



UNIVERSIDAD  
**Finis Terrae**

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE  
FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y FAMILIA  
MAGISTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO DIRECTIVO

**LIDERAZGO DIRECTIVO:  
EXPERIENCIA EN EL COLEGIO LEONARDO MURIALDO DE  
VALPARAÍSO**

JUAN LUIS DIAZ SAEZ  
HÉCTOR F. MALDONADO FLORES

Proyecto de Aplicación profesional presentada a la Facultad de Educación,  
Psicología y Familia de la Universidad Finis Terrae, para optar al grado de  
Magister en Gestión y Liderazgo Directivo

Profesora Guía: Rebeca Aguilera Segura

Santiago, Chile

2019

*“Hacer el bien y hacerlo bien”*  
*San Leonardo Murialdo*

## **Tabla de contenido**

<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	5
1.1 CONTEXTO: El Colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso.....	5
1.2 EL PROBLEMA.....	7
1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	8
1.4 OBJETIVO GENERAL.....	9
1.4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
1.5 ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	9
1.6 METODOLOGÍA .....	10
1.7 JUSTIFICACIÓN.....	10
1.8 VIABILIDAD.....	11
1.9 CONSECUENCIAS.....	12
<b>CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	13
2.1 LA EDUCACIÓN EN CHILE DESDE EL 2006 HASTA LA ACTUALIDAD .....	13
2.2 PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES (PEI).....	17
2.3 GESTIÓN ESCOLAR .....	25
2.4 ANTECEDENTES SOBRE EL LIDERAZGO.....	28
2.4.1 LIDERAZGO EDUCACIONAL.....	29
2.4.2 EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y TRASCENDENTE .....	31
2.4.3 EL LIDERAZGO INSTRUCCIONAL.....	33
<b>CAPÍTULO III: EVOLUCIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL COLEGIO LEONARDO MURIALDO, EN LOS ÚLTIMOS AÑOS</b> .....	35
<b>CAPÍTULO IV: EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DIRECTIVA DESDE LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO</b> .....	38
4.1 SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y ESTÁNDARES INDICATIVOS.....	38
4.2 CENTRALIDAD EN EL DIRECTOR.....	39
4.3 APLICACIÓN DE ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO EN EL COLEGIO LEONARDO MURIALDO DE VALPARAÍSO .....	40

<b>4.3.1 JUSTIFICACIÓN DEL ESTADO DEL ESTÁNDAR .....</b>	<b>42</b>
4.3.1.1 Dimensión: Liderazgo.....	42
4.3.1.2 Dimensión: Gestión Pedagógica Curricular .....	45
4.3.1.3 Dimensión: Formación y Convivencia Escolar.....	50
4.3.1.4 Dimensión: Liderazgo.....	55
4.3.1.5 Dimensión: Formación y Convivencia Escolar.....	58
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>62</b>
5.1 ANALISIS DE RESULTADOS .....	62
5.2 RECOMENDACIONES .....	63
Tabla 13 Propuesta de mejoramiento, de acuerdo a ejes.....	68
<b>Capítulo VI: CONCLUSIONES .....</b>	<b>69</b>
Bibliografía .....	71

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 CONTEXTO: El Colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso**

El Colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso, lugar donde se desarrollará esta investigación, es un centro educativo con más de cincuenta años de labor en la zona, el cual, atendiendo a una población importante de la comuna, alberga en sus aulas, niños y jóvenes de sectores vulnerables de los cerros de Valparaíso.

El colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso, cuyo sostenedor es la Fundación Educacional Colegio Leonardo Murialdo, es una entidad Particular Subvencionada, gratuita desde el año 2016, que alberga a niños y jóvenes desde los niveles de Pre kínder a Cuarto año de Educación Media. Es un colegio Científico Humanista, que en la actualidad cuenta con una matrícula que supera los 1.100 alumnos, con un índice de vulnerabilidad del 68%.

Emplazado en el cerro Larraín de la ciudad de Valparaíso, se identifica con el sector, siendo un colegio de tradición, por el cual han transitado generaciones de familias.

Bajo este contexto, el colegio reconoce que educar es una de las acciones, de manera natural o dirigida, fundamental para todo ser humano, siempre y cuando se conciba el educar como un acto que requiere inherentemente de un proceso de aprendizaje. Es en esta afirmación donde las entidades educativas a nivel general, incluido el Colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso, libran batallas respecto al rol educativo al cual se comprometen, toda vez que, convoca a la sociedad a asistir a sus aulas para recibir lo que conocemos como educación.

El Proyecto Educativo Institucional, propone una imagen de hombre que es atemporal dentro de una sociedad que es dinámica. Es así, que esta plantea constantemente nuevos desafíos y emplazamientos a las entidades formadoras. Actualidad es un concepto que toma gran relevancia al momento de responder como institución que fomenta la participación social de aquellos a quienes educa.

La visión de esta institución educativa pretende ser una “escuela en pastoral”, de excelente calidad formativa y académica, que promueva la educación integral desde la “pedagogía del amor”, propia de su patrono San Leonardo Murialdo. Desde esta perspectiva el colegio busca cultivar la acogida, en un clima de “bien unida familia”, siendo centro de evangelización, de promoción humana y de solidaridad, reconociendo la diversidad y favoreciendo la inclusión.

La misión del colegio es ser una Institución educativa humanista-científica, cuya propuesta formativa se fundamenta en la experiencia espiritual y pedagógica de San Leonardo Murialdo, quien puso en “el centro de su vida el amor de Dios”, dedicándose a una “educación de calidad de niños y jóvenes”, especialmente los más pobres y abandonados, como amigo, hermano y padre, “para que ninguno se pierda”. La misión apunta a educar el corazón, con un estilo que promueve con afabilidad y firmeza la prevención, animando y orientando, favoreciendo la actitud de acogida en un clima de “bien unida familia”.

Es así, como el Colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso, declara también sus sellos institucionales, a saber:

- **Una Bien Unida familia**, construir espacios de comunidad donde todos puedan tener la posibilidad de sentirse amados, considerados, escuchados y valorados y así tenga un hogar, sede de una familia según el modelo de Nazaret.
- **Educación del corazón**, buscar que el trabajo de los educadores sea en unidad de intención y acción con un mismo corazón. Nos educaremos recíprocamente y entablaremos una relación educativa lo más personalizada, presente sobre la base de los principios de la Pedagogía del amor, educación del corazón. Los principios de la educación del corazón, actitudes fundamentales son: afabilidad, dulzura, firmeza, laboriosidad y responsabilidad.
- **Que ninguno se pierda**, ir en busca de los niños y jóvenes, sobre todo aquellos más pobres, excluidos y con mayores dificultades, escuchándolos,

dialogando y observándolos con la mirada de Dios, para que sean protagonistas de su proceso educativo ayudándoles a construir herramientas para buscar, valorizar y multiplicar el tesoro que está escondido en su corazón y a compartirlo en el servicio a los demás de tal manera que ninguno se pierda.

Bajo estos sellos, emanan los deseos y propósitos de una comunidad educativa que busca aportar a la formación y logro de aprendizaje de estudiantes que serán los actores sociales que determinarán el tránsito social. Lo anterior, no es otra cosa que el Proyecto Educativo Institucional, y que, en Chile, el Ministerio de Educación reconoce como un “instrumento que orienta el quehacer y los procesos que se desarrollan en un establecimiento educacional, dota de sentido a los actores hacia el logro de las metas de mejoramiento y ordena la gestión institucional, curricular y pedagógica para el mediano y largo plazo, articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los estudiantes” (MINEDUC, 2014)

Busca entregar educación de calidad, en concordancia a lo dispuesto en lo que en su artículo 2° señala la LGE, a decir "La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país" (Gobierno de Chile, 2009).

## 1.2 EL PROBLEMA

De lo planteado anteriormente, se desprende la necesidad de que exista un replanteamiento constante sobre cómo educar, **qué** educar y **para qué** educar.

Las respuestas a estas interrogantes se plasman o sintetizan en lo que denominamos “modelo pedagógico”. Ahora bien, ¿es este “modelo pedagógico” atemporal, así como la “imagen de hombre” que plantea todo proyecto educativo? o ¿debe nutrirse de los nuevos desafíos que plantea la “sociedad dinámica”? y finalmente, ¿debe considerar los aportes de las otras disciplinas respecto del conocimiento acerca del ser humano y su relación con el entorno?

El ambiente en el que se desarrolla una organización, en este caso educativa, es fundamental, para el logro de los desafíos propuestos. Bajo este prisma, considerar las acciones en el ámbito de la gestión organizacional, particularmente el factor liderazgo, en el cual se centra nuestro trabajo, permite generar un aporte desde el análisis sobre la mejora de los procesos, para así lograr finalmente una comunidad que crece, se fortalece y aprende, más y de mejor manera.

Ante estas apreciaciones, cabe preguntarse, ¿Existe un estilo de liderazgo declarado, que responde a las necesidades de la organización, con una mirada actual y bajo la inspiración de la fundación?, y de no ser así, ¿Qué tipo liderazgo educativo responde de mejor forma al actual Proyecto Educativo Institucional Pastoral de este colegio, según la sociedad del siglo XXI?, ¿Es ese estilo de liderazgo fijo y rígido o es susceptible de mutar según el estadio de madurez de los procesos de gestión de la escuela?

Pretendemos, entonces, **determinar un estilo de liderazgo que responda de manera coherente al Proyecto Educativo Institucional Pastoral, declarado por el Colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso** y a las necesidades que nuestra sociedad requiere cubrir en estos tiempos y estadio de madurez institucional.

### 1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para lograr determinar lo anterior, es que nos hemos planteado las siguientes preguntas:



¿Existe un estilo de liderazgo declarado y establecido, que responde a las necesidades del colegio, bajo la inspiración de la Fundación?

¿Cuál es el estilo de liderazgo que favorece de mejor manera la implementación del Proyecto Educativo Institucional Pastoral del colegio Leonardo Murialdo, tomando en consideración el estadio de madurez de los procesos de gestión del establecimiento?

#### 1.4 OBJETIVO GENERAL

**Identificar el estilo de liderazgo que favorezca la instalación de una cultura centrada en la apropiación del Proyecto Educativo Institucional Pastoral del colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso.**

##### 1.4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conocer por parte de los investigadores, el Proyecto Educativo Institucional Pastoral (PEIP) y sus sellos.

Indagar desde la literatura, diferentes estilos de liderazgos.

Determinar, de acuerdo a los sellos establecidos en el PEIP, el estilo de liderazgo coherente al momento de desarrollo institucional del Colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso.

#### 1.5 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Existen investigaciones sobre la relación entre los PEI y la práctica pedagógica de las instituciones, pero las encontradas responden a Instituciones de Educación Superior o a Establecimientos fuera del país. Sin embargo, también hay otros estudios que de manera indirecta tratan temáticas relacionadas.

Un estudio cualitativo que indagó en 14 escuelas que, atendiendo a una matrícula de estudiantes provenientes de sectores de bajos ingresos, han logrado sistemáticamente buenos resultados en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, conocido como SIMCE, comparables con los mejores colegios del

país. El principal objetivo fue descubrir las claves de su éxito, conocer qué y cómo hacen estas escuelas para que los niños en condiciones de pobreza alcancen altos logros escolares. (Unicef, 2004), siendo el liderazgo, uno de los factores trascendentales para el resultado obtenido.

El ministerio de educación de Chile, realizó un análisis de Proyectos Educativos de los Establecimientos Educacionales Chilenos (Ministerio de Educación de Chile, 2013), en el que plantea el PEI como resultado de un proceso de reflexión participativo de la comunidad educativa, en el que, partiendo de la realidad del contexto y entorno de cada escuela, se ponen en común las diversas visiones filosóficas y pedagógicas de los actores que en él confluyen, transformándose así en una herramienta que otorga identidad a la vida escolar. En él se reflejan de manera explícita principios, objetivos y estructura.

## 1.6 METODOLOGÍA

Este proyecto busca realizar un análisis descriptivo, que nos permita reflexionar frente a la incidencia del tipo de liderazgo, en la gestión escolar, tomando como base la experiencia en el colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso.

El proceso investigativo recolectará la información por medio de una instancia, el análisis y la reflexión desde los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, otorgados por el Ministerio de Educación.

En nuestra recopilación de información, intentamos identificar la relación existente entre las prácticas que atañen a la labor del Director, y su incidencia en los resultados obtenidos.

## 1.7 JUSTIFICACIÓN

Al realizar esta investigación, prevalece un sentido de identificación vocacional, en aquello que nos mueve, que es buscar la educación de calidad para nuestros niños y jóvenes. Junto a esto, investigar en nuestro propio colegio, nos permite ser un aporte directo a la consecución de los objetivos planteados por el Colegio

Leonardo Murialdo de Valparaíso, y a la vez, creemos firmemente que buscar una coherencia entre lo que se propone en los Proyectos Educativos Institucionales y las prácticas que allí se realizan, como acción de mejora puede favorecer a muchos otros establecimientos.

El Colegio donde desarrollaremos nuestra investigación, está inmerso en un contexto social y cultural, así como económico, vulnerable. Siendo coherente a esta realidad y a la luz de las nuevas políticas en educación, ha optado por la gratuidad para sus más de 1.100 estudiantes, para quienes este establecimiento urge la necesidad de entregar lo mejor de sí a través de su labor formadora. Ante esto, las prácticas que se generen en éste deben responder a la realidad de nuestros beneficiarios atendiendo a sus necesidades, con una mirada inclusiva, donde la gestión acompañe procesos de mejora importantes, que permitan finalmente entregar mejor oportunidad para todos quienes componen esta comunidad educativa.

Bajo este anhelo, creemos que es una investigación que aporta directamente a lo que hoy en día ha estado en el centro del debate público en el país, poniendo de manifiesto visiones diversas, a veces contrapuestas, acerca de la forma en que se le define. Mientras algunos enfatizan las condiciones de gestión de los establecimientos, otros ponen el foco prioritariamente en los resultados de aprendizaje, en tanto surgen crecientemente voces que abogan por un concepto más integral de calidad, que incluya también, dimensiones como la valórico-espiritual, la artística y la deportiva, entre varias otras. (Pablo Torche, 2015)

## 1.8 VIABILIDAD

La viabilidad del trabajo es alta y se cuentan con los recursos necesarios, pues la investigación se realizará en la misma institución donde desempeñamos nuestras labores.

Los investigadores, al pertenecer al equipo de Gestión, podemos acceder con mayor fluidez a información, reuniones y lo que fuera necesario.

## 1.9 CONSECUENCIAS

El desarrollo de esta investigación permitirá que el Colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso evidencie el grado de coherencia de sus prácticas con lo declarado en su Proyecto Educativo Institucional Pastoral, y en su eventual proyección en el futuro cercano (4 años).

Poder evidenciar potencialmente el estilo de liderazgo que responda de mejor forma a los sellos declarados en su Proyecto Educativo Institucional y al estadio de madurez en el que se encuentra la institución.

Cabe destacar que, de acuerdo a lo investigado, es posible que emanen necesidades importantes de replantear algunos aspectos del Proyecto Educativo Institucional, como también de las prácticas pedagógicas y de la estructuración de los diferentes procesos de la institución.

## **CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1 LA EDUCACIÓN EN CHILE DESDE EL 2006 HASTA LA ACTUALIDAD**

Antes de hablar de los nuevos desafíos y emplazamientos es necesario hacer una recapitulación de la educación en Chile, con el fin de entender de acuerdo a los acontecimientos ocurridos, cómo hemos llegado a hablar de una necesidad de educación de calidad, de la educación como un derecho, de una sociedad que espera ser más igualitaria, de una escuela que aprende.

En los últimos quince años, hemos visto cómo los estudiantes se han volcado a la calle a manifestar sus preocupaciones respecto de un sistema que de una u otra forma no estaba cumpliendo con aquello que se comprometía, desde los lineamientos más profundos de un Estado que resguarda los derechos constitucionales, dentro de ellos el de la educación.

Pero es necesario reflexionar si es que aún todos entendemos el rol de la educación de manera similar, o cada quien le da un significado que le identifica o conviene. Instrucción, adiestramiento o culturización, desarrollo de habilidades y cuantos más, son términos que podemos encontrar en este camino de concebir la educación desde un significado. Para Pitágoras, será “templar el alma para las dificultades de la vida” (Rio, 2012).

Es así como también en tiempos de la revolución industrial la educación era la fuerte incorporación de acciones para elevar la producción de bienes de forma masiva. Educar o instruir para disciplinar a las personas a cumplir una función específica en un lugar específico. Seguir una secuencia o línea productiva. Existía el concepto de la escuela como aquella que preparaba a las personas para ser agentes útiles a la sociedad. Y dadas las características y necesidades de aquel tiempo, respondía.

Pero la pregunta es si hoy también la escuela responde a una sociedad de manera temporal, con las necesidades de hoy.

En el contexto social, algunos agentes de cambio, por ejemplo, los estudiantes, en sus movimientos del año 2006 y 2011 dieron cuenta de que esto no estaba ocurriendo, ya sea de manera intencionada o no, aportando con poner sobre la mesa la temática educativa, tantas veces dejada de lado.

Es así que, en los últimos 13 años, Chile ha vivido modificaciones en las leyes que rigen y norman la educación, donde el Ministerio de educación destaca algunos hitos importantes:

En el año 2005, bajo el mandato del Presidente Ricardo Lagos, se dictó el DFL N°1 que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), con todos los cambios introducidos en los últimos 16 años. Posteriormente, en el año 2008 se promulga la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial, que entrega a los colegios una suma de dinero mensual adicional por niño prioritario a cambio del compromiso de las escuelas de presentar un plan de mejoramiento a cuatro años, suscribiendo con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa.

Un año después, se dicta la Ley General de Educación (LGE), la que establece las bases para la creación del “Sistema de Aseguramiento de la Calidad” que entraría en funcionamiento dos años después, bajo la Ley N° 20.501 de “Calidad y Equidad de la Educación” y Ley N° 20.529 que establece el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización”.

La nueva institucionalidad se compone de cuatro entidades: la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación, que reemplazó al Consejo Superior de Educación, y el Ministerio de Educación, que funciona como órgano rector, desarrollando las políticas del sector, elaborando las bases curriculares y estándares en los cuales se basa el Sistema de Aseguramiento y entregando asistencia técnico pedagógica a los establecimientos que lo requieran.

En el año 2013 se realiza una reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición (Kínder) y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor (Ley N° 20.710), es decir, todos los niños y niñas chilenos tendrán derecho a 13 años de escolaridad completa y gratuita.

En los últimos años, se promulga la Ley N° 20.835 que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia y la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (2015), que pone fin al lucro en la educación con recursos públicos, propone un nuevo sistema de admisión y establece la gratuidad progresiva, mediante el aumento de recursos destinados a calidad, complementando lo anterior en los años 2015 y 2016, se aprueban las Leyes N° 20.890 y N° 20.981 que contemplan Gratuidad para la Educación Superior.

En ese mismo año, 2016, se promulga la Ley N° 20.903 que crea el “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”. Marcando una nueva etapa en la relación entre el Estado y los docentes en el país.

Finalmente, el año 2017, la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, promulgó la ley que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública, éste mejorará la calidad de la educación que se entrega en jardines, escuelas y liceos públicos. La nueva legislación -como parte de la Reforma Educacional- dará vida a 70 Servicios Locales de Educación Pública que brindarán apoyo pedagógico y administrativo a los establecimientos, además de habilitar el trabajo en red para compartir experiencias exitosas y promover una mayor participación de todos los actores para fortalecer los proyectos educativos con pertinencia local

Constatamos que, en la discusión pública no sólo se instala la idea de una Educación de Calidad, sino que se legisla para que todos los estudiantes tengan acceso a ella.

Sumado a lo anterior es menester señalar la modificación al “Marco para la Buena Dirección” (Ministerio de Educación de Chile, 2005), publicado el año 2015 bajo el

nuevo nombre de “Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar” siendo éste el referente que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país. Su propósito es orientar la acción de los directivos escolares, así como también, su proceso de autodesarrollo y formación especializada.

Es en este contexto de reforma que los centros educativos del país, sobre todo los que pertenecen al sistema municipal y al particular subvencionado, han debido realizar un trabajo de evaluación, de sus propios proyectos educativos, y en profundidad sobre sus prácticas de gestión, para la mejora educativa. Para ello, se han desarrollado una serie de iniciativas en el marco de la Ley de Aseguramiento de la Calidad, partiendo por las lideradas por el Ministerio de Educación que entre los años 2014 y 2015, pone el énfasis la revisión, evaluación y actualización de los Proyectos Educativos Institucionales, incorporando en la cultura educativa, una mirada hacia otros aspectos importantes para este nuevo concepto de calidad. Este documento, llamado “Otros Indicadores de la Calidad de la Gestión” (decreto supremo de educación N° 381/2013 y “Estándares Indicativos de Desempeño” (decreto supremo de educación N°73/2013), complementan una mirada general de lo que se espera de los centros educativos, y su tarea formadora.

El apoyo Ministerial para acompañar a los establecimientos educacionales, se ha basado en acciones, tales como la realización de la 1° Jornada Nacional de reflexión sobre el Proyecto Educativo Institucional, entregando cartillas de trabajo: “Orientaciones para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional” (octubre 2014), “Sentido del PEI” (noviembre del 2014), “Orientaciones para la Revisión y Actualización del PEI (abril 2015) y finalizando con la 2° Jornada Nacional “Hablemos de Educación, Hablemos del PEI” realizada el 11 de junio del 2015.

Por su parte la Agencia de Calidad comienza a hablar de un nuevo sistema de clasificación para los colegios (cf. [www.agenciaorienta.cl](http://www.agenciaorienta.cl)) que le da sentido a las visitas y/o acompañamiento que realizan como agencia.



Por otro lado, desde el inicio de la Ley SEP (ley 20248/2008) el Ministerio de Educación desde sus Secretarías Regionales ha ido ofreciendo apoyo a los distintos Establecimientos que han suscrito el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa para la elaboración de sus Planes de Mejoramiento.

Todo esto ha hecho que muchos establecimientos educativos entren en un proceso de revisión institucional, en muchos casos de manera autónoma con una mirada de mejorar el quehacer educativo.

## 2.2 PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES (PEI)

En vistas a estas prácticas, es que toda comunidad educativa tiene el desafío permanente de reflexionar sobre los sentidos que sustentan su propuesta pedagógica y cómo esta se refleja en su quehacer cotidiano, como también en los esfuerzos de mejoramiento que desarrolla para alcanzar sus objetivos institucionales, considerando en ello las expectativas y necesidades de los distintos actores que la constituyen.

Este proceso, hoy cobra un especial valor en el contexto de Reforma Educativa que vive el país, que ha introducido a la fecha importantes cambios, todos ellos con el propósito de proveer una educación integral y de calidad, para lo cual adquiere importancia en el fortalecimiento de la propuesta pedagógica, el Proyecto Educativo Institucional, el principal instrumento con que los establecimientos educativos cuentan, estableciendo un horizonte de mediano y largo plazo para el mejoramiento de la calidad integral de los aprendizajes, la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa de todas y todos sus estudiantes.

Uno de los principales desafíos para los actores del sistema educativo en relación a la Gestión Institucional se asocia con el descubrimiento de que una organización educativa debe compartir un horizonte hacia el cual avanzar (Proyecto Educativo Institucional) y en función de éste, articular las prácticas cotidianas en el ámbito de las actividades de enseñanza aprendizaje, las normas y prácticas de convivencia,

los proyectos y programas de innovación y las actividades administrativas que se realizan en la comunidad, entre otras.

Las características de cualquier institución, guiada por un patrón de objetivos y finalidades, exigen actuaciones sistemáticas que dirijan su funcionamiento. Existen evidencias sobre cómo la falta de procesos institucionales sistemáticos, evaluados y mejorados, afectan al proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes, reflejándose tanto en las pruebas de rendimiento aplicadas a nivel nacional, como en el desarrollo de competencias necesarias para la vida de los estudiantes. Sólo en la medida que las prácticas y procesos se institucionalizan y dejan de ser buenas intenciones y/o eventos aislados, puede afectarse la cultura de la institución escolar, en cuanto a cómo ella organiza sus prácticas, de acuerdo a sus concepciones y creencias declaradas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Para entender la dificultad y la reticencia que, a menudo, los equipos directivos experimentan para "apropiarse" de la gestión de sus propios establecimientos requiere, quizás, de una breve revisión de los modelos y prácticas de gestión de la educación.

En primer lugar, la creciente atención y expectativas de la sociedad sobre la educación como eje de la transformación productiva (CEPAL/UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Naciones Unidas. Santiago de Chile, 1992.), y el desarrollo de políticas públicas en educación tendientes a ese fin, han otorgado a la gestión un carácter estratégico. En segundo lugar, la trayectoria de los modelos de gestión de la educación siempre ha estado ligados, indefectiblemente, a su carácter público, cuyo contexto ha estado, por lo tanto, enmarcado en un Estado, centralista y jerárquico, que asignó a la educación la función de construir Nación.

En opinión de Martínez Nogueira (Martínez Nogueira, 1995) tres son las características básicas del aparato organizacional del Estado que prevaleció hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX: centralización, formalismo y segmentación, como modelo de organización y gestión que aparecía "deseable en

el contexto en el que el Estado era casi el exclusivo promotor del progreso, (...) y la educación era vista como un instrumento fundamental para la promoción, para la integración social y para la afirmación de la identidad nacional." "El sistema educativo, así establecido, reconocía, por lo tanto, un centro fuerte y poderoso construido sobre el supuesto de una capacidad de regulación de los comportamientos fundada en su poder, en las normas y reglamentaciones, en el control de su cumplimiento y en la aplicación de sanciones. Los niveles intermedios eran cadenas de transmisión de una jerarquía piramidal y la escuela la base de la misma sin capacidad de decisión, cerrada y ejecutora de acciones educativas uniformes y rutinizadas." (Martinez Nogueira, 1995).

"Separada la función de programación de la ejecución de la tarea, el maestro no ejercía discrecionalidad alguna, el Director era una instancia de supervisión sin iniciativa hacia arriba con funciones exclusivamente centradas en el control." (Martinez Nogueira, 1995).

Históricamente, la escuela había sido objeto de estudio sólo desde una perspectiva estructural. Las diversas teorías de la organización, nacidas en el ámbito de la empresa, fueron proyectadas, acriticamente, sobre la escuela, olvidando su carácter de institución educativa que, como tal, cumple una función social central a la sociedad: la transmisión y la recreación de la cultura.

La noción de gestión está cargada de distintos significados, entre los que se relevan dos: una noción de gestión, entendida como sinónimo de administración de una organización que sigue determinados procesos y otra, en la cual se le concibe como un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución, en este caso, la intencionalidad pedagógica.

Las nuevas características de las organizaciones recaen en la descentralización; la capacidad de tomar decisiones de quienes la dirigen; la sustitución de la programación de detalle por la orientación estratégica; el trabajo en equipo, y el control por los resultados. Su logro depende de la solidez de la cultura

organizacional que los refuerce, del estilo de liderazgo que se ejerza y de la capacidad del colectivo para reflexionar y construir respuestas a los desafíos que, como tal, se planteen.

En el marco de la Reforma Educacional chilena surge un enfoque de gestión educativa que aporta otra forma de conducción a los establecimientos y sus comunidades, que viene a reemplazar la perspectiva de administración escolar, cuyas características burocráticas habían hecho caer en una pérdida de sentido a los actores que participaban de ellas.

La nueva mirada sobre gestión escolar se caracteriza por resignificar el concepto de calidad, tomando en cuenta que la educación es requisito de participación de sus miembros más que de control y con ello se define una gestión democrática que deja de lado la lógica de los clientes (asociada al concepto de calidad total) y entabla un diálogo de ciudadanos con derechos y deberes (Sander, 1996).

La gestión educativa se caracteriza por dotar de centralidad pedagógica al sistema escolar y el desarrollo de las competencias de sus profesionales, da la posibilidad de responder ante variadas condiciones, su flexibilidad permite transitar en medio de los cambios. Como se trata de un proceso contextualizado y de poder distribuido, se centra en el desarrollo del trabajo colaborativo, está abierta a la innovación, al aprendizaje, genera una cultura cohesionada por una visión compartida del futuro que se enfrenta, y por lo mismo, posibilita que todas las estrategias de intervención se integren de manera coherente a los propósitos compartidos (Pozner, 2000).

Un factor relevante de la gestión educativa es la capacidad de dotar de nuevo sentido a la gestión, es decir, estar asociada al mejoramiento continuo, como un proceso sistémico y de innovación permanente.

Por ejemplo, en esta perspectiva de la gestión es que surge el enfoque estratégico situacional como un modo particular de abordar la planificación del sistema escolar y asegurar una conducción efectiva y más democrática de los establecimientos.

El enfoque estratégico situacional contribuye a la integración de los procesos escolares en una dinámica sinérgica, balanceando las distintas esferas de la gestión de una escuela o liceo, como son las dimensiones: curricular, administrativa-financiera, organizativa-operacional, comunitaria, de convivencia y sistémica. A través de este abordaje integral se hace cargo de los múltiples factores que intervienen, las diversas dinámicas de las situaciones y la variedad de visiones existentes (Lavín Sonia, 1997).

Se entiende entonces que es vital responsabilizar a todos los actores, especialmente a los equipos directivos de los establecimientos, los que deben poseer capacidades para desarrollar un liderazgo que de impulso y sea capaz de sostener este nuevo proceso; competencias para desarrollar un proyecto que constituya el eje conductor de las acciones de mejoramiento y habilidades para desarrollar una cultura colaborativa institucional que involucre a los diversos actores de la comunidad.

Este análisis da como resultado un instrumento de gestión capaz de articular de manera situada o contextualizada cada una de las dimensiones de la vida escolar en una herramienta de planeación y dirección que refleja el modelo de persona y sociedad que se pretende conseguir (Barranco, 2008).

Es así como surge el Proyecto Educativo Institucional, instrumento de gestión de las unidades educativas, bajo la mirada de este nuevo enfoque, el que viene a contener dentro de sí todos los elementos necesarios para la conducción y organización de las comunidades educativas.

El proyecto educativo institucional colabora a la integración de acciones y operaciones que permitirán modificar un punto de partida, recogido a través del diagnóstico participativo y caminar hacia una situación deseada u objetivo, en la que se articularán un conjunto de factores de orden social que darán como resultado el mejoramiento de las condiciones educativas tanto de la población a la que pertenece como del contexto en el que se inserta (Chávez, 1995, pág. 19 a 27).

El proyecto educativo se trata de un instrumento que hace síntesis de toda la propuesta de actuación, en palabras de Sonia Lavín, se trata de un «esfuerzo de gestión integral» (Lavín, S., Del Solar S., Padilla A., 1999). En él se reflejan de manera explícita principios, objetivos y estructura.

Lo fundamental es que el Proyecto Educativo entrega el horizonte de los valores del establecimiento, a partir del propio desarrollo de la comunidad educativa, pero sin dejar de lado el contexto en que se inserta. Podemos decir que asume la postura de Freire en la siguiente concepción: «una educación humanizadora es el camino a través del cual hombres y mujeres pueden tomar conciencia de su presencia en el mundo, de la manera en que ellos y ellas actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades teniendo en cuenta sus necesidades y aspiraciones, pero también las necesidades y aspiraciones de los demás» (Freire P y Betto F, 1988, ed. orig. en portugués de 1985).

En la Ley General de Educación, el Proyecto Educativo aparece ligado a los principios de autonomía, diversidad y flexibilidad, esto es, como base del respeto a la autonomía, para promover la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que atiende y la respectiva adecuación a esas realidades. Igualmente, se entiende el Proyecto Educativo Institucional como expresión del propósito compartido de todos los integrantes de la comunidad educativa y como mecanismo particular de participación de todos los actores de la Comunidad Educativa. Este propósito compartido es contribuir a la formación y al logro de aprendizajes de todos los y las estudiantes, para asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual artístico y físico. (MINEDUC, 2014)

A inicios del siglo XX, la articulación entre lo que el sistema educativo ofrecía y las demandas y necesidades de la sociedad era relativamente sencilla, fundamentalmente, porque los cambios en la sociedad se producían a una velocidad mucho menor que en la actualidad. El conocimiento era válido durante períodos de tiempo más prolongados, se desarrollaba y se acumulaba más lentamente. Las ocupaciones y profesiones eran más previsibles. Los perfiles de

los diferentes grupos sociales a los que el sistema educativo atendía eran más estables.

Adecuarse a los cambios es un desafío común de todas las organizaciones, entre ellas las instituciones educativas. Éstas necesitan cambiar las viejas estructuras, aptas para una sociedad que cambiaba con más lentitud y sustituirlas por formas organizativas mucho más flexibles, que permitan adaptarse a entornos en permanente cambio.

Relacionado a lo anterior, para que la escuela recupere y transforme su capacidad de transmitir una cultura significativa y contribuya a recrear o formar capacidades para la eficacia económica y la democratización política, se requiere una profunda transformación de sus estructuras y dinámicas de gestión. Para que la escuela transmita una mentalidad proclive a la búsqueda eficaz de la calidad y a la crítica y autocrítica pluralista de la democracia, debe procurar que su propio funcionamiento institucional no contraponga los valores a los que se tiene el propósito de contribuir. (Ezpeleta, 1991).

Lo analizado en el párrafo anterior, permite concluir que los proyectos educativos permiten a las escuelas tener una dirección clara y organizada, establecer normas y evaluar el mejoramiento de la organización (Conley, D., Dunlap, D., y Goldman, P., 1992). La normativa educacional chilena reconoce el valor de esta herramienta, al establecer su existencia como condición para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales, de acuerdo al artículo 46 de la Ley N° 20.370 de 2009, Ley General de Educación – LGE.

Así, en el sistema educativo chileno los proyectos educativos tienen una centralidad ineludible, pues representan la expresión concreta de la diversidad de alternativas educacionales que ofrece nuestro sistema de provisión mixta.

En nuestro país se menciona el PEI por primera vez en el Estatuto Docente del año 1991, en él se señala que cada establecimiento municipal debería tener un proyecto educativo institucional, el que sustentará el Plan Anual de Desarrollo de

la Educación Municipal. La Ley 19.410 del 2 de septiembre de 1995, establece en su Artículo 4E la obligación de la Municipalidad de formular anualmente un Plan de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), que debe ser elaborado "participativamente", lo cual implica que cada uno de los establecimientos formulen su Proyecto Educativo Institucional.

Dicha mención, establece la existencia de este instrumento de gestión, desconocido a la fecha en la nomenclatura de la organización educativa, aportando un elemento organizativo a la nueva gestión de los establecimientos.

Posteriormente, se retoma su existencia en el marco de la Ley de Jornada Escolar Completa (Ley 19.532 de 1996 y Ley 19.494, 1997) donde se consigna su obligatoriedad como evidencia de la participación de actores y autonomía curricular (Villarroel, S., 2002). La ley 19.532 describe en su Artículo 2°. - Todo establecimiento educacional subvencionado, al momento de incorporarse al régimen de jornada escolar completa diurna, deberá contar con: Un proyecto de jornada escolar completa diurna, aprobado por el Ministerio de Educación, en el que se especifique la justificación pedagógica de la utilización del tiempo de trabajo escolar, basada en el proyecto educativo del establecimiento.

La Ley General de Educación, en su artículo tercero expresa los principios que orientan dicha normativa y se refiere a la existencia de los proyectos en la misma lógica de la autonomía, «El sistema se basa en el respeto y el fomento de la autonomía de los establecimientos educacionales. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos en el marco de las leyes que lo rijan» Dichos postulados han colaborado con la existencia de este instrumento de gestión y hoy se observa un amplio y diverso desarrollo de las unidades educativas en la formulación y uso de dichos proyectos.

Desde 1991 se ha promovido de diversas formas el desarrollo del PEI. Al principio, se relevó su carácter de proyecto, con miras a identificar problemas y objetivos que permitieran ser abordados en un proceso de cambio y transformación. Con la Ley de Jornada Escolar Completa (1997), se vuelve a poner foco en PEI, pero



desde una perspectiva de instrumento que fundamenta y orienta la Jornada Escolar Completa –JEC– en las escuelas y liceos. En la Ley General de Educación se lo proyecta como el instrumento que unifica y cohesiona a la comunidad educativa, en tanto da cuenta del propósito compartido, que sustenta la unidad y el trabajo colaborativo de la comunidad. Recientemente, la Ley de Inclusión vuelve a poner en el centro al PEI, en tanto se transformará en el principal referente utilizado por las familias a la hora de elegir un establecimiento educacional, ahora en un sistema con igualdad de oportunidades en el acceso a las unidades educativas financiadas por el Estado.

### 2.3 GESTIÓN ESCOLAR

El Proyecto Educativo es un instrumento que ordena y da sentido a la gestión del establecimiento educativo.

Ordena, porque todas las acciones, normas, estructuras y procesos de la institución escolar tienen que ser coherentes con los postulados del Proyecto Educativo.

Da sentido, porque el Proyecto Educativo expresa la voluntad formativa de la comunidad educativa. Esto es, indica el tipo de persona que se quiere formar en ese establecimiento educacional.

Es así que, el Proyecto Educativo Institucional es el instrumento que orienta el quehacer y los procesos que se desarrollan en un establecimiento educacional, dota de sentido a los actores hacia el logro de las metas de mejoramiento y ordena la gestión institucional, curricular y pedagógica para el mediano y largo plazo, articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los estudiantes. Es por eso que aparece en la cultura escolar el concepto de “gestión escolar”

“Gestar” deriva del latín, y se refiere a la acción de hacer diligencias conducentes al logro de un objetivo. Tradicionalmente, el concepto de gestión ha sido asociado a la administración de empresas. Probablemente, porque de la escuela se

esperaba sólo que administrara la transmisión de contenidos, que los profesores lograban hacer a los alumnos por una suerte de acumulación simple en sus cerebros.

Hoy en día, con los avances en el entendimiento del aprendizaje de los seres humanos, y el valor que ha adquirido el conocimiento para los países, las escuelas han incorporado el concepto de gestión para referir al conjunto de acciones que los profesionales de la educación deben hacer para lograr estos preciados aprendizajes (Pozner de Wiengberg, 1995). define la Gestión Escolar como “el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en - con y - para la comunidad educativa” (Pozner, 2000, pág. 70).

De acuerdo a esta autora, gestionar va más allá de “administrar lo existente” o “mantener el funcionamiento”; implica reconocer que cada centro educativo es una realidad compleja, específica y singular se requiere crear una visión compartida de futuro y de acuerdo a ésta diseñar, implementar y evaluar los proyectos y las innovaciones.

Tradicionalmente, el concepto de gestión se asociaba a un campo de la administración, fundamentalmente de empresas. No era de uso común el asociar la gestión a las políticas públicas y raramente se hablaba de "gestionar" la educación.

Los cambios en el concepto de gestión, tienen su origen en las transformaciones económicas, políticas y sociales a que ha dado lugar la revolución tecnológica y que han transformado el campo de la organización de las instituciones.

Casassus plantea que, entre los rasgos diferenciadores de la transformación institucional, se encuentra la pérdida del monopolio de la escuela sobre la transmisión del conocimiento (particularmente, con la emergencia de la revolución de las comunicaciones); la aparición de nuevos actores sociales vinculados a la educación, tales como las comunidades locales, los sectores productivos,

políticos, entre otros; la concepción de política curricular, basada en contenidos mínimos y fundamentales que deben ser contextualizados por el centro educativo. Este fenómeno, predominantemente, está marcado por el proceso de desconcentración y descentralización del sistema educativo, lo cual conlleva una multiplicación de las instancias con responsabilidades de ejecución en todos los niveles, lo que hace que la tarea de la gestión de los establecimientos, resulte extraordinariamente compleja (Casassus, 1999).

Namo De Mello, señala que "hemos avanzado lo suficiente para saber que la superación de los impasses de la educación en Latinoamérica dependerá menos de afirmaciones doctrinarias y más de desarrollar nuestra capacidad de conducir el proceso educativo para responder a los intereses de los sectores mayoritarios de la población". Y agrega..."podemos hoy reafirmar ...de que esta capacidad de gestión debe tener en la escuela su punto de partida y de llegada" (Namo de Mello, 1992).

Múltiples son las definiciones que actualmente se acuñan sobre el concepto de gestión escolar. Seleccionamos, por su claridad y poder de síntesis, la que elabora Pilar Pozner en su libro sobre este tema (Pozner de Wiengberg, 1995, pág. 70).

*Gestión Escolar es "el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en - con - y para la comunidad educativa".*

*El objetivo primordial de la Gestión Escolar es centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos.*

El gran desafío de la Gestión de la Educación está definido por el paso de un sistema centralizado y jerárquico, a un sistema en el cual se tiende hacia una descentralización, siendo en el establecimiento donde se determina la forma en que se introducen las intervenciones educativas.

Este desafío ha debido ser asumido no sólo por las instancias centrales, regionales, provinciales y municipales, sino, fundamentalmente, por los equipos directivos de los propios establecimientos de educación, a través del desarrollo de experiencias que tengan la capacidad de orientar cambios institucionales congruentes con el Proyecto Educativo Institucional.

Fundamental es, entonces, el estilo de liderazgo que ejerzan los equipos directivos en el cumplimiento de este desafío.

#### 2.4 ANTECEDENTES SOBRE EL LIDERAZGO

Hoy en día, el concepto de Liderazgo, resuena con fuerza, toda vez que debemos hablar de organizaciones y su forma de gestión. Sin embargo, un tema tan en boga, como antiguo. Para Bass (1990), citado por Thieme (Thieme, 2005, pág. 143), el liderazgo es una de las más antiguas preocupaciones del ser humano. La historia está plagada de grandes e importantes líderes, que incidieron de una u otra forma en el desarrollo de la sociedad.

Pero debemos preguntarnos, ¿cuál es el significado del liderazgo? En tanto el desarrollo de la humanidad avanza, diferentes etapas, marcan distintas apreciaciones del líder y de su rol. Según Gómez - Rada, (Gómez-Rada, 2002) en el comienzo “el líder era un enviado de los dioses, quienes regían su conducta de guía. Este semi dios era el encargado de revelar verdades y transmitir a su grupo estos parámetros”.

El mismo autor (Thieme, 2005), cita a Amaya, 1996, quien señala que la figura del líder conocida desde hace milenios llama la atención por su fuerza y la gran influencia sobre la historia de los pueblos humanos. Figuras como Jesucristo, Nelson Mandela o Martin Luther King ponen a pensar acerca de si los líderes nacen o se hacen, de si sus procesos psicológicos son aprendidos o heredados y de cómo un líder efectivo conduce la conducta de un grupo”.

Es real que cada investigador define el liderazgo desde su propia visión, movilizados por el fenómeno que están observando. Así, el liderazgo se ha

definido como una función de personalidad, de logro de obediencia, como influencia, como comportamiento determinado, como una forma de persuasión... (Bass, 1990, citado por Thieme (Thieme, 2005, pág. 143).

#### 2.4.1 LIDERAZGO EDUCACIONAL

Hablar de liderazgo educativo ha tenido un realce importante en los últimos tiempos, y lo podemos observar desde las ofertas en capacitación existentes en el medio local, hasta investigaciones realizadas por organismos que definen y realizan las políticas públicas.

Con lo anterior, acciones referidas al desarrollo en esta materia, han generado mejoras importantes, tal como lo señala el ministerio de educación en el documento que orienta la buena dirección escolar al reconocer “un creciente cuerpo de investigación y la evidencia obtenida de los sistemas educativos que más han mejorado en el mundo, sugieren que la calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo es un factor significativo en la mejora continua de la escuela como un espacio de aprendizaje efectivo para los estudiantes” (Mineduc, 2015, pág. 5).

Se entiende el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood, 2006).

La literatura en la materia, aporta también diferentes estilos de liderazgo que permiten adecuar la forma de gestión de manera coherente con el lugar donde se desarrolla. Lo anterior, debido a que el planteamiento de un proyecto educativo, con una misión y visión declarada, manifiesta de suyo, la intención de cumplir un algo, pero de una manera específica.

Esto reconoce la incidencia del liderazgo para el éxito educativo, como lo corroboran diversas investigaciones empíricas, quienes señala que se considera un liderazgo exitoso a aquel que es capaz de “crear condiciones favorables que apoyan la enseñanza y el aprendizaje eficaz y aumentan la capacidad de aprendizaje profesional y el cambio en la escuela” Fullan, 2001; Hallinger,

Bickman y Davis, 1996; Hallinger y Heck, 1996; Heck, Larson y Marcoulides, 1990; Leithwood et al., 2010; Marks y Printy, 2003; Mulford y Silins, 2009; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Wiley, 2001.

Sin embargo, como menciona Vázquez (Vázquez, 2013), la mayoría de las instituciones educativas se centran en el Liderazgo transaccional, el cual se enfoca en el proceso de enseñanza aprendizaje, poniendo énfasis en la conducta que tienen los profesores mientras trabajan con los alumnos.

Para Leithwood y Poplin (1992) citado por Vázquez (Vázquez, 2013, pág. 86), el liderazgo instruccional constituye un modelo que sirvió a las escuelas entre 1980 y 1990, pero que, a la luz de las iniciativas de reestructuración de las instituciones educativas actuales, no parece ser el adecuado para la administración que se requiere ahora.

Fullan (2002) citado por Vázquez (Vázquez, 2013, pág. 86), el aseguramiento del aprendizaje profundo de los alumnos requiere de la movilización de los profesores, para lo cual se deben mejorar sus condiciones de trabajo. Así, se requieren líderes que puedan crear la transformación de la cultura de las escuelas y de la profesión docente en sí misma. Por lo cual, estos elementos van más allá del rango de acción del líder instruccional.

Referido a lo anterior, la incidencia del liderazgo que está acompañada de muchas investigaciones, en el contexto de la Reforma Educacional, en Chile enfrenta el desafío de movilizar sus escuelas hacia la mejora escolar sostenible, proceso en el cual los directivos escolares cumplen un rol protagónico. Para avanzar en el fortalecimiento de este importante factor de la mejora educativa, el Ministerio de Educación adjudicó en noviembre de 2015 dos Centros de Liderazgo Escolar, cuyo objetivo la **conformación de un modelo organizacional de trabajo que apoye al Ministerio de Educación en la fundamentación, diseño e implementación de la política de fortalecimiento de liderazgo escolar, a partir del desarrollo de la investigación, innovación y experiencia práctica en escuelas y liceos.** (Mineduc.cl)

Si bien el Liderazgo se ha utilizado más en el mundo empresarial, la educación no escapa de requerir una mirada organizacional. “Las organizaciones educativas, a diferencia de las empresariales, tienen un modo peculiar de estructurarse y una compleja caracterización del producto educativo, porque el énfasis del trabajo se fundamenta esencialmente en la interacción de distintos agentes educativos” (Maureira, 2004) citado por Vázquez (Vázquez, 2013, pág. 85).

Es así como: “el liderazgo transformacional tiene un mayor rango de acción que el instruccional y por ello lo desplaza como alternativa” (Leithwood K. &, 1992, pág. 8)(Leithwoo.

#### 2.4.2 EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y TRASCENDENTE

En respuesta a un liderazgo transaccional, en el que se establecen relaciones muy pobres – de mero intercambio – entre líderes y colaboradores para transformar a los grupos y sociedades y elevar sus niveles de motivación y moralidad, en 1978 James McGregor Burns desarrolló el modelo de liderazgo de tipo transformacional, que definió como aquel “proceso por medio del cual los líderes inducen a los seguidores a actuar en búsqueda de unos objetivos que representen los valores, motivaciones, deseos, necesidades, y aspiraciones de unos y otros, líderes y seguidores” (Burns, 1978)).

Desde el mundo de la política, las teorías de Burns fueron adoptadas rápidamente y con gran éxito en el mundo empresarial a partir de Bass y Avolio (Bass, 1993). Posteriormente, Leithwood en Canadá (Leithwood K. &, 1992) y Mulford en Australia (1998), entre muchos otros autores, incorporaron sus teorías al terreno del liderazgo educativo. Más allá de los numerosos estudios teóricos sobre liderazgo educativo transformacional, los estudios empíricos relacionados con esta temática pusieron de manifiesto los beneficios de la implementación del modelo de liderazgo transformacional para la efectividad de las organizaciones e instituciones educativas e indirectamente para la mejora de los resultados del alumnado (Leithwood K. , 1994).

Pero, debemos preguntarnos, ¿qué es el liderazgo transformacional? El liderazgo transformacional es aquel que busca "transfigurar" a la gente y a las organizaciones, cambiar la forma de actuar, precedido de una innovación de cómo se piensa y siente. Desde este punto de vista, el liderazgo requiere de un reenfoque mental con el fin de lograr una nueva percepción; es un cambio radical orientado a que el comportamiento humano sea congruente con sus creencias y motivarle a realizar cambios permanentes. Al respecto, Gerstner (Gerstner, 1996) se refiere al liderazgo como el proceso de influir sobre las personas para dirigir sus esfuerzos hacia el cumplimiento de determinadas metas, lo cual va a depender del estilo personal y las exigencias de la situación. No existe un perfil ideal del Director exitoso, pero sí se ha detectado una serie de rasgos comunes entre los individuos sobresalientes que determinan un conjunto de características. *(EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DESCENTRALIZADOS. HACIA UN MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA FUNDAMENTADO EN UN ENFOQUE HOLÍSTICO Canelón Rodríguez, Elizabeth)*

A la luz de lo anterior, podemos deducir que el liderazgo transformacional, requiere que exista en el Director, una mirada clara de la situación en la que está inmerso, de manera que pueda asumir una posición coherente respecto de la problemática acaecida. Esto permite soluciones acertadas, que permiten una mejor gestión, todo esto en conjunto a la integración con la comunidad, ya sean estos, estudiantes, padres, trabajadores de la unidad educativa. *(EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DESCENTRALIZADOS. HACIA UN MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA FUNDAMENTADO EN UN ENFOQUE HOLÍSTICO Canelón Rodríguez, Elizabeth)*

Sin embargo, diferentes autores hacen una reflexión respecto de este modelo de liderazgo, ya que advirtieron del exceso de personalismo, control e influencia del líder transformacional sobre sus seguidores (Northouse, 2007), y del excesivo énfasis en los resultados y satisfacción personal del propio líder (Osterloh, 2000). Por este motivo, desde los años 90 del pasado siglo existe un grupo cada vez más numeroso de académicos que proponen un nuevo tipo de liderazgo transformador,



al que denominan liderazgo trascendente, pro-social, altruista, contributivo o antropológico (Tintoré, 2012).

Ambos tipos de liderazgo, el transformacional y el trascendente, comparten el deseo de ir más allá de las aspiraciones y necesidades del líder, para intentar beneficiar a otras personas, organizaciones y sociedades. Sin embargo, podemos decir que existe liderazgo trascendente cuando las personas de la organización trabajan por motivos que van más allá, además de hacerlo por motivos extrínsecos e intrínsecos. El líder trascendente es, en definitiva, aquel capaz de crear relaciones contributivas en el trabajo, y no sólo relaciones de intercambio o relaciones de trabajo. (*EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DESCENTRALIZADOS. HACIA UN MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA FUNDAMENTADO EN UN ENFOQUE HOLÍSTICO Canelón Rodríguez, Elizabeth*)

#### 2.4.3 EL LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

El modelo de liderazgo llamado “instruccional” es parte de los diferentes enfoques de liderazgo escolar o pedagógico que se han desarrollado desde hace más de 30 años. Si bien comparte las características generales de definirse como una capacidad de influencia social con objetivos organizacionales, se precisa como una priorización en la calidad de la enseñanza y el logro de aprendizajes que alinea y motiva a los miembros de la organización hacia la mejora escolar (Hallinger&Heck, 2002). Se desmarca de otros modelos usados en la investigación del liderazgo que se enfocan principalmente en la interacción motivadora, inspiracional y transformacional (Leithwood, 1992) o de los enfoques centrados en distribuir la influencia entre agentes de la escuela (Spillane, Halverson&Diamond, 2004). Aun así, es muy importante que el modelo de liderazgo instruccional no se entienda como un enfoque excluyente de estos énfasis, sino más bien como foco complementario e integrado al fenómeno global del liderazgo escolar. De este modo, el liderazgo instruccional se asocia a prácticas específicas y a dinámicas de influencia que contribuyen a la estabilidad, la calidad de la enseñanza y el mejoramiento de logros de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, Lloyd y

Rowe, 2008; Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, Waters y Brian, 2005; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). En este contexto conviene representar el liderazgo instruccional como una red de relaciones que genera confluencias de agentes y prácticas, las cuales se distribuyen en el sistema, la organización y las interacciones entre los involucrados (Volante, 2010). Más que un fenómeno de aportes individualizados, la idea de red implica prácticas que consisten en generar condiciones y estimular la acción de otros (Leithwood y Riehl, 2005). Esta idea también coincide con las líneas de liderazgo distribuido (Harris, 2009; Spillane, Camburn y Pareja, 2007), atinentes a que el ejercicio del liderazgo escolar supone distribuir la influencia y converger en los objetivos académicos compartidos. Por ello, se ha planteado que la percepción de mayor empoderamiento entre profesores –quienes se involucran en la distribución de poder– se relacionaría con los resultados académicos, la percepción de eficacia colectiva y la confianza organizacional, como claves de la efectividad escolar (Hoy, 2002). Estas características de la función del liderazgo escolar son coherentes con los antecedentes teóricos sobre la influencia indirecta de los Directores en los logros educativos, pues supone que ellos actúan a través de otros para ejercer influencia en profesores, padres y estudiantes. Esto implica que los directivos eficaces han logrado equilibrar las diversas demandas e involucrar a los distintos agentes, balanceando sus intereses y articulando una diversidad de objetivos institucionales. La influencia instruccional se ejerce en diversas dimensiones, como las que implican lograr una visión conjunta, el desarrollo del clima de aprendizaje y la gestión del programa instruccional (Hallinger, 1996).

### **CAPÍTULO III: EVOLUCIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL COLEGIO LEONARDO MURIALDO, EN LOS ÚLTIMOS AÑOS**

La estructura directiva del colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso, desde que se integra a la Jornada Escolar Completa desde el año 2011 para 3° básico a 4° medio, luego el año 2012 se agregan 1° y 2° básico; se organiza en 3 ciclos: de prekínder a kínder (Pre-básica), de 1° básico a 6° básico (Básico) y de 7° básico a 4° medio (Medio), Los cargos para cada ciclo son: Coordinador de Ciclo, Inspector de Ciclo, Orientador de ciclo, Encargado de Pastoral y Representantes de la Unidad Técnico Pedagógica para el ciclo. Cada uno de ellos en virtud de su cargo forman parte de un equipo directivo, conformándose un grupo de 13 personas, número que se mantiene hasta el año 2014.

El 2013 asume un nuevo Director, quien se transforma en el encargado de llevar adelante las transformaciones necesarias para dar cumplimiento al Convenio de Calidad e Igualdad Educativa, conocido como Ley SEP, aprobado para el establecimiento a fines del año 2012. Es así como se inician una serie de nuevos procesos y cambios institucionales.

El primer paso fue organizar las distintas funciones y cargo directivos en 4 áreas, vinculadas éstas al modelo de gestión propuesto por el Ministerio de Educación en el marco de la mejora continua y el plan de mejoramiento educativo, organizando al equipo directivo, en consecuencia, con representaciones de todas estas.

Con esto, el equipo directivo quedó compuesto por los siguientes representantes: de Gestión de Liderazgo, el Director, la SubDirectora y los Coordinadores de cada ciclo (pre-básico, básico y medio), del área de Gestión Pedagógica, el encargado Técnico Pedagógico y la encargada del departamento de Integración Escolar, por parte de Gestión de la Convivencia Escolar, participaba el Coordinador General del área y desde Gestión de Recursos la encargada de Finanzas y la encargada de Contabilidad.

El segundo hito que da muestras del nuevo rol del Director es señalar que cada uno de los líderes del colegio debía iniciar un proceso de formación profesional en

gestión escolar. Es así como propone la lectura de textos relacionados con la gestión directiva y liderazgo, buscando generar una comunidad de aprendizaje profesional entre los propios integrantes

En el año 2014 se continúa con la misma estructura de liderazgo, pero se pone énfasis en el proceso de gestión del Ministerio de Educación con sus cuatro etapas: Diagnóstico Institucional, Implementación, Monitoreo y Seguimiento, Evaluación.

Para el año 2015 el Director decide mutar el concepto de equipo directivo, conformando el Equipo de Gestión Institucional, manteniendo la representatividad de las áreas, Coordinadores de ciclo, Coordinador de Convivencia Escolar, Coordinador de Gestión Pedagógica, Jefe administrativo, la sub Directora, coordinador programa pie y el Director (9 integrantes). Este cambio también significó definir los ámbitos de acción de cada una de las áreas, la entrada de nuevos integrantes y la salida de otros. Cabe destacar que este año el área de convivencia escolar estaba compuesta por orientadores, inspectores, psicólogos y una trabajadora social.

El año 2016 el Director propone y contrata un profesional externo para que capacite a los miembros del equipo de gestión y a los jefes de departamento en temas de liderazgo durante un semestre aproximadamente.

A fines del año 2016 el Director propone una “ampliación” del equipo de gestión con tres representantes por área dando un total de 14 miembros y un nuevo grupo de liderazgo formado, por 4 integrantes, el Director junto a los tres encargados de cada área, que actuaría como equipo asesor llamado equipo de liderazgo, pero en la práctica y dado los roles de sus integrantes se transformó en un equipo directivo.

Durante el año 2017 se inicia el periodo escolar con la nueva organización institucional en términos directivos. El equipo de “gestión ampliado” prácticamente no vuelve a reunirse más (sólo lo había hecho en dos oportunidades, lo que

demostró su inviabilidad) y el grupo de 4 integrantes (incluido el Director) asume responsabilidades directivas y de gestión. Ante la sugerencia de una empresa asesora, contratada por el Director y luego del diagnóstico realizado proponen una organización de gestión por ciclo mediante un organigrama relacional pedagógico que básicamente estructura reuniones de programación por ciclo con representante de las distintas áreas o departamentos de gestión (ver figura 1)

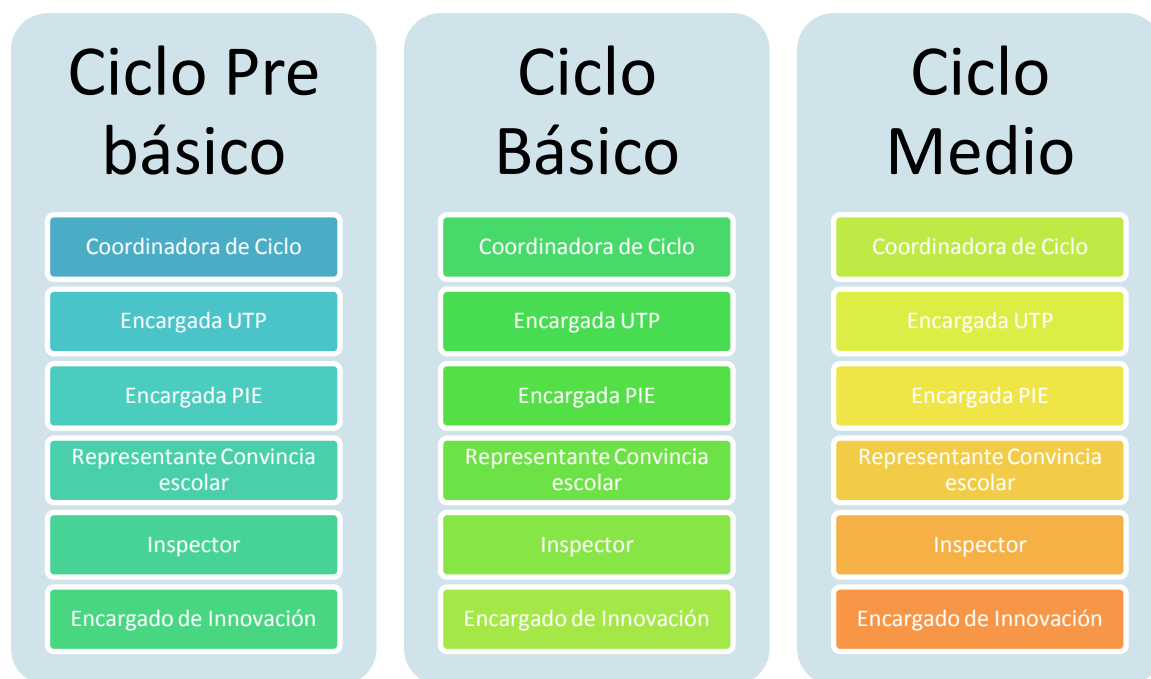


Figura 1. Estructura de reuniones por ciclo, año 2017

El año 2018 se propone un nuevo cambio respecto de la organización directiva del establecimiento, donde se amplía el equipo directivo de cuatro miembros a seis. Junto a esto, el Director pone énfasis en la formación del área de resultados, propuesto en el modelo de gestión del Ministerio de Educación desde el año 2015. Esta área, dentro de sus funciones, contempla recolectar datos de eficiencia interna, y analizarlos, acompañar al nuevo equipo directivo en la conformación de una comunidad directiva de aprendizaje, monitorear los procesos de gestión de cada área.

## **CAPÍTULO IV: EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DIRECTIVA DESDE LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO**

En la última década, se diseña un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación que se imparte en los colegios de todo Chile. El objetivo de éste, es promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos (MINEDUC, 2014).

### **4.1 SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD Y ESTÁNDARES INDICATIVOS**

Es en este sistema que se establecen estándares que permiten encasillar el desempeño de diferentes actores, que participan del quehacer de los colegios, determinando herramientas para la evaluación de las acciones y a su vez, orientando a los colegios y sostenedores, en los procesos de mejora que se requieran institucionalmente.

Gracias a estos estándares indicativos, las unidades educativas pueden apoyar la gestión escolar, identificar oportunidades de mejora y la consolidación de prácticas exitosas, y definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento.

El abordaje se realiza en cuatro áreas, con sus respectivas dimensiones, que son parte de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia y Gestión de Recursos (ver Figura 2).

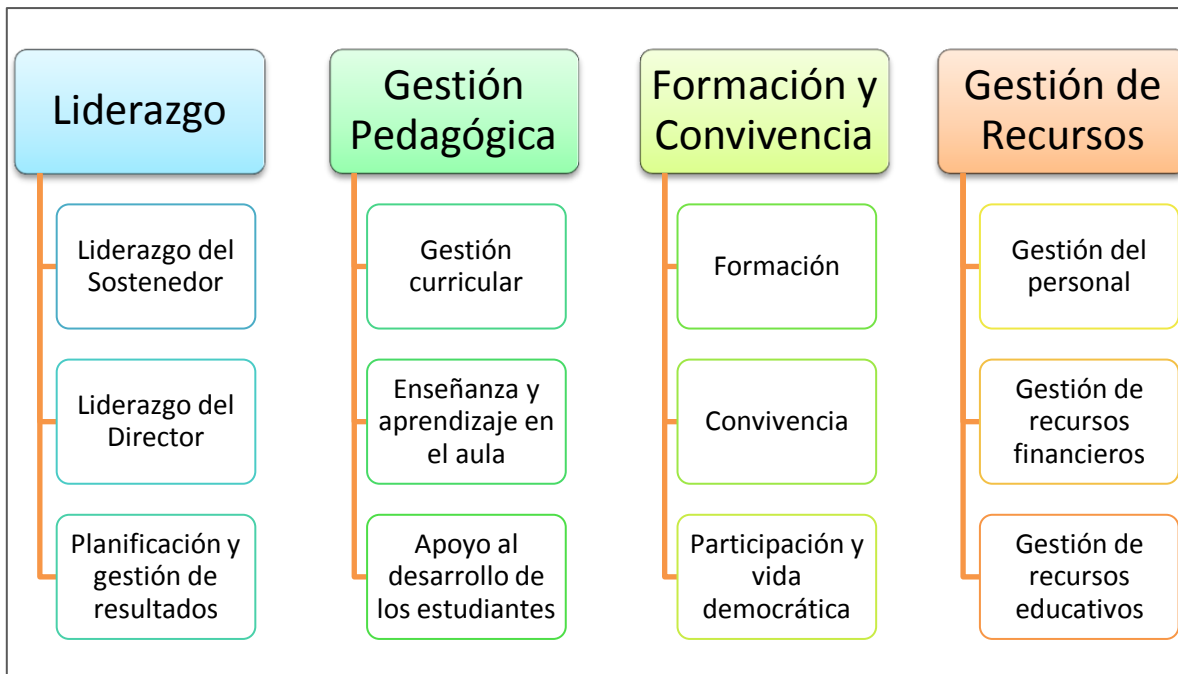


Figura 2: Áreas y Dimensiones, para los Estándares Indicativos de Desempeño Escolar

#### 4.2 CENTRALIDAD EN EL DIRECTOR

De acuerdo a lo establecido por Agencia de Calidad, la dimensión del Liderazgo, comprende las funciones de diseñar, articular, conducir y planificar la institución, y está a cargo del sostenedor, como también del equipo directivo, quienes deben velar por el funcionamiento correcto del establecimiento.

Luego de lo que ocurre en el aula, es el liderazgo lo que más impacta en los aprendizajes de los estudiantes, tal cual lo establece la misma Agencia de Calidad. Para efectos de este Proyecto de Aplicación, nos centraremos en el Liderazgo, particularmente en el referido directamente al Director.

El Director, reconocido como aquél que lidera el Equipo Directivo, es el responsable de llevar a cabo la acción de dirigir, de manera interna, al establecimiento. A diferencia del sostenedor, quien en este análisis será entendido como el responsable legal y presidente de la fundación, que sostiene al colegio.

### 4.3 APLICACIÓN DE ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO EN EL COLEGIO LEONARDO MURIALDO DE VALPARAÍSO

En lo establecido por los Estándares de desempeño, la dimensión “Liderazgo del Sostenedor”, lo presenta como el responsable último de los resultados y de la viabilidad del establecimiento. En estos, se puede determinar, lo fundamental de que el sostenedor “diseñe los procedimientos generales para asegurar el buen funcionamiento del establecimiento, y a la vez señalan la necesidad de que delimite su rol respecto del equipo directivo del establecimiento”, esto debido a que, no existiendo una forma única de organizar un establecimiento, independiente del modelo a utilizar, siempre se deben establecer los roles y funciones, que permitan una fluidez en la gestión que se espera, permita el logro de los objetivos y metas establecidas.

En la función del Director, también se determina su acompañamiento en áreas referidas a la convivencia escolar, como también en el ámbito de la Gestión pedagógica, es por esto por lo que hemos considerado analizar su participación en estas otras dos dimensiones.

Los estándares describen los procedimientos, prácticas, cualidades o logros más relevantes del proceso de gestión definido, es por eso que pueden evaluar en base a cuatro niveles de desarrollo (MINEDUC, 2014):

**Desarrollo débil:** El proceso de gestión no se ha implementado o presenta problemas que dificultan el funcionamiento del establecimiento. Este nivel da cuenta de la inexistencia del proceso de gestión, o bien grafica prácticas que revelan deficiencias o faltas graves. Refleja la necesidad de trabajar urgentemente con miras a su implementación.

**Desarrollo incipiente:** El proceso de gestión se implementa de manera asistemática o incompleta, por lo que su funcionalidad es solo parcial. Este nivel identifica algún grado de desarrollo del proceso de gestión, pero este resulta insuficiente. Reconoce una implementación en la dirección correcta, pero que requiere ser mejorada.



Desarrollo satisfactorio: El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, ya que cumple con los procedimientos, prácticas, cualidades o logros necesarios para que sea funcional. Este nivel describe un desarrollo adecuado del proceso de gestión, acorde con la realidad del sistema educacional chileno. Se espera que los establecimientos alcancen este nivel.

Desarrollo avanzado: El proceso de gestión se encuentra instalado, es estable y efectivo, e incluye prácticas institucionalizadas, destacadas o innovadoras que impactan positivamente en el funcionamiento del establecimiento. Este nivel describe un desarrollo del proceso de gestión que excede los parámetros esperados. Reconoce una implementación ejemplar, y muestra una perspectiva de mejora y un horizonte de desafío a los establecimientos que han alcanzado el nivel de desarrollo satisfactorio.

Con lo anterior, se analizan desde los estándares, el nivel de desarrollo de las acciones que se aprecian en este establecimiento, siendo los siguientes resultados obtenidos:

### 4.3.1 JUSTIFICACIÓN DEL ESTADO DEL ESTÁNDAR

#### 4.3.1.1 Dimensión: Liderazgo

Tabla 1 Sub Dimensión: Liderazgo del Director

	Estándar	Estado	Justificación
2.1	El Director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.	Débil	<p>El Director asume como su principal responsabilidad la gestión administrativa del establecimiento, dedicando la mayor parte de su tiempo a labores administrativas u otras tareas, sin involucrarse en la supervisión ni en el apoyo de los procesos de enseñanza aprendizaje, o el seguimiento a la labor del cuerpo directivo, aun cuando declara en su discurso la importancia de estos.</p> <p>Junto a lo anterior, el Director tiene poca presencia en el establecimiento, ya sea porque está constantemente fuera, ejerciendo responsabilidades de su quehacer religioso o por otros motivos personales.</p>
2.2	El Director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.	Débil	<p>El Director no articula ni sistematiza, en conjunto con el equipo directivo y docente, la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento. Solo se remite a comunicarlas de manera esporádica.</p> <p>Relacionado a lo anterior, no existe un vínculo entre los miembros de la comunidad educativa y el compromiso con la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento; cada integrante o grupo tiene su propia visión sobre los objetivos del establecimiento.</p>
2.3	El Director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.	Incipiente	<p>En el colegio Leonardo Murialdo, prima una cultura de altas expectativas, pero existe pesimismo en ciertos ámbitos, circunstancias o niveles. Por ejemplo, la comunidad educativa se desanima ante un mal resultado o un incidente negativo; los docentes se proponen metas ambiciosas en Matemática, pero se resignan ante la falta de hábitos de estudio y culturales de los estudiantes.</p>

2.4	El Director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.	Débil	<p>El Director conduce de manera inefectiva el funcionamiento general del establecimiento, lo que se refleja, por ejemplo, en que prima un ritmo de trabajo lento, no se abordan tareas importantes, los responsables no se hacen cargo de sus funciones, no se detectan a tiempo problemas graves, entre otros.</p> <p>El Director adopta un papel pasivo ante las actitudes, conductas y desempeño inadecuados del personal y deja pasar las faltas. Esto se relaciona con su necesidad de favorecer el acompañamiento al trabajador.</p>
2.5	El Director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua.	Incipiente	El Director no promueve sistemáticamente que el equipo directivo y docente identifique aspectos que deben mejorarse ni que aborde las dificultades como oportunidades de mejora: solo trabaja con algunos docentes y directivos o ante algunas dificultades.
2.6	El Director instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.	Débil	<p>El Director no instaura un ambiente laboral de compromiso y responsabilidad, lo que se traduce en faltas a la ética de trabajo, por ejemplo, ausentismo frecuente de los profesores, falta de preparación de clases o corrección tardía de pruebas.</p> <p>El Director no enfrenta ni maneja los rumores y conflictos que surgen entre el personal, por ende, surgen bandos en pugna o relaciones interpersonales que interfieren en la labor educativa.</p>
2.7	El Director instaura un ambiente cultural y académicamente estimulante.	Incipiente	El Director, en sus intercambios cotidianos con los docentes y estudiantes, no siempre es un promotor de aprendizajes, ya que ocasionalmente trata temas de actualidad, sugiere lecturas y sitios web, plantea interrogantes.

Tabla 2 Sub Dimensión: Planificación y Gestión de resultados.

	Estándar	Estado	Justificación
3.6	El sostenedor y el equipo directivo comprenden, analizan y utilizan los datos recopilados para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión.	Débil	El Director y el equipo directivo no utilizan los datos recopilados, o bien los utilizan de forma muy esporádica, por lo que generalmente la gestión se basa en impresiones.

#### 4.3.1.2 Dimensión: Gestión Pedagógica Curricular

Tabla 3 Sub Dimensión: Gestión Curricular

	Estándar	Estado	Justificación
4.1	El Director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.	Incipiente	<p>El Director y el equipo técnico-pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de algunas asignaturas o cursos primando motivos de conveniencia.</p> <p>El Director y el equipo técnico-pedagógico generalmente resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes, pero en ocasiones se llevan a cabo actividades sin previo aviso, se interrumpen las clases, se desvía a los profesores de sus labores de enseñanza, entre otros.</p>
4.2	El Director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.	Incipiente	<p>El Director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes, políticas comunes para solo unas pocas asignaturas, niveles o grupos de profesores.</p> <p>El Director y el equipo técnico-pedagógico seleccionan y gestionan ocasionalmente la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento, o bien no lo hacen en coordinación con los docentes.</p>
4.4	El Director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	Incipiente	<p>El Director y el equipo técnico-pedagógico efectúan observaciones de clases ocasionalmente (al menos una vez al año a cada profesor o una observación mensual por directivo), con el fin de reflexionar con los docentes sobre la manera de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>El Director y el equipo técnico-pedagógico analizan ocasionalmente con los docentes el trabajo de los estudiantes.</p>

4.5	El Director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	Satisfactorio	<p>El Director y el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año.</p> <p>El Director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones para asegurar su calidad: se cercioran de que estén centradas en los objetivos relevantes, que tengan un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción, y que contemplen distintas formas de evaluar (pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras).</p> <p>El Director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje, por lo tanto, fijan y cumplen plazos para corregirlas y para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño, ya sea con observaciones escritas o mediante la revisión grupal de las evaluaciones.</p>
4.6	El Director y el equipo técnico-pedagógico monitorean permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	Incipiente	<p>El Director y el equipo técnico-pedagógico solo organizan con los profesores instancias de análisis de los resultados al final de cada semestre, o bien efectúan un análisis de los resultados limitado a ciertos aspectos. Por ejemplo, identifican los cursos con bajo rendimiento, pero no analizan el impacto de las metodologías y prácticas implementadas.</p> <p>El Director y el equipo técnico-pedagógico definen e implementan con los docentes estrategias remediales solo ante situaciones o casos extremos. Por ejemplo, se detecta que a mitad del año escolar solo se ha alcanzado a cubrir un 20% de lo planificado.</p>

4.7	El Director y el equipo técnico-pedagógico promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.	Incipiente	<p>El Director y el equipo técnico-pedagógico ocasionalmente logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, o bien solo logran que algunos docentes participen activamente.</p> <p>El Director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes esporádicamente comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan y ocasionalmente investigan para resolver sus dudas profesionales, o bien solo unos pocos realizan estas prácticas.</p>
-----	--	------------	---

Tabla 4 Sub Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes

	Estándar	Estado	Justificación
6.3	El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas y conductuales, y cuentan con mecanismos efectivos para apoyarlos.	Incipiente	<p>El equipo directivo y los docentes solo identifican a los estudiantes que presentan dificultades sociales, afectivas o conductuales muy notorias, o generalmente lo hacen cuando el problema ha escalado y es difícil de abordar sin ayuda profesional.</p> <p>El equipo directivo y/o los docentes entrevistan a los apoderados de los estudiantes que presentan problemas sociales, afectivas o conductuales, pero se limitan a informar las dificultades observadas; o bien no los entrevistan, pero les informan por otros medios.</p>
6.4	El equipo directivo y los docentes identifican a tiempo a los estudiantes en riesgo de desertar e implementan mecanismos efectivos para asegurar su continuidad en el sistema escolar	Incipiente	El equipo directivo y los docentes implementan medidas esporádicas o poco efectivas para apoyar a los estudiantes en alto riesgo de desertar, tales como monitoreo asistemático de su asistencia, conversaciones ocasionales con los estudiantes o sus apoderados, castigos, entre otras.
6.5	El equipo directivo y los docentes apoyan a los estudiantes en la elección de estudios secundarios y de alternativas laborales o educativas al finalizar la etapa escolar	Satisfactorio	<p>El equipo directivo y los docentes promueven sistemáticamente aspiraciones académicas altas entre los estudiantes: les muestran la importancia de continuar la educación escolar y de esforzarse para acceder a alternativas de educación superior de calidad o a oportunidades laborales calificadas.</p> <p>El equipo directivo y los docentes orientan a los estudiantes en la elección de liceo y modalidad de enseñanza media (técnico profesional o científico-humanista) con sus respectivas especialidades y electivos, mediante estrategias como charlas explicativas de docentes, evaluación de intereses, actividades de reflexión, entre otros.</p>



			<p>El equipo directivo y los docentes orientan vocacionalmente a los estudiantes durante los últimos años de la etapa escolar, mediante:</p> <p>Visitas guiadas a los sitios web especializados en educación superior, por ejemplo, mifuturo.cl y becasycréditos.cl, para analizar la calidad de las instituciones existentes, requisitos de ingreso, aranceles, becas y créditos, niveles de renta y empleabilidad, entre otros.</p> <p>Entrega de información sobre alternativas laborales locales o asociadas a la especialidad técnica impartida por el establecimiento.</p> <p>Actividades de orientación vocacional que incluyen la reflexión en torno a la información revisada, y los intereses, expectativas y aptitudes personales.</p>
--	--	--	---

### 4.3.1.3 Dimensión: Formación y Convivencia Escolar

Tabla 5 Sub Dimensión: Formación

	Estándar	Estado	Justificación
7.3	El equipo directivo y los docentes basan su acción formativa en la convicción de que todos los estudiantes pueden desarrollar mejores actitudes y comportamientos.	Incipiente	El equipo directivo y los docentes generalmente actúan de acuerdo a la creencia de que los estudiantes pueden cambiar, pero en ocasiones no corrigen algunas conductas o a ciertos estudiantes, o bien algunos directivos o profesores no dedican tiempo a enseñar y corregir actitudes y conductas.
7.5	El equipo directivo y los docentes modelan y enseñan a los estudiantes habilidades para la resolución de conflictos.	Incipiente	<p>Solo algunos docentes enseñan constantemente habilidades y actitudes necesarias para la resolución de conflictos a sus estudiantes, o existe una política general que abarca a todos los profesores, pero su aplicación es poco constante.</p> <p>El equipo directivo y los docentes reprenden a los estudiantes cuando pelean, ofenden o discuten, pero no les enseñan formas constructivas de resolución de conflictos.</p> <p>Algunos miembros del personal no son un modelo de adecuada resolución de conflictos y dan un mal ejemplo a los estudiantes.</p>
7.6	El equipo directivo y los docentes promueven hábitos de vida saludable y previenen conductas de riesgo entre los estudiantes.	Satisfactorio	El equipo directivo y los docentes implementan estrategias sistemáticas para promover una vida activa entre los estudiantes. Por ejemplo, facilitan elementos de juego y espacios adecuados para los recreos, ofrecen espacios deportivos en el establecimiento en horario extracurricular, educan a los estudiantes en las ventajas del ejercicio físico y riesgos de una vida sedentaria, entre otras.

			<p>El equipo directivo y los docentes implementan estrategias sistemáticas para promover una alimentación saludable entre los estudiantes. Por ejemplo, implementan kioscos y colaciones saludables, elaboran campañas de consumo de frutas y vegetales, educan a los estudiantes en las ventajas de una alimentación equilibrada, entre otras.</p> <p>El equipo directivo y los docentes implementan estrategias sistemáticas para promover hábitos de autocuidado entre sus estudiantes en temáticas de afectividad, sexualidad y consumo de tabaco, alcohol y drogas. Por ejemplo, enseñan a prevenir el embarazo no deseado y las enfermedades de transmisión sexual; educan sobre las consecuencias personales, sociales y de salud frente al consumo de sustancias; entre otras.</p> <p>El equipo directivo y los docentes apoyan, orientan y derivan hacia ayuda competente a las estudiantes embarazadas, a los alumnos que van a ser padres y a aquellos con problemas de consumo de sustancias.</p>
7.7	El equipo directivo y los docentes promueven de manera activa que los padres y apoderados se involucren en el proceso educativo de los estudiantes.	Incipiente	<p>El equipo directivo y los docentes no son sistemáticos en informar a los apoderados sobre las actividades formativas y académicas realizadas en el establecimiento: solo entregan información sobre algunas iniciativas.</p> <p>El equipo directivo y los docentes implementan actividades sistemáticas para promover y orientar la participación de los apoderados en la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física de los estudiantes, así como la formación académica, pero no logran que los padres y apoderados asistan o respondan.</p>

Tabla 6 Sub Dimensión: Convivencia

	Estándar	Estado	Justificación
8.1	El equipo directivo y los docentes promueven y exigen un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa.	Incipiente	El equipo directivo y los docentes promueven y exigen en forma débil normas básicas de cortesía y civilidad, pues sus miembros no son constantes en la exigencia de estas normas a lo largo del año, o bien solo algunos las exigen.
8.2	8.2 El equipo directivo y los docentes valoran y promueven la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos, y previenen cualquier tipo de discriminación.	Satisfactorio	<p>El equipo directivo y los docentes promueven de manera sistemática la riqueza y el valor de la diversidad en los grupos humanos, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La implementación de actividades en que estudiantes con intereses y habilidades diversas pueden aportar.</li> <li>• La organización de actividades para mostrar y reconocer la riqueza de distintas culturas, puntos de vista, experiencias de vida, intereses, entre otros.</li> <li>• La selección y discusión de contenidos curriculares, lecturas, películas, noticias u otros medios, con el fin de lograr una mejor comprensión del otro y de desarrollar empatía y tolerancia.</li> <li>• La reflexión sobre el efecto que produce la discriminación en las personas o grupos humanos, con el fin de desarrollar empatía.</li> <li>• El modelaje de actitudes de respeto y valoración de la diversidad.</li> </ul> <p>El equipo directivo y los docentes promueven el trato equitativo hacia los distintos miembros de la comunidad y corrigen cualquier tipo de discriminación, ya sea por el nivel socioeconómico, religión, nacionalidad, pueblo originario, discapacidad, género, orientación sexual, intereses, características físicas o psicológicas, entre otras razones.</p>

8.4	El equipo directivo y los docentes definen rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.	Débil	<p>El equipo directivo y los docentes definen un número reducido de rutinas y procedimientos compartidos.</p> <p>El equipo directivo y los docentes no logran instalar y reforzar, de manera consistente, las rutinas y procedimientos definidos: no se aplican de manera sistemática a lo largo del año. Estas inconsistencias producen confusiones, problemas de comportamiento, pérdida de tiempo que se podría destinar al aprendizaje, entre otros.</p>
8.6	El equipo directivo y los docentes enfrentan y corrigen formativamente las conductas antisociales de los estudiantes, desde las situaciones menores hasta las más graves.	Incipiente	<p>El equipo directivo y los docentes solo corrigen permanentemente y de manera formativa algunas conductas antisociales de menor gravedad, dejando pasar otras; o bien no son sistemáticos en corregir ciertas conductas, pues en ocasiones las corrigen y en otras las dejan pasar.</p> <p>El equipo directivo y los docentes enfrentan débilmente las conductas antisociales graves de los estudiantes, ya que no se esfuerzan por identificar a los responsables cuando no son evidentes, aplican medidas que no guardan proporción a la falta, o solo aplican sanciones sin buscar que los estudiantes tomen conciencia del daño provocado y lo reparen.</p>

Tabla 7 Sub Dimensión: Participación y Vida Ciudadana

	Estándar	Estado	Justificación
9.2	El equipo directivo y los docentes promueven entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con el entorno y la sociedad, y los motivan a realizar aportes concretos a la comunidad.	Incipiente	Algunos miembros del personal no son un modelo de responsabilidad con el entorno y la sociedad.
9.3	El equipo directivo y los docentes fomentan entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado de ideas.	Incipiente	<p>El equipo directivo y los docentes promueven constantemente que los estudiantes expresen sus ideas y opiniones, tanto durante las clases como en el desarrollo de las demás actividades escolares: escuchan lo que quieren decir, les preguntan qué piensan, les dan tiempo para expresarse, contra preguntan, abren discusiones, retoman las opiniones y las amplían, guían para que fundamenten con argumentos pertinentes, entre otros.</p> <p>El equipo directivo y los docentes organizan constantemente instancias para promover que los estudiantes expresen sus opiniones, intercambien ideas para formarse una opinión y aprendan a debatir: introducen temas de discusión en clases; organizan debates; dirigen juegos de roles; promueven la participación en boletines informativos, foros y blogs virtuales; entre otros.</p> <p>El equipo directivo y los docentes promueven que los estudiantes intercambien ideas en un marco de respeto y apertura a la diversidad de opiniones: fomentan las argumentaciones centradas en ideas, la comprensión de distintos puntos de vista, el estar abierto a modificar la opinión ante buenos argumentos, y a defender lo que se piensa.</p>

Si bien, los estándares anteriormente nombrados, recaen directamente en la acción del Director, o de este y un equipo específico, como es el caso del equipo técnico pedagógico, existen otros estándares que tienen que ver con la acción general del establecimiento, donde la incidencia del Director, también debe ser considerada. A continuación, la evaluación de ellos:

#### 4.3.1.4 Dimensión: Liderazgo

Tabla 8 Sub Dimensión: Planificación y gestión de resultados

	Estándar	Estado	Justificación
3.1	El establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional actualizado que define claramente los lineamientos de la institución e implementa una estrategia efectiva para difundirlo.	Satisfactorio	<p>El establecimiento cuenta con Proyecto Educativo Institucional que incluye los antecedentes de la institución, la definición de las características del establecimiento (niveles de enseñanza, tamaño, modalidad, especialidades en el caso de educación técnico-profesional, régimen, financiamiento, entre otros), la finalidad educativa y la descripción concreta del perfil de estudiante que busca formar.</p> <p>El establecimiento difunde el Proyecto Educativo Institucional y promueve que la comunidad educativa lo conozca y adhiera a él. Por ejemplo, lo da a conocer mediante folletos, página web, charlas, libreta de comunicaciones y diarios murales. Se actualiza periódicamente.</p>
3.2	El establecimiento lleva a cabo un proceso sistemático de autoevaluación que sirve de base para elaborar el plan de mejoramiento.	Débil	<p>El establecimiento no conduce un proceso de autoevaluación anual, o bien se lleva a cabo un proceso de autoevaluación informal y basado en impresiones.</p> <p>El establecimiento no concluye el proceso de autoevaluación con un informe diagnóstico, o bien este no refleja la realidad del establecimiento o contiene distorsiones significativas de los datos y evidencias en los que se sustenta.</p>

3.3	El establecimiento cuenta con un plan de mejoramiento que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos.	Satisfactorio	<p>El establecimiento cuenta con un plan de mejoramiento que es revisado y actualizado anualmente y que se hace cargo de las debilidades consignadas en el proceso de autoevaluación.</p> <p>El establecimiento involucra formal y sistemáticamente a los directivos, docentes y al Consejo Escolar en la elaboración del plan de mejoramiento.</p>
3.4	El establecimiento cuenta con un sistema efectivo para monitorear el cumplimiento del plan de mejoramiento.	Débil	<p>El establecimiento no cuenta con un sistema para monitorear el estado de avance del plan de mejoramiento durante el año.</p> <p>Los encargados de supervisar el estado de avance del plan de mejoramiento no entregan al sostenedor ni al Director un informe sobre la implementación de las acciones o sobre el grado de cumplimiento de las metas.</p>
3.5	El establecimiento recopila y sistematiza continuamente los datos sobre las características, los resultados educativos, los indicadores de procesos relevantes y la satisfacción de apoderados del establecimiento.	Incipiente	<p>El establecimiento cuenta con un registro incompleto de los datos sobre el establecimiento y su contexto, los resultados educativos, los indicadores de procesos relevantes y la satisfacción de apoderados, ya sea porque faltan datos en algunas áreas o porque algunos de ellos están desactualizados.</p> <p>El establecimiento solo organiza algunos datos en un sistema de fácil acceso, o bien organiza todos los datos en un sistema centralizado o en unidades claramente identificadas, pero su acceso no es expedito.</p>



Tabla 9 Sub Dimensión: Apoyo al desarrollo de los estudiantes

	Estándar	Estado	Justificación
6.2	El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y con habilidades destacadas.	Satisfactorio	<p>El establecimiento le asigna importancia a todas las asignaturas, de modo que los estudiantes con distintos intereses o habilidades tienen la oportunidad de desarrollarlos de manera efectiva.</p> <p>El establecimiento organiza y fomenta actividades extracurriculares para estimular y desarrollar la diversidad de intereses y habilidades de los estudiantes, tales como taller literario, coro, diario escolar, grupo de debate, exposiciones artísticas, talleres deportivos, eventos culturales, entre otros</p> <p>El establecimiento potencia a los estudiantes con habilidades destacadas mediante estrategias tales como lecturas adicionales, ejercicios y trabajos complementarios, cursos o talleres electivos (científicos, humanistas, deportivos, artísticos, etc.), creación o participación en foros o comunidades virtuales, tutorías a compañeros, entre otros.</p>

#### 4.3.1.5 Dimensión: Formación y Convivencia Escolar

Tabla 10 Sub Dimensión: Formación

	Estándar	Estado	Justificación
7.1	El establecimiento planifica la formación de sus estudiantes en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional, los Objetivos de Aprendizaje Transversales y las actitudes promovidas en las Bases Curriculares.	Incipiente	El establecimiento define un plan de acción para el logro de los objetivos formativos, pero este solo involucra a algunos profesores o asistentes de la educación, o se limita a acciones puntuales y aisladas, por ejemplo, un taller de educación sexual o campañas solidarias.
7.2	El establecimiento monitorea la implementación del plan de formación y evalúa su impacto.	Incipiente	El establecimiento monitorea de manera informal o poco sistemática la ejecución del plan de formación para el logro de los objetivos formativos, o solo hace seguimiento de algunos aspectos.  El establecimiento de convivencia solo evalúa el impacto de algunos de los objetivos contemplados en el plan de formación, dejando varios objetivos sin evaluar.

Tabla 11 Sub Dimensión: Convivencia

	Estándar	Estado	Justificación
8.3	El establecimiento cuenta con un Reglamento de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común, lo difunde a la comunidad educativa y exige que se cumpla.	Incipiente	<p>El establecimiento vela por el cumplimiento de los deberes y normas estipulados en el Reglamento o Manual de Convivencia de manera inconsistente: las exigencias del cumplimiento de deberes y normas varían a lo largo del año, la rigurosidad de las exigencias varía de un aspecto a otro (por ejemplo, se exigen más las normas respecto de las faltas de respeto que las referidas a la copia), algunos profesores actúan según su propio criterio respecto de las exigencias y el tratamiento de las faltas, entre otros.</p> <p>El establecimiento revisa anualmente las normas del Reglamento o Manual de Convivencia, pero en este proceso no consulta al Consejo Escolar o no considera las sugerencias entregadas por la comunidad educativa.</p>
8.5	El establecimiento se hace responsable de velar por la integridad física y psicológica de los estudiantes durante la jornada escolar.	Incipiente	El establecimiento monitorea la mayor parte del tiempo a los estudiantes, pero en algunos momentos y lugares los alumnos quedan sin supervisión adulta.

Tabla 12 Sub Dimensión: Participación y Vida Ciudadana

	Estándar	Estado	Justificación
9.1	<p>El establecimiento construye una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común.</p>	Incipiente	<p>El establecimiento construye una identidad débil de la institución y promueve de forma poco sistemática el sentido de pertenencia hacia esta, ya que, por ejemplo:</p> <p>No se identifican aspectos distintivos del Proyecto Educativo Institucional, sino que se define implícitamente como una entidad más que imparte educación escolar y cumple con la normativa.</p> <p>El equipo directivo y docente alterna la transmisión de entusiasmo por el Proyecto Educativo Institucional con periodos de desazón o desafecto, o bien generalmente es parco y poco efusivo respecto de la institución.</p> <p>La implementación de lemas, símbolos, himnos, ritos, celebraciones de fechas importantes y premiaciones tiene un carácter genérico que no apunta a la construcción de una identidad propia ni a los principios y valores de la institución. Por ejemplo, el nombre del establecimiento no tiene mayor significado, las celebraciones son generalidades que no distinguen a la institución, entre otros.</p> <p>La historia del establecimiento se articula en un relato práctico matizado con algunas anécdotas que carecen de mayor significado formativo.</p> <p>La organización de actividades de encuentro entre los miembros de la comunidad educativa generalmente tiene como objetivo la recaudación de fondos para el establecimiento.</p>

9.4	El establecimiento promueve la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa mediante el trabajo efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro de Padres y Apoderados.	Incipiente	<p>El establecimiento cuenta con un Consejo Escolar activo y representativo de todos los estamentos de la comunidad educativa, pero este no es informado, escuchado y consultado en algunas de las materias relevantes establecidas por la normativa educacional vigente.</p> <p>El establecimiento cuenta con un Consejo de Profesores activo, pero este focaliza su labor en temas administrativos en desmedro de aspectos pedagógicos.</p> <p>El establecimiento cuenta con un Centro de Padres y Apoderados, pero este se constituye tardíamente, algunos de sus miembros son nombrados sin acuerdo con la normativa educacional vigente, o bien se limita a organizar actividades para recaudar fondos.</p>
9.5	El establecimiento promueve la formación democrática y la participación activa de los estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas de curso.	Incipiente	El establecimiento no promueve o promueve débilmente las campañas electorales y la variedad de listas, pero logra que los estudiantes voten de manera secreta e individual y que organicen un recuento público de votos.
9.6	El establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes con los apoderados y estudiantes.	Incipiente	<p>El establecimiento solo mantiene informados a los apoderados y a los estudiantes sobre algunos temas, por ejemplo, asuntos prácticos o administrativos.</p> <p>El establecimiento cuenta con canales y procedimientos para facilitar la comunicación de inquietudes y sugerencias de parte de los apoderados, pero estos no son lo suficientemente efectivos. Por ejemplo, las horas de atención no son suficientes y las entrevistas se concretan con demora.</p>

## **CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS Y RECOMENDACIONES**

### **5.1 ANALISIS DE RESULTADOS**

Dimensión Liderazgo del Director (tabla 1) de los siete estándares que hacen referencia al director en su rol como líder educativo cuatro de ellos se encuentran en un nivel de desarrollo débil. Estos hacen referencia a la responsabilidad que tiene en el logro de los objetivos institucionales, en el involucramiento de la comunidad en las orientaciones y prioridades, en la conducción efectiva del establecimiento y en la instalación de un ambiente colaborativo.

En la dimensión de Planificación y Gestión de Resultados (tabla 2) el estándar que hace referencia al uso de datos para la toma de decisiones también es evaluado con un nivel de desarrollo débil.

En la dimensión Gestión Curricular (tabla 3) los seis estándares son evaluados con un nivel de desarrollo incipiente.

En la dimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes (tabla 4) de los tres estándares que involucran al Director, dos de ellos tienen un nivel de desarrollo incipiente y el tercero es satisfactorio.

Dimensión Formación (tabla 5), de los cuatro estándares evaluados tres presentan un nivel de desarrollo incipiente y el otro un nivel satisfactorio.

En la dimensión Convivencia (tabla 6) se evaluaron 4 estándares de los cuales uno se encuentra en un nivel de desarrollo débil y es el que señala que se definen, en conjunto con los docentes, rutinas y procedimientos adecuados para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.

En la dimensión Participación y Vida Democrática (tabla 7), los dos estándares son evaluados con un nivel de desarrollo incipiente.

Dimensión Planificación y Gestión de Resultados (tabla 8) de los cinco estándares dos de ellos presentan un nivel de desarrollo débil, los que hacen referencia a la

autoevaluación como un proceso sistemático para elaborar y monitorear el Plan de Mejoramiento Educativo

En la Dimensión Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes (tabla 9), el estándar presenta un nivel de desarrollo satisfactorio.

En las dimensiones Formación y Convivencia (tabla 10 y 11) todos los estándares evaluados presentan un nivel de desarrollo incipiente

Finalmente, en la Dimensión Participación y Vida Democrática (tabla 12) los cuatro estándares presentan un nivel de desarrollo incipiente.

En consecuencia, los estándares que presentan un nivel de desarrollo débil en su mayoría (5 de ellos) hacen referencia de manera directa al Director en su rol de líder y tres hacen referencia al Director en su rol de miembro de un Equipo Directivo.

Respecto del análisis de los resultados obtenidos (tablas 1 al 12) podemos señalar que el 20% de ellos se encuentran en un nivel de desarrollo débil, es decir, cumple de forma insuficiente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más problemas.

Es importante señalar que de los 8 estándares 6 de ellos responden directamente al rol del director como líder educativo, incluimos el 3.6 que habla explícitamente del sostenedor y el equipo directivo pues en el Colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso el representante del sostenedor y el director son la misma persona. Los otros dos (8.4 y 3.2) hacen referencia de manera indirecta a la participación del director.

## 5.2 RECOMENDACIONES

Vistos los antecedentes teóricos y la experiencia de los últimos 5 años del colegio Leonardo Murialdo podemos señalar que el tipo de liderazgo que ejerce el Director puede ser considerado como un “liderazgo distribuido”.

Sin embargo, la realidad del equipo directivo, quienes son objeto de este estilo de liderazgo, no posee las características y habilidades necesarias para ejercerlo.

Los miembros del equipo directivo se caracterizan por ejercer un liderazgo de carácter autoritario, dada la experiencia que han tenido en los últimos 10 años. Por un lado, un Sostenedor – Director que cumple ambas funciones, enfrentado a políticas educativas autoritarias, caracterizadas por el concepto de supervisión y categorización en listas, que responden al cumplimiento administrativo y no a una verificación del logro de los aprendizajes.

Esto, llevó a que todos los establecimientos educacionales, incluyendo este colegio, debían cumplir y administrar las indicaciones emanadas por la autoridad gubernamental. Esto generó una cultura del cumplimiento, de seguir instrucciones, sin necesidad de proyectar acciones tendientes a la mejora. No existían lineamientos ni estándares declarados desde el Ministerio de Educación.

En este medio, se fue formando la cultura directiva institucional de este centro educativo. La inmadurez directiva, para ejercer o reflejar el liderazgo distribuido del Director, se ve reflejado en las variaciones que ha sufrido el organigrama institucional en los últimos cinco años, referido en el capítulo tercero.

Las recomendaciones que a continuación presentamos dicen relación con los tres ejes abordados a lo largo del trabajo: Gestión, Liderazgo, Gestión Pedagógica y Clima organizacional (Convivencia Escolar).



Área	Sub-dimensión	Estándar débil	Propuesta de mejora	Propuesta de seguimiento
<b>Liderazgo</b>	Liderazgo del Director	2.1 El Director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.	Establecer un plan anual de tareas y metas por parte del Director, donde el énfasis esté dado hacia lo pedagógico. Supervisando y acompañando la gestión del Equipo directivo.	Revisión trimestral de cumplimiento del plan, mediante porcentaje de logro.
<b>Liderazgo</b>	Liderazgo del Director	2.2 El Director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento	Generar un canal formal de comunicación por parte del Director, donde oriente, determine las prioridades y metas del establecimiento. Generar instancias de reflexión constante, donde se expongan y compartan la visión institucional.	Revisión constante del uso formal del canal comunicacional.  Evaluación y conclusiones de las instancias de reflexión por parte de los participantes.

<p><b>Liderazgo</b></p>	<p>Liderazgo del Director</p>	<p>2.4 El Director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.</p>	<p>Diseñar procedimientos que incluyan plazos, metas y responsabilidades, de manera de afianzar los buenos procesos y detectar aquellos con dificultades.</p>	<p>Revisión y evaluación semestral de la efectividad de los procedimientos planificados.</p>
<p><b>Liderazgo</b></p>	<p>Liderazgo del Director</p>	<p>2.6 El Director instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.</p>	<p>Implementar un programa de actividades y talleres con el personal dirigidos al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y de apoyo mutuo ante los desafíos institucionales.</p>	<p>Revisión anual de actividades y talleres, así como de acciones implementadas en el Plan de Mejoramiento Educativos, que contemplen el desarrollo de ambientes colaborativos.</p>

<b>Liderazgo</b>	Planificación y Gestión de Resultados	3.6 El sostenedor y el equipo directivo comprenden, analizan y utilizan los datos recopilados para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión.	Implementar un sistema de datos que recoja resultados de las mediciones externas e internas para mejorar la toma de decisiones educativas	Revisión trimestral de la información recopilada, para la utilización de esta en la toma de decisiones educativas.
<b>Convivencia Escolar</b>	Convivencia	8.4 El equipo directivo y los docentes definen rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas.	Establecer un conjunto de rutinas y procedimientos que tengan sentido para todos los miembros de la comunidad, incluyendo los mecanismos de verificación	Análisis semestral de rutinas, con evaluación del impacto de las mismas, de manera periódica.
<b>Liderazgo</b>	Planificación y Gestión de Resultados	3.2 El establecimiento lleva a cabo un proceso sistemático de autoevaluación que sirve de base para elaborar el plan de mejoramiento.	Diseñar un plan de autoevaluación anual de encuestas a los estudiantes y apoderado, análisis con los docentes y con el Consejo Escolar, que incluya resultados,	Revisión anual de los resultados de las encuestas y el análisis de la información recogida, para la toma de decisiones que involucren al PME.

<b>Liderazgo</b>	Planificación y Gestión de Resultados	3.4 El establecimiento cuenta con un sistema efectivo para monitorear el cumplimiento del plan de mejoramiento.	Implementar un calendario anual que establezca los tiempos pertinentes para el monitoreo de las acciones del PME coherente con los plazos ministeriales.	Evaluación semestral del cumplimiento del calendario de monitoreo y su efectividad
------------------	---	---	--	--

**Tabla 13 Propuesta de mejoramiento, de acuerdo a ejes.**

## **Capítulo VI: CONCLUSIONES**

El Colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso, ha presentado constantemente el desafío de sobrellevar cambios en el estilo de liderazgo que se busca instaurar, para la dirección y gestión del Proyecto Educativo que declara y resguarda. Frente a esto, nos asumimos como parte activa del mismo proceso, el cual se constituye como una oportunidad trascendental para poder observar in situ, una transformación en el estilo de liderazgo del Director, con implicancias que aún no concluyen. Observamos, registramos y comparamos, utilizamos herramientas que, a lo largo de nuestra formación, permitieron darle vida a nuestra investigación.

A partir, también desde la revisión bibliográfica, pudimos establecer que, en primer lugar, existen declaraciones importantes sobre el Proyecto Educativo Institucional Pastoral, y lo que busca impregnar a través de sus Sellos. Para lograr una gestión del liderazgo positiva, se requiere de una clara visión y motivación del proceso, un plan de acción oportuno y definiciones que sean comprendidas por todos.

Su proyecto educativo se enmarca en una línea carismática inspirada en las ideas del fundador de la congregación de la obra de San José, San Leonardo Murialdo, por lo que este establecimiento busca “formar jóvenes cristianamente inspirados e históricamente ubicados, donde es prioridad la atención de los más pobres, de manera que ninguno se pierda”. (IDEARIO, San Leonardo Murialdo)

Sellos que hablan de “una bien unida familia”, la “Educación del Corazón” y “que ninguno se pierda”, requieren para su real cumplimiento de una comunidad que se impregne con la institución y sus anhelos más profundos. Dar sentido a lo anterior, es fundamental, por lo que entenderlo y adoptarlo, es mucho más trascendental.

Con lo anterior, y a raíz del estudio realizado, pudimos adentrarnos en el mundo del Liderazgo, logrando reconocer tipos, fenómenos y asociarlos a la realidad de esta organización. Es así, como podemos concluir, respecto a la acción de liderar, de manera precisa y coherente.

El liderazgo debe ser consistente, con presencia permanente de quien lo ejerce, que trascienda a los agentes intermedios, de manera de generar seguridad en quienes serán liderados.

Para evitar esta resistencia o escenario organizacional, es deseable que la comunidad conozca y entienda el sentido del cambio de liderazgo. Tenga conciencia hacia donde, con quién y cuándo camina en una dirección diferente, tener clara la misión y visión institucional, que se les entregue y socialice el plan estratégico que lo sustenta. Solo así, se pueden involucrar los diferentes actores, fortaleciendo la transformación.

Si bien los cambios que ha vivido la organización en estos últimos años, no han respondido a un requerimiento necesariamente de índole pedagógico, fue posible y hasta deseable que se produjera, dado un nuevo tipo de gestión estratégica. Una visión más trascendente del liderazgo y una innovación en el modelo pedagógico, propiciado por la firma del convenio de equidad y calidad de la educación, conocido como Ley SEP.

Lejos de ser, lo anterior, un proceso concluido, la organización vive un cambio institucional que es paulatino, lento, como todo proceso que busca transformar la cultura organizacional.

Por otra parte, desde el liderazgo, fue necesario que los agentes de cambio conocieran sus fortalezas y oportunidades de mejora, para ampliar o mejorar su gestión en el nuevo sistema. Así mismo, los líderes del proceso necesitaron desarrollar habilidades que le permitieron escuchar y estar dispuestos a abrirse a nuevas propuestas en beneficio del Proyecto Educativo.

Para lo anterior, se requirió que cada uno de los líderes que conforman la gestión directiva, poseyera el espacio y tiempo necesario para reunirse con sus equipos en forma periódica, con el fin que, cada uno de sus miembros, fueran agentes protagonistas de la formación de una nueva cultura, pues en la medida que existía real participación, se debilitaban las resistencias al nuevo panorama.

En lo anterior, el trabajo colaborativo, fue relevante para el fortalecimiento de los equipos de trabajo.

Las organizaciones hoy en día, requieren de sus colaboradores una alta competencia en adaptación y gestión del cambio. Con esto, el Liderazgo en esta institución debe buscar trascender a toda la organización, sin centralizar las decisiones en una sola persona, ni entregarlo por completo a otros, desprendiéndose de responsabilidades.

En conclusión, el liderazgo que mejor favorece la instalación de una cultura centrada en la apropiación del Proyecto Educativo Institucional Pastoral, en el Colegio Leonardo Murialdo de Valparaíso, sin duda debe ser el trascendente. En éste, no basta con estar comprometido con determinados colectivos, sino que hay que ser capaz de impulsar este mismo compromiso entre los colaboradores. (Cardona, 2008).

Finalmente, es fundamental que el liderazgo, responda a una lectura del espacio donde la organización transita, o los momentos que vive. El contexto, demanda liderazgos coherentes a las necesidades de la institución y a lo que el medio demanda. Esto, conlleva que, ante situaciones de cambio, el liderazgo también vaya mutando. Lo anterior comúnmente genera resistencia por parte de la comunidad. Sentir un cambio “de mano”, en este caso, un cambio en el liderazgo genera estados de ansiedad y preocupación, incertidumbre ante lo desconocido.

El camino de esta organización está trazado bajo la línea de la comunidad educativa, en el sentido de una organización que aprende y crece en conjunto, al estilo, y a la luz de lo quería su fundador, San Leonardo Murialdo, constituir una “Bien Unida Familia”.

#### Bibliografía

Cavieres Fernández, Eduardo. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. *Revista brasileira de educação*, 1033.

Conley, D., Dunlap, D., y Goldman, P. (1992). The vision thing and school restructuring. *OSCC Report 32*, 1-8.

- Educación, M. d. (2014). *Proyecto Educativo Institucional, orientaciones para la elaboración*. Santiago de Chile: División de Educación General.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuela y Maestros. Condiciones del trabajo adolescente en Argentina*. Buenos Aires: UNESCO.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI.
- Galerna. (2012). *Análisis de Proyectos Educativos de los establecimientos educacionales chilenos*.
- Gobierno de Chile. (2009). *Ley General de la Educación*.
- Gobierno de Chile. (2016). *Síntesis de resultados SIMCE 2015*. Sistema de la calidad de la educación.
- Kuhn. (1972). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Martínez, W. J. (2011). *Tesis Doctoral Características y Perspectivas de los Modelos Pedagógicos de las instituciones de educación media de la ciudad de Bucaramanga (Colombia)*. Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Análisis de Proyectos Educativos de los establecimientos educacionales chilenos*.
- Pablo Torche, J. M. (2015). *¿Qué es educación de calidad para Directores y docentes? Calidad en la educación*.
- Rio, G. D. (2012). *Desde lo femeninamente in/correcto*. Madrid, España: BUBOK.
- Unicef. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*.
- Villarroel, S. (2002). *Proyecto Educativo Institucional. Marco legal y estructura*. MINEDUC.