ver anexo 2). Lo contrario ocurre en los aspectos relativos a la visión estratégica y a la gestión de la comunidad escolar. En el caso de los jefes de UTP, es posible notar diferencias significativas en los ámbitos de desarrollo profesional y gestión financiera-administrativa a favor de aquellos que se desempeñan en establecimientos municipales. Inspectores generales de establecimientos particulares subvencionados realizan mayor número de tareas en el ámbito de visión estratégica que aquellos de establecimientos municipales. En tanto, los inspectores generales de establecimientos municipales desarrollan mayor número de tareas en el ámbito de gestión financiera-administrativa.

5.2. Frecuencia promedio de prácticas del equipo directivo

Uno de los datos capturados por la encuesta es la frecuencia con la cual se realizaba cada una de las prácticas consultadas. Esta información permite conocer el nivel de intensidad con que se realiza cada práctica. La tabla 3 muestra el número promedio de veces al año con que cada miembro del equipo directivo realiza prácticas asociadas a un determinado ámbito.

Ningún actor realiza con mayor intensidad las prácticas propias de los ámbitos "Visión Estratégica y planificación compartida" y "Gestión Comunidad Escolar". Por otro lado, se observa que a pesar de que el número de prácticas es dominado por directores, la conducción del establecimiento es realizada con mayor frecuencia por los inspectores generales. Esto nos indica que puede ocurrir que estas prácticas se desarrollen con baja frecuencia en el caso de los directores. Las prácticas asociadas a la gestión pedagógica y desarrollo profesional son efectuadas más intensamente por los jefes de UTP. Finalmente, los ámbitos de "Convivencia y clima social escolar", "Formación y participación ciudadana", "Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos" y "Gestión de la contingencia" se encuentran desarrollados en mayor medida por los inspectores generales.

Tabla 3

Frecuencia promedio de prácticas por directivo y ámbito (número de veces al año)

Fuente: Elaboración propia.	Director	Jefe UTP	Inspector General
Notas:	90.8	90.7	95.5
(a) Comparación estadísticamente significativa Director-Jefe UTP.	175.0	178.6	258 (b)(c)
(b) Comparación estadísticamente significativa Director-Inspector General.	193.7	353.6 (a)(c)	269.7 (b)
(c) Comparación estadísticamente significativa Jefe de UTP-Inspector General.	112.3	143.2 (a)	286.8 (b)(c)
Formación y participación ciudadana	66.9	99.6 (a)	188.8 (b)(c)
Gestión comunidad escolar	22.1	21.1	24.2
Desarrollo profesional	45.2 (b)	54.4 (a)(c)	29.6
Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos	34.1 (a)	21.1	50.1 (b)(c)
Gestión de la contingencia	123.4	155.4 (a)	338.3 (b)(c)

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(a) Comparación estadísticamente significativa Director-Jefe UTP.

(b) Comparación estadísticamente significativa Director-Inspector General.

(c) Comparación estadísticamente significativa Jefe de UTP-Inspector General.

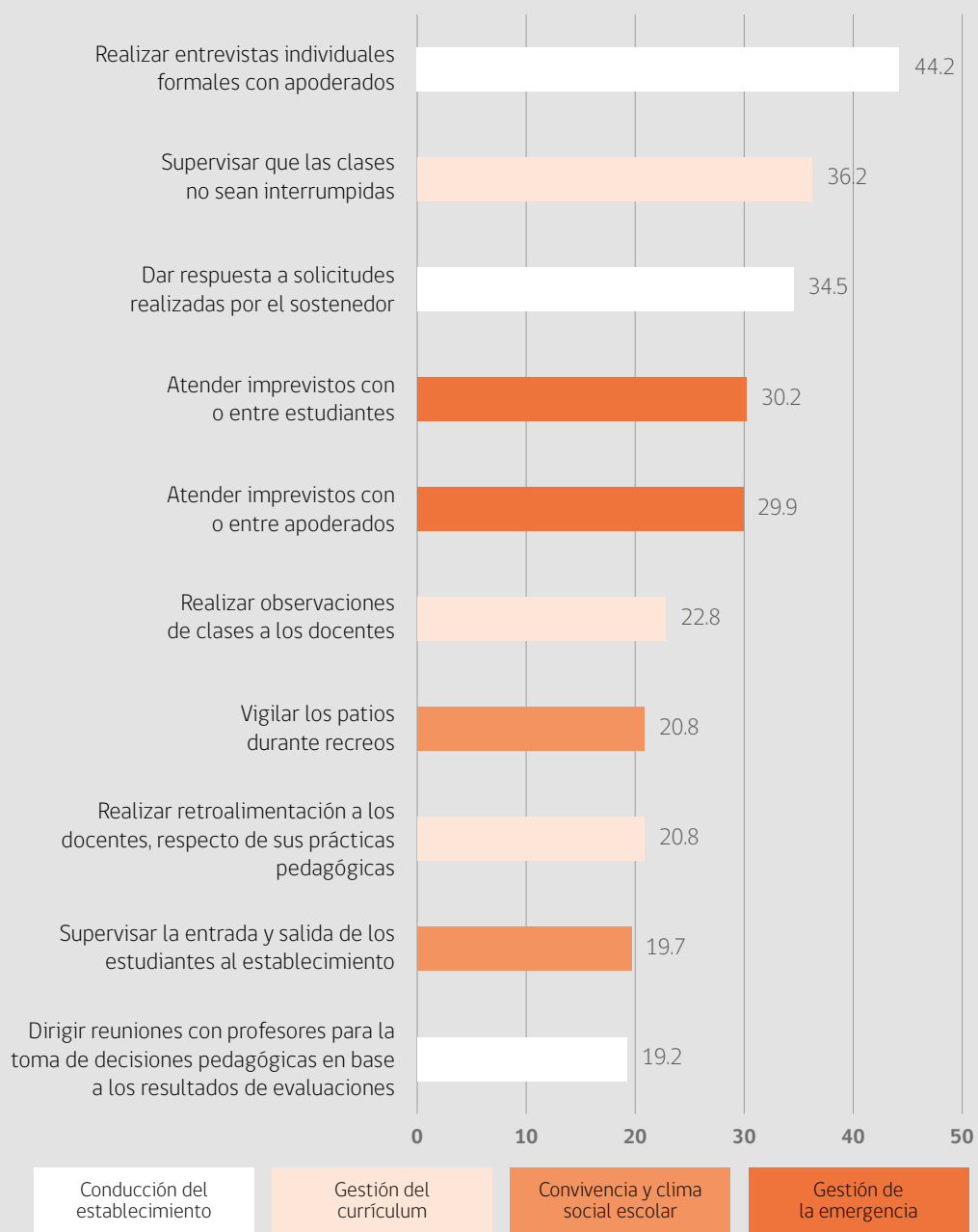


Por dependencia, los directores de establecimientos particulares subvencionados realizan con mayor frecuencia tareas relativas a la visión estratégica (ver anexo 2). En tanto directores municipales, ejecutan con mayor intensidad tareas relacionadas al desarrollo profesional y de gestión financiera-administrativa. En el caso de los jefes de UTP, los establecimientos particulares subvencionados, en comparación con los municipales, desarrollan con mayor frecuencia actividades relacionadas a los ámbitos de visión estratégica, conducción del establecimiento y gestión del currículum. Lo contrario ocurre en el ámbito de desarrollo profesional, donde los establecimientos municipales superan en frecuencia a los particulares subvencionados. Por otro lado, los inspectores generales de establecimientos municipales realizan más frecuentemente acciones en los ámbitos de convivencia y clima escolar, gestión de la comunidad escolar y gestión financiera-administrativa. En contraste, inspectores generales de particulares subvencionados tienden a realizar más intensamente acciones en el ámbito de visión estratégica.

5.3. Las 10 prácticas más frecuentes del equipo directivo

En el caso del Director, la práctica más frecuente es la de realizar entrevistas formales con apoderados, con un promedio de 44 veces al año. Esto es ejecutado por el 77% de los directores (ver gráfico 1). En segundo lugar, se encuentra la práctica de supervisar que las clases no sean interrumpidas, con un promedio de 36 veces al año. No obstante, es relevante indicar que esta actividad es realizada por un 49% de los directores. Una de las prácticas más transversales y de mayor frecuencia es la de dar respuesta a solicitudes realizadas por el sostenedor. Esta práctica es desarrollada, en promedio, 35 veces al año por el 95% de los directores.

Gráfico 1 Las 10 prácticas más frecuentes: directores (número de veces en el año)



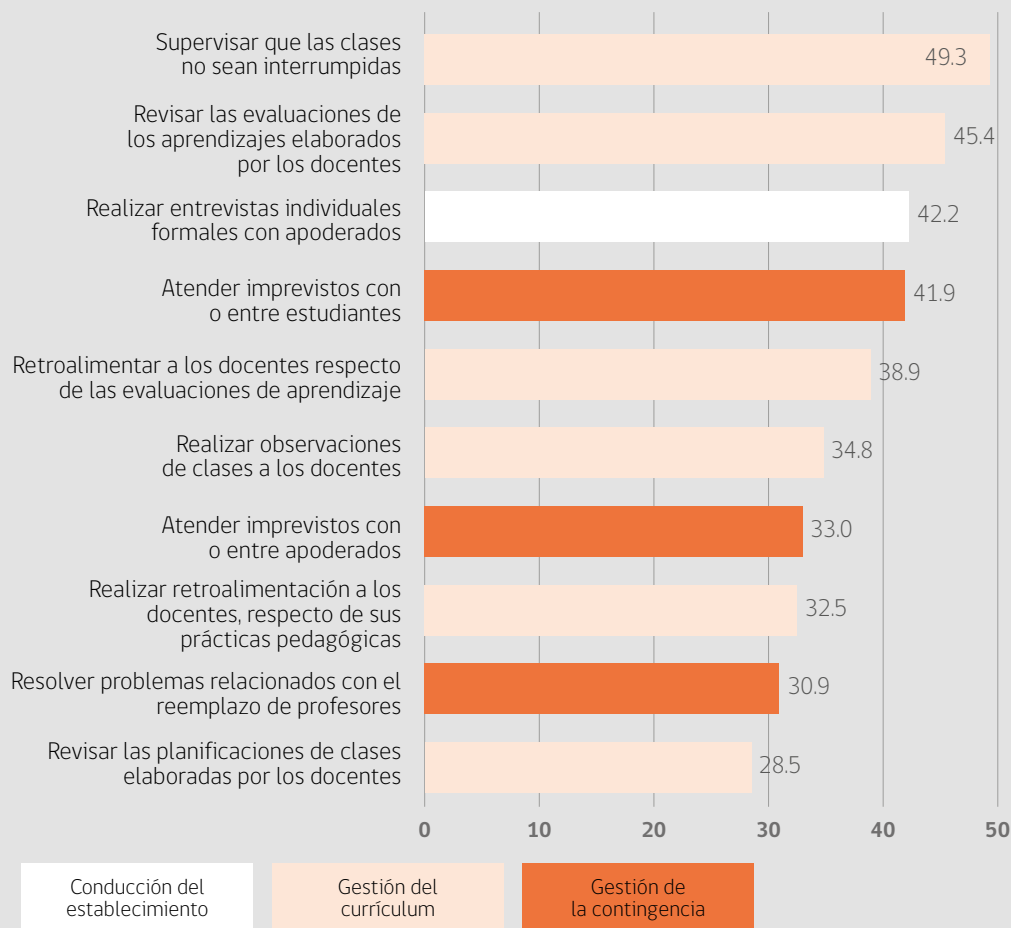
Fuente: Elaboración propia.



El gráfico 2 muestra los resultados en el caso de los jefes de UTP. En términos globales, las prácticas más frecuentes se encuentran asociadas a la gestión del currículum. Dentro de las prácticas de mayor frecuencia, destacan el supervisar que las clases no sean interrumpidas y la revisión de evaluaciones de aprendizaje realizadas por los docentes, ambas con un promedio superior a 45 veces al año. Además, estas prácticas son realizadas por la mayoría de los jefes de UTP (82% y 96% respectivamente). Por último, destacan las prácticas dedicadas a la gestión de la contingencia. En promedio, el Jefe de UTP debe apoyar la atención de imprevistos en relación con los estudiantes 42 veces al año y 33 veces en relación con los profesores. Estas prácticas son desarrolladas por el 82% de los jefes de UTP.

En el caso de los inspectores generales, sus prácticas más recurrentes se encuentran en cinco ámbitos, destacando la gestión de la contingencia y el ámbito de convivencia y clima escolar (ver Gráfico 3). En comparación a los otros dos actores, es relevante notar que los inspectores generales parecen mostrar una mayor intensidad (frecuencia) en las prácticas que realizan. Destaca la atención de imprevistos en relación a los estudiantes con 84 veces al año (realizado por el 93% de los inspectores generales), y la supervisión para que las clases no sean interrumpidas (realizado por el 94% de los inspectores generales). También destacan las prácticas referentes a la convivencia y clima escolar, las cuales se realizan con una frecuencia de entre 40 y 49 veces al año.

Gráfico 2 Las 10 prácticas más frecuentes: jefes de UTP (número de veces en el año)

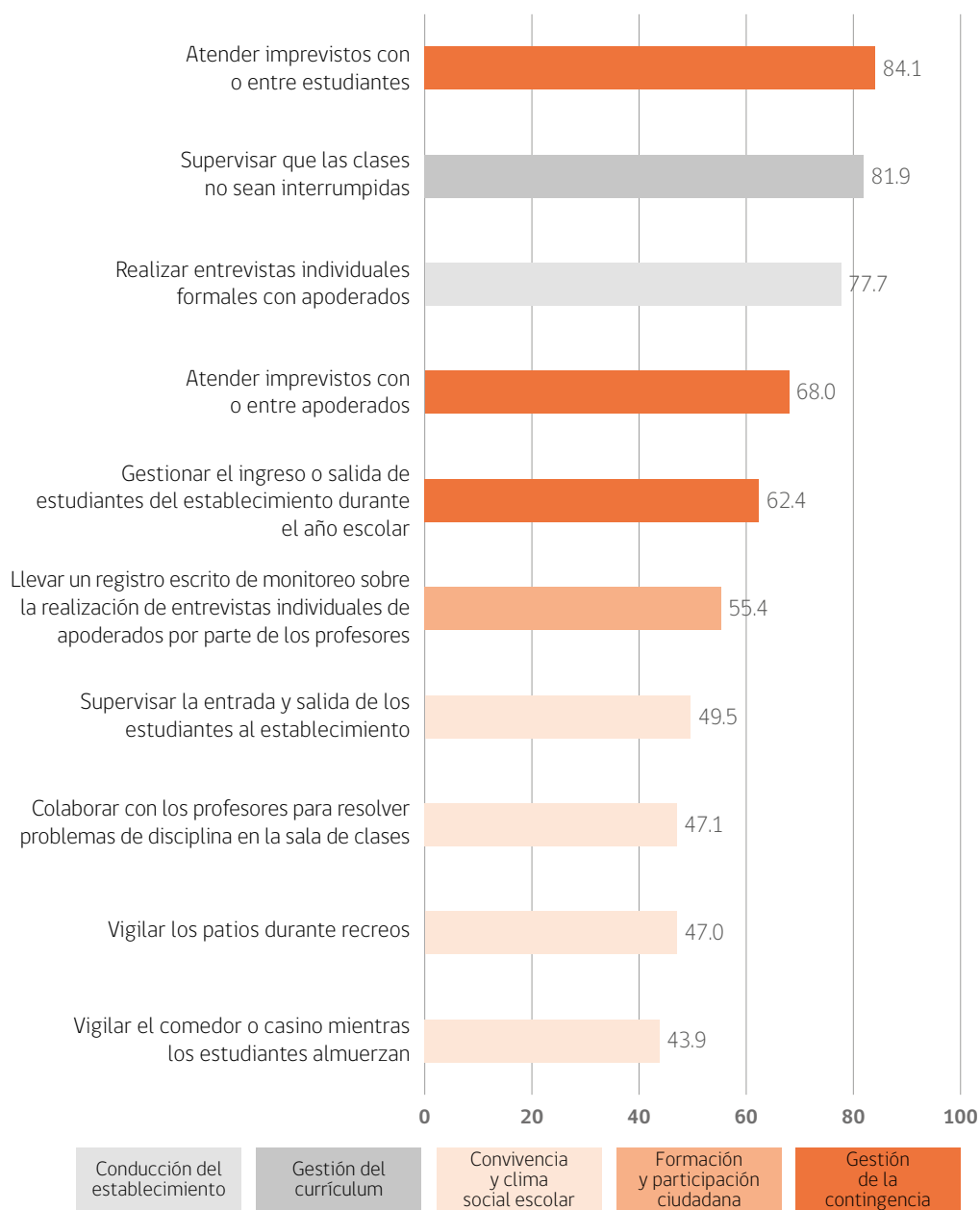


Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los inspectores generales, sus prácticas más recurrentes se encuentran en cinco ámbitos, destacando la gestión de la contingencia y el ámbito de convivencia y clima escolar (ver gráfico 3). En comparación con los otros dos actores, es relevante notar que los inspectores generales parecen mostrar una mayor intensidad (frecuencia) en las prácticas que realizan. Destaca la atención de imprevistos en relación con los estudiantes con 84 veces al año (efectuado por el 93% de los inspectores generales), y la supervisión para que las clases no sean interrumpidas (realizado por el 94% de los inspectores generales). También destacan las prácticas referentes a la convivencia y clima escolar, las cuales se realizan con una frecuencia de entre 40 y 49 veces al año.



Gráfico 3 Las 10 prácticas más frecuentes: inspectores generales (número de veces en el año)



Fuente: Elaboración propia.

6 | Conclusiones

Existe consenso en la literatura respecto al impacto significativo del liderazgo escolar en el mejoramiento de las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes. Con ello, en las últimas décadas la política educativa a nivel internacional ha destinado parte de sus esfuerzos a desarrollar iniciativas de fortalecimiento de las capacidades de liderazgo en el sistema escolar. En Chile, actualmente el Ministerio de Educación se encuentra en plena implementación de una política orientada al fortalecimiento del liderazgo directivo escolar.

Este documento presenta un análisis de los principales hallazgos del “Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Subvencionados Urbanos de Chile”. En particular, y como foco principal, se expuso un análisis de las funciones y prácticas que desarrollan distintos miembros del equipo directivo.

Este estudio contempló el levantamiento de una encuesta representativa a nivel nacional acerca de las principales funciones y prácticas que desempeñan distintos cargos directivos, lo cual permite computar estadísticas representativas de la población analizada. No obstante, una de las limitaciones propias de este tipo de levantamiento de información es el autoreporte de los datos.

Con todo, se describe un conjunto de 79 prácticas agrupadas en 9 ámbitos. Los ámbitos son: Visión estratégica y planificación compartida, Conducción del establecimiento, Gestión del currículum, Convivencia y clima social escolar, Formación y participación ciudadana, Gestión comunidad escolar, Desarrollo profesional, Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos, y Gestión de la contingencia.

De forma transversal, se observó que existe un foco hacia prácticas asociadas a la conducción del establecimiento y a la gestión del currículum. Esto último es reflejo de las políticas educativas orientadas a promover un liderazgo escolar que se centre no solo en la gestión puramente administrativa, sino que también en el aprendizaje de los alumnos. Esto es coherente con lo encontrado en otras investigaciones (MINEDUC, 2017). En comparación, el Inspector General realiza prácticas de manera más intensa que los otros dos actores. En especial aquellas prácticas relacionadas al ámbito de convivencia y clima escolar. De manera transversal, la gestión de la contingencia aparece como una de las más recurrentes. En tanto, las prácticas relativas a la gestión de la comunidad escolar, gestión financiera-administrativa y desarrollo profesional, aparecen como las menos frecuentes.

No se observaron diferencias significativas y transversales a nivel de cargos directivos cuando se analizó el número y frecuencia de las prácticas por dependencia, a excepción de las prácticas asociadas a la visión estratégica y gestión financiera-administrativa. Así, establecimientos municipales realizan con mayor intensidad (número y frecuencia) tareas asociadas a la gestión financiera-administrativa. Por su lado, directivos de establecimientos particulares subvencionados realizan en mayor número y frecuencia, actividades relacionadas a la visión estratégica. Pese a no contar transversalmente con mayor número de prácticas de desarrollo profesional, los establecimientos municipales muestran mayor frecuencia en estas actividades en comparación con los particulares subvencionados. Dado que el estudio no consideró un diseño muestral para observar diferencias por dependencia, estos resultados son hallazgos exploratorios no extrapolables directamente a toda la población. Esto, sin duda, constituye un desafío de investigación futura.

Con todo, es relevante destacar la importancia de investigar sobre las dinámicas y funciones directivas en el sistema escolar, en particular, en lo referente a las prácticas concretas que los miembros del equipo directivo ejecutan. Este estudio constituye un buen primer paso para la comprensión y caracterización de las prácticas realizadas por los equipos directivos del sistema escolar chileno. En ese sentido, uno de los desafíos futuros es establecer qué prácticas debieran ser promovidas o reforzadas con mayor énfasis a la luz de los hallazgos observados.

7

Bibliografía

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., and Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes - final report*. Research Report RR108, Department for Children, Schools and Families.
- Carbone, R. (2008). *Situación de liderazgo educativo en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la Sala de Clases*. Fundación Chile.
- Hallinger, P. y Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 - 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2).
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. A working paper. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MINEDUC. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. CPEIP.
- MINEDUC. (2016). Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar. División de Educación General.
- MINEDUC. (2017). Identificando las principales características del equipo directivo y su estilo de liderazgo. Documento de Trabajo. Disponible en: centroestudios.mineduc.cl
- OECD. (2016). School leadership for learning: Insights from TALIS 2013. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- Point, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. París: OECD.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]: New Zealand Ministry of Education.
- Scheerens, J. (2012). Summary and conclusion: Instructional Leadership in schools as loosely coupled organizations. En J. Scheerens (Ed.), *School Leadership Effects Revisited*. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies (pp. 131-152). Dordrecht: Springer.
- Weinstein, J. (2011). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena.

8

Anexo 1

Tabla 1

Listado de prácticas por ámbito

Ámbito	Práctica
Visión estratégica y planificación compartida	Participar en reuniones con el sostenedor del establecimiento para abordar temas relativos a la gestión pedagógica.
	Participar en reuniones con el sostenedor para abordar temas relativos a la administración del establecimiento.
	Coordinar el proceso de ingreso de nuevos estudiantes al establecimiento.
	Liderar sesiones de ajuste, actualización o reformulación del PEI.
	Liderar sesiones de construcción o actualización del Plan de Mejoramiento Escolar.
	Participar en reuniones de monitoreo del estado de avance de las acciones comprometidas en el PME.
	Difundir y explicar a la comunidad escolar los objetivos, planes y metas institucionales.
	Difundir y explicar a la comunidad escolar los avances en relación a los objetivos, planes y metas institucionales.
Conducción del establecimiento	Elaborar un calendario o carta gantt para organizar las diferentes actividades del establecimiento.
	Dirigir alguna sesión o momento del Consejo Escolar.
	Organizar instancias de comunicación con los apoderados.
	Realizar entrevistas individuales formales con apoderados.
	Redactar circulares informativas para apoderados.

Conducción del establecimiento (cont.)	Reunirse con otros miembros de la comunidad escolar, los resultados de las distintas mediciones aplicadas al establecimiento.
	Dirigir reuniones con profesores para la toma de decisiones pedagógicas en base a los resultados de evaluaciones.
	Dar respuesta a solicitudes realizadas por el Sostenedor.
	Dar respuesta a solicitudes realizadas por la Agencia de Calidad.
	Dar respuesta a solicitudes realizadas por la Superintendencia de Educación.
	Dar respuesta a solicitudes realizadas por otras instituciones.
Gestión del currículum	Revisar las planificaciones elaboradas por los docentes.
	Retroalimentar a los docentes respecto a la planificación de procesos de aprendizaje.
	Revisar las evaluaciones de los aprendizajes elaboradas por los docentes.
	Retroalimentar a los docentes respecto a las evaluaciones de aprendizaje.
	Realizar observaciones de clases a los docentes.
	Realizar retroalimentación a los docentes, respecto de sus prácticas pedagógicas.
	Diagnosticar y/o derivar de estudiantes que pueden presentar necesidades educativas especiales (NEE).
	Diagnosticar y/o derivar de estudiantes que presentan dificultades en el ámbito social, afectivo o conductual.
	Participar de reuniones de definición de planes de apoyo, conjuntas entre profesionales de apoyo psicosocial y docentes.
	Liderar la organización y ejecución de las actividades extracurriculares.
	Organizar instancias formales para identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.
	Planificar y organizar la asignación de los docentes y horarios de clases.
	Supervisar que las clases no sean interrumpidas.

Convivencia y clima social escolar	Liderar una o más sesiones de construcción, revisión y/o actualización del Manual de Convivencia o Reglamento Interno.
	Ejecutar protocolos para el abordaje de situaciones de discriminación o exclusión.
	Ejecutar protocolos para el abordaje de situaciones de acoso escolar (o bullying).
	Desarrollar planes de apoyo individuales para aquellos estudiantes con riesgo de abandono escolar.
	Organizar instancias de trabajo con los estudiantes respecto de la prevención y/o manejo del acoso escolar o bullying.
	Organizar instancias de trabajo con los apoderados respecto de la prevención y/o manejo de situaciones de violencia entre los estudiantes.
	Organizar actividades de autocuidado para docentes y otros profesionales del establecimiento.
	Organizar instancias de reconocimiento de los logros asociados a la labor docente.
	Vigilar los patios durante recreos.
	Vigilar el comedor o casino mientras los estudiantes almuerzan.
	Supervisar la entrada y salida de los estudiantes al establecimiento.
	Colaborar con los profesores para resolver problemas de disciplina en la sala de clases.
Formación y participación ciudadana	Definir el plan de formación de estudiantes.
	Entregar información a los apoderados sobre actividades no académicas del establecimiento.
	Entregar información a los apoderados sobre actividades académicas del establecimiento.
	Organizar celebraciones emblemáticas que incluyan la participación de los apoderados.
	Implementar estrategias para la promoción de vida saludable (campañas de alimentación, promoción de vida activa, etc.).
	Llevar un registro escrito de monitoreo sobre la realización de entrevistas individuales de apoderados por parte de los profesores.
	Organizar talleres para estudiantes sobre la prevención del consumo de drogas.

Gestión comunidad escolar	Liderar y/o participar en el proceso de selección de personal del establecimiento.
	Realizar una inducción a los nuevos profesionales que ingresan a trabajar al establecimiento.
	Realizar evaluaciones de desempeño a docentes.
	Realizar evaluaciones de desempeño a asistentes de la educación.
	Despedir o suspender a un docente del ejercicio de sus labores.
	Definir por escrito las funciones y responsabilidades del personal del establecimiento.
Desarrollo profesional	Recoger e identificar las necesidades de perfeccionamiento docente.
	Trabajar en un plan de desarrollo profesional para el establecimiento.
	Trabajar en un planes de desarrollo profesional individuales para los docentes.
	Organizar talleres de reflexión pedagógica para compartir prácticas entre los docentes.
	Organizar talleres de reflexión pedagógica para desarrollar nuevas prácticas docentes.
	Designar mentores para los docentes en la mejora de las prácticas.
Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos	Reunirse en espacios de trabajo en red con miembros de equipos directivos de otros establecimientos.
	Inscribir a los estudiantes que ingresan al establecimiento.
	Participar de actividades externas para captar estudiantes nuevos.
	Hacer puerta a puerta en la comunidad del establecimiento para captar estudiantes nuevos.
	Ingresar la información de los estudiantes a la plataforma del Sistema Información General de Estudiantes (SIGE).
	Visitar hogares de los estudiantes con ausencias reiteradas.
	Distribuir las asignaciones presupuestarias para el funcionamiento del establecimiento.
	Buscar nuevos recursos, aportes o alianzas con otras instituciones.
Gestionar la adquisición y/o mantención de la infraestructura escolar.	

Gestión de la contingencia	Resolver problemas relacionados con el reemplazo de profesores.
	Atender imprevistos con o entre apoderados.
	Atender imprevistos con o entre estudiantes.
	Mirar y apoyar en la resolución de conflictos entre profesionales del establecimiento.
	Relacionar imprevistos relacionados a la infraestructura del establecimiento (ej.: goteras, fallas eléctricas, etc.).
	Gestionar el riesgo o salida de estudiantes del establecimiento durante el año escolar.
	Asistir a reuniones no planificadas con el sostenedor.

Fuente: Elaboración propia.

8

Anexo 2

Tabla 5

Número promedio de prácticas por directivo, ámbito y dependencia

Ámbito	Dependencia	Director	Jefe UTP	Inspector General
Visión estratégica y planificación compartida	Municipal	8.1	7.8	7.2
	Particular Subv.	8.4 (*)	8.0	7.8 (*)
Conducción del establecimiento	Municipal	8.6	7.6	7.5
	Particular Subv.	8.5	7.6	7.6
Gestión del currículum	Municipal	7.3	11.4	7.5
	Particular Subv.	7.2	11.2	7.3
Convivencia y clima social escolar	Municipal	6.5	7.8	10.4
	Particular Subv.	6.7	7.8	10.5
Formación y participación ciudadana	Municipal	3.7	5.0	5.9
	Particular Subv.	4.0	5.0	5.7
Gestión comunidad escolar	Municipal	4.4	3.7	3.7
	Particular Subv.	4.7 (*)	3.7	3.6
Desarrollo profesional	Municipal	4.6	5.4 (*)	3.5
	Particular Subv.	4.8	5.0	3.2
Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos	Municipal	3.7 (*)	2.8 (*)	3.8 (*)
	Particular Subv.	2.7	2.0	2.7
Gestión de la contingencia	Municipal	5.0 (*)	4.6	5.7
	Particular Subv.	4.5	4.7	5.9

Fuente: Elaboración propia.

Nota: (*) Comparación estadísticamente significativa establecimientos municipales y particulares subvencionados.

Tabla 6 Frecuencia promedio de prácticas por directivo, ámbito y dependencia (número de veces al año)

Ámbito	Dependencia	Director	Jefe UTP	Inspector General
Visión estratégica y planificación compartida	Municipal	85.1	80.5	84.3
	Particular Subv.	96.9 (*)	102.3 (*)	106.5 (*)
Conducción del establecimiento	Municipal	184.2	161.9	248.5
	Particular Subv.	165.1	197.5 (*)	267.3
Gestión del currículum	Municipal	191.1	329.1	272.2
	Particular Subv.	196.5	381.4 (*)	267.4
Convivencia y clima social escolar	Municipal	120.7	137.8	299.3 (*)
	Particular Subv.	103.4	149.3	274.4
Formación y participación ciudadana	Municipal	68.3	97.4	199.8
	Particular Subv.	65.4	102.1	177.9
Gestión comunidad escolar	Municipal	24.3	22.2	29.6 (*)
	Particular Subv.	19.8	19.9	18.9
Desarrollo profesional	Municipal	52.4 (*)	63.2 (*)	31.7
	Particular Subv.	37.6	44.4	27.6
Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos	Municipal	41.8 (*)	25.2	60.0 (*)
	Particular Subv.	25.9	17.0	40.5
Gestión de la contingencia	Municipal	134.8	151.9	336.6
	Particular Subv.	111.1	159.4	339.9

Fuente: Elaboración propia.

Nota: (*) Comparación estadísticamente significativa establecimientos municipales y particulares subvencionados.

E V I D E N C I A S

Liderazgo escolar en Chile:
Una mirada a las prácticas
directivas

David Contreras G.

n° 34

TODOS
POR
CHILE

