

Situación del Liderazgo Educativo en Chile

Resumen Ejecutivo

Equipo de Trabajo

Director del Proyecto: Ricardo Carbone

*Investigadores: Juan Carlos Olguín
Daslav Ostojic.
Leandro Sepúlveda.*

*Asistentes de Investigación: Claudia Morchio
Patricia Contreras
Maria Paz Cerda*

*Contraparte MINEDUC: Ricardo Fuentes
Miguel Angel Ortega*

Santiago, Abril de 2008

Universidad Alberto Hurtado

Tabla de contenido

1. Presentación:.....	3
2. Objetivos:.....	3
2.1. Objetivo General:	3
2.2. Objetivos Específicos:.....	3
3. Metodología:.....	4
3.1. Abordaje del Estudio:.....	4
3.1.1. Análisis cuantitativo de las variables personales, institucionales y contextuales:.....	4
3.1.2. Análisis práctico-conceptual:.....	4
3.2. Polinomio de Resultados:	5
3.3. Diseño Muestral:.....	6
3.4. Instrumentos de Recolección de Información:.....	7
4. Principales Resultados Fase Descriptiva de los Establecimientos.....	7
4.1. Fase Descriptiva Bases Mineduc:.....	7
4.1.1. Variables de Contexto:.....	7
4.1.2. Variables Institucionales:.....	8
4.1.3. Variables Personales o Propias:	8
4.2. Ficha del Establecimiento:.....	9
4.3. Encuesta a Docentes:.....	11
4.4. Test de Estilos de Aprendizaje:.....	12
5. Principales Resultados Fase Análisis Cuantitativo-Cualitativo.....	13
5.1. Visión General de las Prácticas de Liderazgo:.....	13
5.2. Director:	14
5.3. Jefe de UTP:.....	17
5.4. Inspector General:	20
6. Conclusiones y Sugerencias.....	24
6.1. Prácticas Efectivas de Liderazgo e Incidencia de la Variable Género:.....	24
6.2. Sugerencias de Intervención:.....	28

1. Presentación:

El presente estudio *"Situación del Liderazgo Educativo en Chile"*, encomendado por la División de Educación General del Mineduc a la facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, tiene como principal objetivo conocer y tipificar las prácticas de liderazgo de los actuales equipos directivos de establecimientos educativos municipalizados y particular-subvencionados, a fin de encontrar prácticas que contribuyan a la instalación del Marco de la Buena Dirección (MBD) como herramienta de mejoramiento y evaluación de competencias y desempeño directivo y, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educacional (SACGE) como proceso de mejoramiento continuo de la calidad. La instalación del MBD y del SACGE requiere de líderes empoderados y capaces de conducir el proceso de instalación de dichas herramientas de gestión. En este sentido, como equipo investigador entendemos el liderazgo como la capacidad de generar y conducir procesos de cambio.

De acuerdo a lo anterior, el abordaje de la presente investigación ha sido planteado desde una perspectiva de análisis empírico-conceptual, buscando contribuir al mejoramiento de las prácticas de liderazgo de los equipos directivos actualmente en ejercicio. De esta manera, más que la generación de modelos, teorías o tipologías la motivación principal es entender cómo se relaciona el liderazgo de los equipos directivos con las herramientas de gestión actualmente disponibles. Por tanto, dicha relación será analizada a lo largo del informe centrándose principalmente en los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos.

2. Objetivos:

La hipótesis que sustenta la investigación es la siguiente:

"El liderazgo de los equipos directivos (estilos) se vehiculiza a través de herramientas de gestión (MBD y SACGE), esa relación impacta en los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos"

2.1. Objetivo General:

El estudio tuvo como principal objetivo conocer y tipificar las prácticas de liderazgo de los actuales directivos de establecimientos municipales y particular-subvencionados, a fin de encontrar prácticas que contribuyan a la instalación del MBD y el SACGE, para lo cual se propuso:

- Realizar un análisis descriptivo de las prácticas y estilos de liderazgo escolar al interior de los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados.
- Reconocer las prácticas de liderazgo escolar que impactan en los niveles de aprendizaje de los alumnos de establecimientos educacionales subvencionados.
- Detectar prácticas de liderazgo que contribuyan a la instalación del Marco para la Buena Dirección y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educacional.

2.2. Objetivos Específicos:

- Describir las principales características que asume el liderazgo escolar en los establecimientos subvencionados.

- Identificar y describir eventuales tipologías de liderazgo escolar a partir de las características mencionadas en el punto anterior.
- Identificar las variables de contexto, institucionales y propias de los miembros del equipo directivo que inciden en las distintas modalidades que adopta el liderazgo escolar.
- Describir la incidencia de la variable género en las características que asume el liderazgo escolar en los establecimientos subvencionados.
- Generar propuestas de desarrollo y capacitación que permitan fortalecer las prácticas de liderazgo y contribuyan a la instalación del Marco para la Buena Dirección y el SACGE.

3. Metodología:

3.1. Abordaje del Estudio:

3.1.1. Análisis cuantitativo de las variables personales, institucionales y contextuales:

Descripción y formulación de un perfil de los directivos que están actualmente en ejercicio.

La construcción de una muestra por conglomerados fue poco sustentable en sentido práctico y teórico, ya que los datos de las bases disponibles no permitían la agrupación de establecimientos en clústeres. Lo anterior se refiere a la reducción considerable de la muestra del estudio, no asegurando condiciones de confiabilidad y validez en la información que se fuera a recopilar.

A modo de superar este obstáculo metodológico, se propuso la construcción de un polinomio que contempló las variables más pobladas y que al procesarlas proporcionó un ranking de establecimientos educacionales de acuerdo al resultado obtenido en las evaluaciones SIMCE y PSU registradas por cada establecimiento. A la vez, esta matriz de procesamiento de datos permitió estudiar los casos con muy buenos y muy malos resultados.

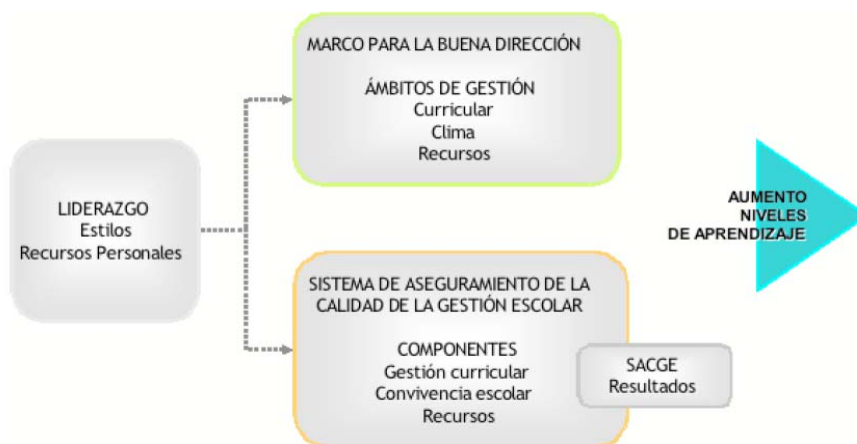
3.1.2. Análisis práctico-conceptual:

Busca entender de qué manera se relaciona el liderazgo de los equipos directivos con las herramientas de gestión actualmente disponibles.

El estudio se planteó desde una perspectiva de análisis práctico-conceptual, buscando contribuir al mejoramiento las prácticas de liderazgo de los equipos actualmente en ejercicio. En este sentido más que la generación de modelos, teorías o tipologías, lo que motivó fue entender de qué manera se relaciona el liderazgo de los equipos directivos con las herramientas de gestión actualmente disponibles. Esta relación fue analizada poniendo el foco en los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos. Es decir, el eje de la investigación fue analizar la dinámica que se da entre el liderazgo de los equipos directivos, el Marco para la Buena Dirección y el SACGE, entendidas estas últimas como herramientas de gestión y poniendo los resultados de aprendizaje como principal vector de análisis.

La relación fue analizada mediante un modelo especialmente diseñado por el equipo de investigadores. El modelo reconoce las principales tensiones de la práctica directiva y define cuatro procesos que deben ser desarrollados por el directivo para alcanzar buenos resultados de aprendizaje.

El siguiente esquema muestra el abordaje conceptual que sustenta nuestra propuesta.



3.2. Polinomio de Resultados:

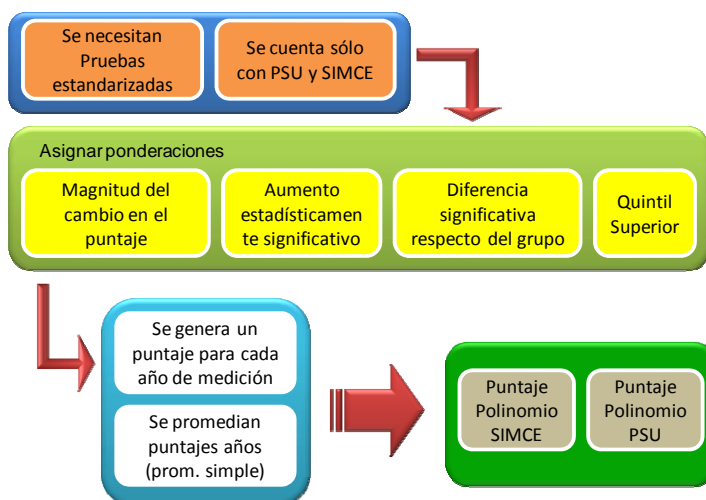
Antecedentes:

- La construcción de una muestra por conglomerados es poco relevante en sentido práctico y teórico, debido a que los datos de las bases entregadas no permiten la agrupación de colegios en clústeres.
- Al cruzar los campos de datos con aquellos que resultan interesantes para un clúster, se reduce considerablemente el número de casos. Por ejemplo: la base total creada inicialmente tiene 11.900 casos, al cruzar con variables de Director (como género, edad, etc.) se reduce a 7.500 casos, luego al cruzarla con variables de resultados desciende a 2.500 casos.
- La propuesta de polinomio recoge las variables mejor pobladas y las trabaja en función de obtener un ranking de colegios de acuerdo al resultado obtenido en las evaluaciones SIMCE y PSU registradas por cada establecimiento.
- Este indicador tiene por finalidad estudiar los casos con muy buenos y muy malos resultados.

Construcción de un Indicador de Resultados de Aprendizaje:

El siguiente esquema muestra los pasos seguidos en la construcción del polinomio de resultados.

Construcción



Para caracterizar a los establecimientos según sus resultados en SIMCE, se consideraron varios aspectos relativos a los puntajes obtenidos:

- a) Magnitud del cambio en el puntaje: El cambio en el puntaje entre una medición y otra será ponderado por distintos factores, los que se detallan en los puntos siguientes.
- b) Aumento estadísticamente significativo de los puntajes obtenidos en las dos últimas mediciones para cada curso: por ejemplo, compararemos las pruebas de 4° básico 2006 y 2005, o 2° Medio 2006 y 2003, si hay un aumento en los puntajes y éste es significativo estadísticamente se asignará al establecimiento un mayor factor ponderador que a aquellos que mantienen sus puntajes. Los casos en que el puntaje descienda serán "castigados" en términos del coeficiente asignado a este indicador.
- c) Puntaje significativamente distinto a los establecimientos de su mismo grupo socioeconómico: Aquellos establecimientos que tengan un puntaje significativamente mayor o menor al de su grupo serán "premiados" o "castigados" a través del factor ponderador.
- d) Inclusión en el quintil más alto de sus respectivos grupos socioeconómicos: Se asignará un valor positivo a aquellos establecimientos que pertenezcan al quintil 5 de cada uno de los grupos socioeconómico comparables en cada una de las mediciones.

En todos los casos se trabajó con el puntaje promedio entre Lenguaje y Matemática.

Una vez obtenidos los valores para cada año, ya sea en el caso de SIMCE o PSU, se construyó el valor final del índice considerando las mediciones para las que existe información en cada año de la siguiente manera:

$$\text{SIMCE} = \frac{\sum_{i=1}^n \text{SIMCE medición } n}{n}$$

(Suma de todos los puntajes del valor del polinomio para cada medición SIMCE, dividido por el número de mediciones)

$$\text{PSU} = \frac{\sum_{i=1}^n \text{PSU medición } n}{n}$$

(Suma de todos los puntajes del valor del polinomio para cada medición PSU, dividido por el número de mediciones)

3.3. Diseño Muestral:

Para la selección de la muestra de establecimientos se utilizaron criterios de: resultados polinomio, Tipo de Dependencia, Tipo de Enseñanza, Género, Tamaño (matrícula) y Ubicación Geográfica (Región y Zona Urbana o Rural).

Tipo de Dependencia	Ruralidad	Tipo Enseñanza						Total
		Sólo E. Básica		Sólo E. Media		E. Básica y Media		
		B	M	B	M	B	M	
Corporación Municipal y Municipal DAEM	Urbano	5	5	2	2	4	4	22
	Rural	2	2	2	2	2	2	12
Particular Subvencionado	Urbano	2	2	2	2	2	2	12
	Rural	1	1	1	1	1	1	6
Total		10	10	7	7	9	9	52

Inicialmente, la variable género estaba representada por 26 hombres y 26 mujeres. Esta distribución se modificó en el terreno, quedando conformada por 30 hombres y 22 mujeres.

3.4. Instrumentos de Recolección de Información:

El diseño de los instrumentos utilizados estuvo basado en el Marco para la Buena Dirección (MBD), el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACGE) y en Diversos estudios (McREL, Mortimore 1991, Scheerens 2000, Sammons 2001, entre otros) que señalan el liderazgo como un factor central para el éxito de las escuelas.

Tipo Dependencia	Resultados Aprendizaje	Pauta Eventos Conductuales	Focus Group	Test de Estilos de Aprendizaje	Ficha Establecimiento	Encuesta Profesores
Municipales	Buenos	48	12	41	16	256
	Malos	69	15	46	17	305
	Subtotal	117	27	87	33	561
Particular Subvencionados	Buenos	38	10	33	9	158
	Malos	26	9	24	10	99
	Subtotal	64	19	57	19	257
Total		181	46	144	52	818

Las pautas de Eventos Conductuales y el Test de Estilos de Aprendizaje fueron aplicadas a todos los integrantes del Equipo Directivo de cada establecimiento, incluyendo al Director del mismo.

4. Principales Resultados Fase Descriptiva de los Establecimientos

4.1. Fase Descriptiva¹ Bases Mineduc:

A continuación se presenta una síntesis de los resultados obtenidos del análisis de las bases entregadas por Mineduc para el presente estudio.

4.1.1. Variables de Contexto:

Al observar el cruce de la variable área de ubicación por dependencia, municipal y particular subvencionado, se observa una predominancia de establecimientos municipales en zonas rurales. Es así como el 80% de establecimientos que se ubican en zonas rurales son municipales. En el caso de las

¹ Cabe destacar que para efectos de este estudio se tomaron sólo los datos que corresponden a los establecimientos de tipo de dependencia: Municipal y Particular Subvencionado.

zonas urbanas, los establecimientos con mayor presencia son los establecimientos particulares subvencionados, el 60% de los establecimientos de esta zona de ubicación son particulares subvencionados.

A partir de lo anterior se observa que la ubicación de los colegios particulares subvencionados se encuentra principalmente en las zonas urbanas, se podría decir que por razones estratégicas, ya que en las zonas urbanas existe mayor concentración de población y mayores ingresos *per capita*. En el caso los establecimientos municipales la preocupación de parte del gobierno, es abarcar aquellos espacios donde no se encuentren cubiertos por los otros tipos de dependencia, pudiendo entregar la posibilidad a las personas con menos recursos o más alejada de los sectores urbanos puedan contar con un establecimiento donde realizar su educación.

4.1.2. Variables Institucionales:

Al realizar el cruce del tipo de enseñanza por dependencia se puede señalar que más del 80% de la educación que se imparte es Parvularia y Básica, entre Particulares Subvencionados y Municipales. Respecto de los demás tipos de enseñanza en los establecimientos Particulares Subvencionados se imparte más Educación Media H-C (6,86%) que T-P (3,85%). Mientras que en los establecimientos municipales se imparte más Educ. Media T-P (3,91%) que H-C (3,27%).

Se puede indicar que ambas dependencias cubren los primeros años de enseñanza sin presentar mayores distinciones, mientras que en la educación media se pueden observar algunas diferencias por tipo de dependencia.

En el caso de los establecimientos particulares subvencionados el contar con mayor educación media H-C permite preparar académicamente y entregar herramientas de este tipo a los alumnos, presentando la opción de poder continuar con los estudios. Este tipo de educación no proporciona herramientas específicas para el mundo laboral como si las proporcionan los establecimientos con educación técnica.

Respecto de la educación técnica, como se mencionaba, permite que los alumnos salgan de los establecimientos con una preparación base (la especialidad), proporcionando herramientas que brinda más opciones a los estudiantes que egresan de enseñanza media.

Ahora bien en los colegios municipalizados no hay grandes diferencias en el tipo de educación media impartida (H-C y técnico profesional), esto puede interpretarse, como se señaló también en la cobertura por zona, como la preocupación del gobierno por proporcionar, por medio de la educación municipal, la cobertura y diversificación de la enseñanza.

4.1.3. Variables Personales o Propias:

Al observar la variable género por tipo de dependencia, de directores, jefes de UTP y equipos directivos se puede indicar que:

- En establecimientos Municipales hay más directores hombres (62,2%) que mujeres (37,8%). En cambio en los Particulares Subvencionados hay más mujeres (64,7%) que hombres (35,3%).
- En los jefes de UTP se observa que en ambos tipos de establecimientos hay más mujeres en el cargo de Jefe de UTP. En los establecimientos municipales un 67,9% son mujeres y en los particulares subvencionados un 73,1%.
- En establecimientos municipales, los equipos directivos están conformados por más hombres que mujeres, se observa la situación inversa en los particulares subvencionados. En los establecimientos Municipales un 57,5% son hombres, mientras que los equipos directivos de los establecimientos particulares subvencionados un 56,7% son mujeres.

Respecto al promedio de edad se observa que:

- Los directores de establecimientos Municipales promedian edades mayores (55,9 años) que los directores en los establecimientos particulares subvencionados (49,3 años).
- En el caso de los jefes de UTP de establecimientos municipales superan en edad (54,82 años) a los jefes de UTP de particulares subvencionados (46,49 años).
- Mientras que en los Equipos directivos de los establecimientos municipalizados tienen en promedio más edad (57,54 años) que los particulares subvencionados (50,71 años).

Considerando el promedio de años de antigüedad:

- Los directores de establecimientos municipales tienen un promedio de años de antigüedad de 30,1 años, tienen 10 años más que el promedio que muestran los directores de establecimientos Particular Subvencionado que promedian 20,7 años en el sistema educacional.
- El promedio de antigüedad de los jefes de UTP de establecimientos municipalizados es de 28,59 años, mientras que los colegios particulares subvencionados son 18,43 años. Al igual que los directores hay una diferencia de 10 años entre tipo de dependencia.
- Lo mismo ocurre con los equipos directivos, los cuales tienen una diferencia de 10 años entre municipales (31,58 años) y particulares subvencionados (21,74 años).

Título profesional de los Directores:

- Del total de la base (7313RBDs) el 98,95% de los directores tienen título profesional relacionado con Educación.
- En cuanto al Tipo de Título, en los establecimientos municipales, estos se concentran principalmente en Educación General Básica (83,3%), mientras que los particulares subvencionados se ubican un 46,8% en dicho título. El resto se distribuye entre Educación de Párvulos (10,6%), Educación Diferencial (15,1%) y Educación Media (25,4%).

De lo anterior se puede señalar que existen mayores diferencias entre las dependencias en la variable género de directores y equipo directivo principalmente, y en general se observa más la presencia de mujeres en los establecimientos particulares subvencionados.

La variable edad indica que los integrantes de los establecimientos municipales tienen más edad en comparación con los integrantes de los establecimientos particulares subvencionados que tienen una edad promedio menor.

Respecto a los años de antigüedad, se evidencia que los directivos de establecimientos Municipales tienen en general un promedio de 10 años más que los establecimientos particulares subvencionados.

Por último, en general se puede señalar que los directores en su mayoría cuentan con preparación académica relacionada con la educación en ambas dependencias. Ahora bien los establecimientos municipales no tienen una distribución de áreas como si se encuentra en los establecimientos particulares subvencionados.

4.2. Ficha del Establecimiento:

Con la finalidad de obtener información que aporte una descripción demográfica más completa de los establecimientos educacionales seleccionados como muestra para el presente estudio y, junto con ello, entregue información relevante respecto de variables personales para cada uno de los cargos directivos objetos de este estudio, se elaboró una ficha de descripción o caracterización de establecimientos. Esta

ficha se aplicó a los 52 establecimientos que componen la muestra total (51 colegios seleccionados como muestra y 1 colegio seleccionado para el pilotaje de los instrumentos), y cuenta con lo siguiente:

- Una base de datos con un total de 318 campos de información poblados en un 85% aproximadamente (esto debido principalmente a que no todas las preguntas son aplicadas a todos los equipos directivos de igual forma) y procesados en SPSS y Access para 52 establecimientos.
- Un fichero en Access que permite manejar la información por establecimiento, hacer cruces e informes diversos de los datos procesados.
- Un fichero vacío en formato pdf, para posteriores levantamientos de información.

A grandes rasgos se puede decir que el contar con un **Modelo o Paradigma Curricular** presenta diferencias en la obtención de resultados. Como se observa en la gráfica, el 60% de los establecimientos que declaran contar con un enfoque pedagógico claro y formalmente validado, obtienen buenos resultados de aprendizaje.

En la tabla anterior se presenta el método de selección de personal que utilizan los establecimientos por dependencia cruzado por el resultado en el aprendizaje. En el caso de los establecimientos particulares subvencionados, la selección de personal es gestionada mediante procesos internos. A su vez, los establecimientos municipales se apoyan en recursos externos para la provisión de recursos humanos.

Respecto de si existe un **proceso de admisión de alumnos**, los datos recopilados permiten sostener que los establecimientos particular subvencionado son los que más realizan dichos procesos, un 88,9% de estos establecimientos que obtienen buenos resultados de aprendizaje afirman utilizar algún mecanismo de admisión. La información entregada sobre los **instrumentos que son utilizados dentro del proceso de admisión de alumnos**, señala que los establecimientos de dependencia **Particular Subvencionada** que obtienen buenos resultados de aprendizajes aplican pruebas de admisión en el proceso de incorporación de nuevos alumnos. Por otra parte, los antecedentes más considerados son las notas de los postulantes, y el menos utilizado, el test psicológico, esto último puede estar relacionado con los costos que representa esta aplicación. A nivel de **establecimientos municipales**, en una visión general del proceso de admisión es posible sostener que 39,4% no cuenta con dicho proceso, y un 27,3% no respondió esta pregunta. Si sumamos el porcentaje negativo al porcentaje de no-respuesta, se obtiene que un 66,7% de estos establecimientos no realiza proceso de admisión de alumnos. Por otra parte, al mirar sólo las escuelas municipales con buenos resultados de aprendizaje, se obtiene que un 41,2% revisa antecedentes de comportamiento de los alumnos en proceso de admisión.

En cuanto a los **instrumentos de conducción y planificación del establecimiento**, en general se observa que la mayoría de los establecimientos cuenta con éstos, sin registrarse grandes diferencias asociadas al tipo de dependencia o resultados en el aprendizaje. Sin embargo, resultaría interesante profundizar en el uso que se les da en la gestión cotidiana. Es probable que estos instrumentos de gestión sean poco considerados en la toma de decisiones y en la asignación de recursos.

Otro dato interesante que aporta la ficha tiene que ver con antecedentes de la **formación académica de los integrantes de los equipos directivos** estudiados. Para el caso de los directores de establecimientos, un 32,7% de estos tiene **Magister** y un 30,8% ha realizado estudios de **Diplomado**, además, un 11,54% de ellos tiene un segundo Diplomado. Las principales temáticas abordadas en estos estudios de postgrado son: Gestión y Administración Educacional, y Currículum, Planificación y Evaluación. Por otra parte, se percibe una mayor acumulación de formación en los directores municipales que en los de establecimientos particular-subvencionado, lo que podría relacionarse con el pago de asignaciones de perfeccionamiento. Respecto de la **capacitación** recibida por estos directores de establecimientos, la mayor frecuencia se concentra en capacitación en materias de Gestión y Administración Educacional, con un 19,23% para el

caso municipal, y con un 9,6% para el caso particular-subvencionado, le sigue la capacitación en materias relacionadas con la Gestión Curricular y Metodologías de Enseñanza, con un 3,85% de los directores municipales, y un 15,4% de los directores particular-subvencionado. Esto último señala una diferencia que puede ser importante al comparar los resultados obtenidos en aprendizajes en cada uno de los tipos de dependencia, los directores de establecimientos municipales están más orientados, en su formación, a la gestión y administración educacional, y menos orientados a la gestión curricular y metodologías de enseñanza. En cambio, los directores particular-subvencionados están más orientados a formarse en gestión curricular y metodologías.

4.3. Encuesta a Docentes:

Para complementar los hallazgos del levantamiento de prácticas de liderazgo de los miembros del equipo directivo, se aplicó una encuesta a un grupo de docentes de cada establecimiento, la que permitió conocer su percepción respecto de la situación del liderazgo en la institución. Esta encuesta tuvo como objetivo identificar cuál es la experiencia predominante del liderazgo en la escuela, más allá de las características individuales de los sujetos que componen el equipo directivo.

El procesamiento y análisis de los datos recopilados por medio de la Encuesta a Docentes, permite sostener a partir de las percepciones de los docentes consultados, que:

- Existen una percepción mayoritariamente positiva (2 tercios de la muestra) respecto de la gestión del Equipo Directivo del establecimiento. Esto sugiere una baja capacidad de autocrítica y dificultad para reconocer las deficiencias de gestión y liderazgo.
- Existen diferencias entre la percepción que tienen los docentes de establecimientos con Buenos Resultados en aprendizajes (según polinomio de resultados) y aquellos con Malos Resultados. Los primeros serían más críticos de la gestión directiva (29,6%), mientras que los segundos muestran una menor crítica respecto de dicha gestión (20,6%).
- Al cruzar los datos según Tipo de Dependencia del Establecimiento, se obtiene que los establecimientos municipales tienen una percepción negativa mayor (30%) que los establecimientos particulares subvencionados (18,3%).
- Según Género, los datos indican que los docentes de un 26,6% de los establecimientos dirigidos por mujeres tienen una percepción negativa de la gestión de sus equipos directivos, mientras que el 24,2% de aquellos dirigidos por hombres corresponde a dicha percepción. Por consiguiente, no hay una diferencia relevante en la percepción al mirarla según género, para el total de las respuestas.
- Al procesar los datos mediante una matriz de selección de componentes principales, se consigue aislar a 5 variables que explicarían el mayor porcentaje de la varianza de las respuestas (sobre el 70%). Coincidentemente, las variables seleccionadas tienen que ver con aspectos más relacionales al interior de la gestión directiva del establecimiento (relaciones interpersonales, clima, motivación, recompensa, etc.) que con variables que influyan directamente en los resultados.
- Al explorar la percepción negativa al interior de estas 5 preguntas seleccionadas y al cruzarlas con la variable Género del Director, se obtiene que los docentes de establecimientos cuyo director es mujer, tienen una percepción más negativa en las preguntas seleccionadas, en relación a la percepción más positiva de los docentes de colegios dirigidos por hombres. En 12 –“El Equipo Directivo actúa coordinadamente manteniendo una actitud colaborativa”-, 17 –“El Equipo Directivo se preocupa de generar instancias para crear vínculos entre los miembros del establecimiento”- y 18 –“El Equipo Directivo promueve un clima de respeto e integración entre los integrantes de los distintos estamentos”- existe una diferencia mayor entre directores hombres y mujeres.
- Por otra parte, es interesante destacar que existe una actitud defensiva y con baja autocrítica, coincidente en el personal (docente y directivo) de los establecimientos estudiados, frente a situaciones

de evaluación asociadas al Mineduc. Este es percibido como un ente controlador, lo que afecta la veracidad de la información entregada por los actores en las diversas preguntas que se les hacen. Esto se ve afectado aún más por cierto desconocimiento y desvalorización de las herramientas y dispositivos de gestión y apoyo que ofrece el Ministerio y por la poca confianza en la continuidad de las estrategias implementadas, que manifiestan tener los docentes y directivos de muchos de los establecimientos consultados para este estudio.

4.4. Test de Estilos de Aprendizaje:

El Inventario de Estilos de Aprendizajes (IEA) describe las distintas maneras en que se aprende y cómo se manejan las ideas y situaciones que se presentan cotidianamente, basándose en las fortalezas de la persona dejando al margen sus debilidades.

De esta manera, es importante precisar que esta tipología de los estilos de aprendizaje se basa sobre un modelo de aprendizaje experiencial que combina la percepción y procesamiento de la realidad. Este ciclo de aprendizaje está compuesto por 4 fases (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, y experimentación activa) que se agrupan en dos ejes. El vertical representa la percepción (concreto/abstracto) y el procesando (acción/ reflexión), cada dimensión se centra en una tensión dando como resultado a los 4 estilos o modos de aprender que son Divergente, Asimilador, Convergente y Acomodador.

La aplicación de este test de estilo de aprendizaje a los directivos de los establecimientos tiene como objetivo poder capturar información que permite conocer los modos en que estos aprenden, y así generar estrategias de desarrollo en las áreas que resulten necesarias y fortalecer los aspectos aparezcan como positivos.

En términos generales, el inventario de estilos de aprendizaje (IEA) indica que los integrantes de los equipos directivos se concentran preferentemente en el estilo Asimilador representado por un 37% seguido por el Divergente con un 28%, y, con los porcentajes más bajos y muy similares, los estilos Convergente con un 18% y Acomodador con un 17%. Igual distribución se obtiene al analizar los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de los resultados de los establecimientos. En este sentido, es posible presumir que no existen diferencias significativas en los estilos de aprendizajes de los equipos de los establecimientos con buenos resultados y malos resultados, que permitan explicar las diferencias obtenidas en los resultados.

En cuanto a género, las diferencias de distribución de hombres y mujeres, se registran en los estilos Acomodador y Divergente. En el primero de estos, se observa un mayor porcentaje de mujeres, a diferencia de lo que ocurre en el estilo Divergente donde se concentran los integrantes hombres del equipo directivo. Los otros dos estilos muestran una distribución similar de la cantidad de hombres y mujeres.

Como se puede observar en esta muestra de los resultados de los estilos de aprendizaje, a nivel general no se registran grandes diferencias explicativas, sin embargo estas referencias entregadas de los modos en que las personas aprenden resultan interesantes para el análisis.

Para efectos del presente estudio, el estilo Acomodador centra el interés debido a que se le asocia la habilidad de la administración educativa, antecedente que inquieta al observar los resultados obtenidos en la aplicación del test, en donde se aprecia que es el estilo con menor presencia de integrantes del equipo directivo. Sin embargo, los resultados dan cuenta de una concentración de pertenecientes a estos equipos, en el cuadrante del estilo Asimilador.

De esta manera, el desafío que estos resultados representan se orienta en realizar lineamientos de desarrollo que permitan incorporar en los integrantes de los equipos directivos elementos del estilo que presume logra mayor éxito en la administración educativa. Facilitando el tránsito del estilo Asimilador al Acomodador.

Este último, se basa en la experiencia concreta y la experimentación activa. Las personas que presentan este modo de aprender son adaptables, intuitivas y aprenden por ensayo y error. Confían en otras personas para obtener información y se sienten a gusto con los demás. A veces son percibidos como impacientes e insistentes. Se dedican a trabajos técnicos y prácticos. Son influidos por sus compañeros.

A su vez, se les define como sujetos activos que se involucran totalmente y sin perjuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos. Les gusta trabajar rodeados de gente.

Aprenden cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío, al realizar actividades cortas de resultado inmediato, les influye su propia experiencia. Se les dificulta el aprendizaje al tener que adoptar un papel pasivo, y tener que asimilar, analizar e interpretar datos.

Ahora bien, el estilo Asimilador se caracteriza por utilizar la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Se basan en modelos teóricos abstractos y no se interesan por el uso práctico de las teorías. Son personas que planean sistemáticamente y se fijan metas.

Los individuos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara.

Aprenden con ideas y conceptos que presenten un desafío, y cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. Les dificulta el aprendizaje las actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre, las situaciones que enfatizan las emociones y los sentimientos, y cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico

5. Principales Resultados Fase Análisis Cuantitativo-Cualitativo

5.1. Visión General de las Prácticas de Liderazgo:

Como se mencionó en la descripción de la metodología, debido a que la selección de la muestra era poco sustentable a través de conglomerados, se construyó un polinomio que permitió la selección de una muestra constituida por 52 establecimientos participantes, seleccionados en base a los siguientes criterios: resultados polinomio, Tipo de Dependencia, Tipo de Enseñanza, Género, Tamaño (matrícula) y Ubicación Geográfica y Regional.

La aplicación en cada uno de los establecimientos del conjunto de instrumentos desarrollados (Entrevista de eventos conductuales, Focus group, Test de estilos de aprendizaje, Ficha de establecimientos y Encuesta a profesores), proporcionó información útil para identificar las características predominantes que permitieron categorizar diferentes estilos de liderazgo directivo asociados a los resultados de aprendizaje del establecimiento. Lo anterior se realizó para los cargos que presentan mayor importancia al interior del equipo directivo, estos son: Director, Jefe Técnico e Inspector.

A continuación, se presenta un detalle de las prácticas de liderazgo identificadas en cada cargo.

5.2. Director:

Al analizar las prácticas de liderazgo que diferencian los directores que obtienen buenos resultados de aprendizaje de los que no lo consiguen, es posible establecer una tipología que reconoce cuatro estilos de liderazgo. Los primeros dos, participativo y autoritario están asociados a buenos resultados académicos. Los otros, externalizador y centralista se encuentran más vinculados a malos resultados de aprendizaje.

La principal evidencia que surge del análisis de directores que obtienen buenos resultados académicos es su *claro foco en el aprendizaje*. La gestión, planificación, toma de decisiones, asignación de recursos, entre otros, tiene como vector principal el cuidado, aseguramiento y apoyo de los procesos pedagógicos, orientados al cumplimiento de estándares de rendimiento escolar. Asociado a lo anterior, se destaca la *capacidad de innovación* que presenta este grupo de directores, al momento de incorporar nuevas metodologías de enseñanza y modelos de gestión escolar. Asimismo, presentan un sistema de planificación y coordinación claramente definido y sistematizado, en sintonía con el PEI.

Por el contrario el análisis de directores de establecimientos con malos resultados de aprendizaje, permite concluir que éstos ponen su esfuerzo y recursos en resolver aspectos menos pedagógicos que no aportan directamente al aprendizaje de los alumnos, evidenciando una *lógica de trabajo más administrativa*. De esta manera, es posible observar que las acciones realizadas por este grupo de directores, se focalizan en temáticas de infraestructura, asistencia social a los alumnos, adhesión a proyectos integrales (prevención de consumo de drogas, vida saludable, etc.) entre otros. De manera conjunta, los directores manifiestan prácticas de liderazgo *facilitadoras* más que innovadoras, es decir, son profesionales más pasivos en cuanto a incorporar proyectos de mejoras curriculares en sus establecimientos.

Finalmente, es importante clarificar que un director pone en acción prácticas de distintos estilos pero tiene un anclaje prioritario en uno de los dos polos. Parte de la fineza y talento directivo se juega en la adecuación del estilo atendiendo a la competencia técnica y motivación del equipo de trabajo.

Director con buenos resultados de aprendizaje: Se caracterizan por tener prácticas de liderazgo con un foco pedagógico, presentan cierta flexibilidad para adecuar su estilo de trabajo y, tienen el conocimiento técnico y la expertise necesaria para desarrollar su función.

Es posible observar dos polos que se configuran a partir de las prácticas realizadas por los directores de los equipos directivos analizados. Un primer polo se denomina *Participativo*, que se caracteriza por convocar y consultar a otros ante la toma de decisiones y hacer partícipes a los distintos actores. Estos directores valoran el contexto y recursos internos del establecimiento así como también los recursos propios que dispone, considerando su experiencia como insumo para el aprendizaje.

El otro polo puede ser llamado *Autoritario*, conformado por los directores que tienen prácticas directivas verticales, que concentran la toma de decisiones. Además, valoran el contexto externo del establecimiento,

buscan y generan redes de apoyo e incorporan experiencias exitosas de otros establecimientos y/o directores.

Los directores del **polo participativo**, presentan un estilo de liderazgo colaborador basado en acciones favorables a la integración de los demás directivos en las decisiones y actividades del establecimiento educacional, puesto que considera que en el equipo existen habilidades, capacidades y el conocimiento necesario para responder a los objetivos institucionales definidos en el PEI. Ligado a lo anterior, es clave la utilización de una comunicación bilateral y multidireccional, siendo los directores capaces de establecer canales de comunicación formales e informales, tanto para escuchar los requerimientos de los distintos estamentos, como también para informar sus decisiones y planificaciones.

Otra característica se asocia al trabajo sin una rutina que determine su quehacer cotidiano. Si bien se adscriben a las planificaciones generales, es posible distinguir directores que *intuitivamente* van resolviendo los problemas y desafíos que se presentan en los establecimientos. En este sentido, se identifica una clara y fuerte presencia y visibilidad por parte de los directores en los diferentes espacios del establecimiento - circulando en el patio en los recreos, por las aulas, pasillos, etc.- así, se encuentran presentes en todo momento, interesados por conocer los detalles del quehacer escolar cotidiano.

Además, es posible distinguir acciones que apuntan a externalizan el fracaso. Para ellos, el origen de los problemas estaría fuera del establecimiento o en un ámbito que escapa a su gestión, responsabilizando al sostenedor y apoderados principalmente, como agentes que influyen en los malos resultados académicos de los alumnos. No obstante, estos directores tienen un foco reflexivo en la realidad interna del establecimiento, se muestran conscientes de la realidad interna, de todas las situaciones que pueden surgir dentro del establecimiento, utilizando esa información para identificar problemas y anticipar las posibles soluciones. Esto justifica su confianza en las capacidades y recursos internos.

Finalmente, este tipo de directores consideran su expertise -esto es el conocimiento técnico adquirido con los años de servicio y grados de especialización académica-, como insumo para el desarrollo de prácticas que buscan obtener buenos resultados de aprendizaje. Además, se caracterizan por la capacidad de flexibilizar su estilo de trabajo, adaptando sus prácticas de liderazgo a las necesidades que surgen.

Los directores del polo participativo, se encuentran principalmente en establecimientos urbanos municipales y con enseñanza básica. En general tienen una baja antigüedad en el cargo (2 a 5 años). Además, una diferencia importante de mencionar es la presencia de directores hombres mayoritariamente en este polo, por lo tanto, la variable género es determinante en esta caracterización.

En el **polo autoritario**, se encuentran los directores que utilizan la comunicación unilateral descendente, mediante la cual ellos deciden el rol, papel o función de todos los integrantes de su equipo de trabajo, diciéndoles no sólo lo qué deben realizar, sino también cómo, cuándo y dónde. Si bien confían en ellos, se muestran más seguros indicando claramente cómo deben hacerse las cosas. Así, establecen relaciones interpersonales y laborales marcadas fuertemente por el rol y la autoridad. Además, internalizan el fracaso asumiendo que los problemas están dentro del establecimiento, específicamente en las prácticas de alumnos y profesores. Lo anterior, los impulsa a centrar la búsqueda de apoyo en redes externas, principalmente con instituciones gubernamentales, de educación superior (Universidades) y empresas, para así, fortalecer los objetivos planteados en el PEI. La generación de estas alianzas estratégicas permite potenciar los recursos con que dispone el establecimiento. Ligado a lo anterior, destaca en los directores, el foco reflexivo en la realidad externa del establecimiento. Destacando la importancia de la orientación al contexto del establecimiento, identificando las posibilidades y limitaciones del contexto social, cultural y económico que influyen en la gestión educativa, incorporando a padres y apoderados en los procesos

educativos de los alumnos, buscando comprometer a la comunidad escolar a que participe activamente en las actividades curriculares y extracurriculares del alumnado.

Se caracterizan por ser ordenados y planificados, suelen tener una rutina que determina y ordena el quehacer cotidiano, asimismo, planifican estratégicamente considerando la realidad del establecimiento. Destaca también, la capacidad innovadora para la generación, planificación e impulso de prácticas pedagógicas, metodológicas y curriculares necesarias de incorporar en el establecimiento educacional. Finalmente, estos directores son capaces de adaptar y poner en práctica experiencias exitosas de otros establecimientos, para alcanzar los objetivos propios de su establecimiento definidos en el PEI.

Los directores del polo autoritario, se encuentran principalmente en establecimientos urbanos y municipales, registrándose también la presencia de algunos casos en establecimientos rurales y particular subvencionado. De esta manera, las variables dependencia y localidad no ejercen una influencia importante para la pertenencia o no, de directores en este polo. Sin embargo, la variable que marca una diferencia significativa es el tipo de enseñanza, posicionando a los directores de este polo en establecimientos que imparten educación media y básica y media. A diferencia de lo que revela el polo participativo, estos directores tienen una antigüedad mayor en el cargo (7 a 12 años). Respecto a género, no es una variable que revele importantes diferencias, ya que se encuentra paridad de directores hombres y mujeres en este polo.

Directores con malos resultados de aprendizaje: Se caracterizan por presentar prácticas de liderazgo que tienen un foco administrativo más que pedagógico, son declarativos en un sentido más discursivo que práctico -reconocen situaciones complejas pero son incapaces de diseñar e implementar planes de mejora-, son poco flexibles al momento de modificar ciertas prácticas o programas pre diseñados.

En este grupo, y según las prácticas, también se distinguen dos polos. Un primer polo agrupa al director *externalizador* cuyas características principales son tener un foco externo, delegando excesivamente tareas de trabajo. El otro polo agrupa al director *centralista*, en sus características destacan el excesivo control de las tareas de los demás, y la presencia en las actividades internas del establecimiento.

Los directores del polo *externalizador* suelen encomendar a los demás directivos diversas tareas -de su función y del quehacer del establecimiento educativo-, generando comisiones, asignando responsabilidades, pero sin delegar oficialmente ni hacer un seguimiento o acompañamiento continuo y sistemático, desvinculándose de su principal función, que es dirigir y coordinar el establecimiento. Asimismo, reconocen que los problemas están fuera de su gestión y es ahí en donde se buscan las justificaciones focalizándose en la realidad externa del establecimiento, descuidando lo que sucede al interior, es decir, tienen un foco en lo externo.

Otra característica se refiere a que los directores de este polo perciben las características y recursos del establecimiento como algo inmodificable sin reconocer que variables pueden gestionar en beneficio de los procesos educativos. Tienden a ver problemas y no oportunidades, resultando ser directores con poca flexibilidad para adecuar su estilo y prácticas de liderazgo.

En cuanto a la organización de los principales lineamientos del PEI del establecimiento, este grupo de directores si bien permanentemente planifican y modifican las metas, no hacen evaluaciones genuinas que les permitan aprender de la experiencia, ni tampoco desarrollan herramientas de evaluación.

Finalmente, se puede mencionar que estos directores tienden más al reemplazo que al desarrollo de los demás integrantes del equipo directivo y docentes, es decir no realizan prácticas favorables al incentivo del desarrollo académico de los distintos estamentos del establecimiento.

Los directores del polo externalizador, se encuentran principalmente en establecimientos urbanos particular subvencionado y con enseñanza básica. Son más directores hombres que mujeres. Dentro de sus características está una antigüedad intermedia en sus cargos (en torno a los 6 años).

En el polo de los directores **centralistas**, se evidencian prácticas marcadas por una comunicación unilateral, sin informar las prioridades del establecimiento -definidas por el PEI- tendiendo a confundir a la comunidad educativa con instrucciones y mensajes contradictorios. Así, se puede distinguir como práctica de liderazgo característica de este grupo, el excesivo control que ejercen sobre el quehacer de los distintos estamentos en todos los ámbitos del establecimiento. Siguiendo la idea anterior, destaca que estos directores están presentes en todas las actividades, sin jerarquizarlas ni distinguir dónde presta mayor valor. Todo lo anterior, contribuye a que este tipo de directores realice prácticas que generan cierta distancia con sus equipos directos y con la comunidad educativa en general.

Finalmente, se puede destacar que estos directores concentran la toma de decisiones, facilitando la implementación de proyectos, pero dificultando el empoderamiento del resto del equipo directivo y de los docentes. Este grupo de directores tiende a excluir a los distintos estamentos en las instancias significativas en las determinaciones fundamentales para mejorar los procesos educativos de su establecimiento. Los directores de este polo se encuentran indistintamente en establecimientos municipales y particular subvencionado. Sin embargo, la localidad determina la pertenencia de directores centralistas encontrándose en establecimientos rurales mayoritariamente y que imparten educación básica y básica-media. En cuanto a género, se encuentra paridad de directores hombres y mujeres en este polo. Respecto a los años de antigüedad en el cargo, se registra una similitud con el polo externalizador, antigüedad en torno a los 5 años)

5.3. Jefe de UTP:

Es el responsable técnico de la dimensión pedagógica-curricular, liderando procesos de desarrollo de las actividades realizadas en ese ámbito. Entre las prácticas que competen a este cargo se encuentra: asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos con que cuenta el establecimiento (materiales y recursos humanos), supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, realizar seguimiento de los procesos curriculares, etc.

Además de cumplir labores técnico-pedagógicas, debe desempeñar diversos roles simultáneamente (docente, orientador, inspector, etc.). Su labor depende de la realidad del establecimiento y del foco que ha definido el director y/o el sostenedor para el cargo. Es evidente que la principal diferencia entre los jefes técnicos que obtienen buenos y malos resultados radica en que los primeros ponen como foco de su gestión los resultados pedagógicos, priorizándolos por sobre tareas administrativas.

Por último, se constató que en muchos casos no hay Jefe Técnico o bien, en algunos casos en que si existe el cargo, estos tienen muy poca asignación horaria para desempeñar las funciones como tal.

Jefes de UTP en establecimientos con Buenos Resultados: Se caracterizan por un estilo de liderazgo **progresista con foco técnico**, debido principalmente a que poseen una disposición positiva a implementar estrategias e instrumentos innovadores para el aprendizaje, aceptan desafíos y están periódicamente actualizando sus saberes y destrezas, mediante la capacitación.

Además, implementan, lideran y gestionan procesos de cambio dentro del establecimiento. Por lo mismo, se preocupan por incorporar o mejorar constantemente metodologías y prácticas. Además de liderar los

procesos respecto a la generación de prácticas pedagógicas, implementación de metodologías de enseñanza (postulación a PME) o actualización curricular (acompañamiento de los procesos). El Jefe de UTP acompaña a los docentes en estos procesos de cambio, proporcionando apoyo técnico y seguimiento de los procesos que se van implementando.

La noción que adquiere el concepto referido a lo técnico dice relación con que los Jefes de UTP están más centrados en el monitoreo de resultados de aprendizaje, en la gestión de intervenciones pedagógicas y otras acciones asociadas al ámbito técnico. Lo que se complementa con innovaciones en materia curricular, ya sea a nivel de metodologías, contenidos u otros. Este estilo de liderazgo se observa, principalmente, en establecimientos particulares subvencionados con buenos resultados, para cualquier nivel de enseñanza, sin observarse diferencias de género en los sujetos estudiados para este cargo (son la mayoría mujeres).

Asimismo, estos Jefes de UTP basan su desempeño en un mayor dominio de su labor, lo que se corrobora en una mayor capacitación y constante actualización. En esta misma línea, poseen características como la rigurosidad y el control, están constantemente preocupados de supervisar, evaluar y hacer seguimiento del desempeño de los docentes a su cargo, entregan apoyo en la medida que el profesor o los resultados en los aprendizajes lo requieren. Fortalecen el proceso de enseñanza mediante: planificaciones, acompañamiento en la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza, evaluaciones, trabajo focalizado, entre otras.

Establecen relaciones interpersonales y canales de comunicación de tipo formal, basados en la relación profesional y laboral, mediante reuniones periódicas de trabajo, con apoderados, alumnos, entre otras. Estos Jefes de UTP poseen una alta **conciencia situacional** -observación del entorno- en el estilo de su liderazgo, ajustando sus estilos a las necesidades que presenta el establecimiento. En el mismo sentido, no utilizan un estilo inflexible y autoritario, sino más bien incorporan distintas "formas de hacer" su gestión, permitiendo diagnosticar problemáticas para la eficiente y eficaz toma de decisiones.

Se caracterizan por tener un desempeño holístico y coherente. En efecto, conocen las orientaciones y lineamientos de los establecimientos en los que trabajan, considerándolos al momento de tomar decisiones. Es decir, **conocen el PEI, la misión y visión, y trabajan coherentemente con ello**.

Poseen **visión de futuro**, eje transversal de su accionar, tanto sus prácticas como discurso, están focalizados en la obtención de resultados, en otras palabras, comprenden su labor educativa como un proceso de cambio que son, por lo general, paulatinos y de mediano y largo plazo.

Promueven el **trabajo en equipo**. Efectivamente, comparten y delegan las tareas, basándose en la confianza en la capacidad de sus integrantes. Se puede afirmar, en este sentido, la existencia de un trabajo colaborativo, que promueve un buen clima de trabajo y, de la misma forma, incentivando y apoyando a quienes colaboran con ellos.

Por otro lado, reconocen que su gestión, en gran medida, se basa en el trabajo colaborativo, establecen reglas claras al momento de relacionarse en su trabajo. Los vínculos entre individuos que se construyen dentro del establecimiento son **relaciones de trabajo basadas en lo profesional y laboral**, generando y favoreciendo canales de comunicación formales para el desempeño de su función, principalmente, aquellas instancias que permiten la transmisión de información útil, eficiente, eficaz, etc. Este tipo de instancias pueden ser reuniones periódicas entre los distintos estamentos -Equipo Directivo, docentes, apoderados y alumnos, etc.-.

Por lo general, tienen una actitud **optimista** respecto de la gestión institucional. No se amedrentan por los problemas cotidianos en su quehacer y generalmente obtienen aprendizajes de sus experiencias: "en los obstáculos observan una oportunidad", de aprender o de hacer.

Otra capacidad, dice relación con su **autocrítica**, que les permite reconocer e identificar los problemas propios y del entorno, pudiendo así entregar soluciones más efectivas. Además, consideran experiencias anteriores, ya sean calificadas por los entrevistados como buenas o malas, para apoyar la toma de decisiones, enfrentar situaciones y orientar su labor cotidiana.

Estas características se encuentran, principalmente, en establecimientos con buenos resultados, particular subvencionados, urbanos, y se desempeñan en establecimientos que imparten Enseñanza Básica y Enseñanza Básica y Media, preferentemente. No se observan diferencias de género en los Jefes de UTP.

Jefes de UTP de Establecimientos con Malos Resultados: Se caracterizan por un estilo de liderazgo **conservador con foco administrativo**. Se definen como conservadores porque poseen una menor disposición para el cambio y una baja tolerancia a la innovación, así como una menor disposición a tomar decisiones con mayor riesgo, resultando que difícilmente generen cambios que impacten en el aprendizaje. A lo anterior se suma que la preocupación de estos jefes técnicos está focalizada en el cumplimiento de la norma y en aspectos más administrativos que pedagógicos. En este mismo sentido, se reconoce que estos sujetos son más autoritarios en su gestión, lo que los lleva a ser más individualistas y, por lo tanto, tienden a no generar trabajo en equipo y/o delegación de tareas.

La noción que adquiere el concepto referido a lo **administrativo** se relaciona con que estos Jefes de UTP están más centrados en la regulación del quehacer del equipo docente, la administración de tareas y funciones, así como el control de atrasos y ausencias, entre otras actividades similares. En el mismo sentido, demuestran mayor dominio de todo lo referente a la administración, no así de saberes docentes o funciones más técnicas. Además, están crecientemente preocupados por la realización de tareas cotidianas, a diferencia de aquellas que implican una planificación a mediano o largo plazo.

También, son buenos **administradores y ejecutores** de tareas concretas, principalmente, referidas a la gestión y administración de recursos pedagógicos para el desarrollo de clases, tales como entrega de materiales, supervisión de la asistencia de profesores a sus clases, preparación de documentos, etc. Además considera labores administrativas relacionadas con el establecimiento como la remuneración de los profesores. Entonces, estas prácticas dan cuenta de un foco más administrativo que pedagógico, con aspectos más de logística técnica que de preocupación por los procesos de implementación curricular.

También se evidencia que cuentan con **menor experticia y dominio técnico de su función**, no demostrando especial preocupación por su capacitación y actualización.

Los Jefes de UTP de establecimientos con malos resultados, suelen "dejar ser" más que controlar o bien monitorear mediante instrumentos metodológicos el cumplimiento de los objetivos planteados previamente en una planificación. Apelan muchas veces a lo difícil que resulta realizar seguimiento, evaluación y control. Aunque en algunos reconocen la realización de alguna de estas prácticas.

Por otra parte, se caracterizan por tener una **baja conciencia del contexto**. Es decir, no consideran a éste para la toma de decisiones, ni lo consideran un factor muchas veces fundamental para comprender alguna situación particular referida a los aprendizajes o aspectos administrativos del establecimiento.

En estos Jefes de UTP se observa también que tienen un **desempeño particularizado, falto de coherencia y desintegrado**. En efecto, no hay coherencia entre las prácticas que éste realiza, ni sus prácticas tienen coherencia con los lineamientos, enfoques y principios de los establecimientos. Se puede afirmar que están centrado puramente en labores acotadas un una parte de su función.

Los Jefes de UTP de establecimientos con malos resultados, también se caracterizan por atender el día a día. Es decir, poseen una **visión de corto plazo** de sus acciones, decisiones y/o función. Están centrados en la solución de problemas urgentes de lo cotidiano y lo contingente.

El trabajo que realizan es más individualista, menos colaborativo, por lo tanto, se observa **ausencia de equipos de trabajo**. Si bien se limitan a coordinar las prácticas con los docentes, no hay un trabajo de apoyo, ni de delegación de funciones. Además, en la revisión de prácticas se evidencia menos presencia de canales de comunicación entre UTP y los demás estamentos, debido principalmente, a que los Jefes de UTP con malos resultados generan menos instancias de comunicación formales. Sin embargo, las instancias de comunicación que generan son más bien informales.

Como se mencionó, los **vínculos** que establecen estos Jefes de UTP son de tipo informal, se fundamentan en la apelación de aspectos **afectivos o emocionales** para legitimarse, como la amistad, afinidad, camaradería, entre otros. Entonces, más que relaciones laborales se establecen vínculos afectivos para obtener el cumplimiento de solicitudes de las labores a otros individuos o estamentos. Si bien se preocupan por cuidar las relaciones y el clima laboral, es sólo desde la perspectiva emocional, sin basarse en conductas como la responsabilidad, cumplimiento de tareas, puntualidad, entre otros.

En su discurso se muestran **pesimistas**, sin disposición positiva para revertir resultados obtenidos, lo que se traduce en una creciente desmotivación personal con la consecuente repercusión en su labor dentro del establecimiento. Además, en su discurso consideran más los problemas que aquejan al establecimiento (malos resultados, problemas de convivencia, etc.) que los aspectos positivos o las fortalezas que pueda tener el establecimiento.

Estos jefes de UTP suelen poseer **menor autocrítica** respecto a su gestión, atribuyéndoles las causas de los problemas a otros. La lógica es que si otros tienen la culpa, son los otros los que se deben responsabilizar de las posibles soluciones.

Este perfil de Jefes de UTP se encuentra en mayor medida en establecimientos Municipales con malos resultados, que imparten sólo Enseñanza Básica y sólo Enseñanza Media (por separado). No se observan diferencias en el género de UTP.

5.4. Inspector General:

Desde una perspectiva general, cabe destacar que es posible rescatar prácticas de liderazgo comunes en Inspectores de establecimientos con ambos tipos de resultados en aprendizaje. Entre estas destacan: generación de canales comunicacionales (formales e informales), importancia del diálogo, relaciones cercanas con los alumnos, presencia activa. Al mismo tiempo, se observan labores comunes relacionadas con el desarrollo de tareas de planificación y coordinación, funciones propias del cargo.

Inspectores de establecimientos con Buenos Resultados: Se caracterizan por desarrollar en su trabajo prácticas orientadas a la **optimización de su gestión**, es decir, acciones que facilitan el cumplimiento de sus labores, tratando de obtener logros en disciplina y administración -aumentar asistencia, cumplir horarios, mejorar la convivencia, entre otros-, contribuyendo al logro de resultados en el aprendizaje, en la medida que aseguran condiciones favorables de enseñanza. Para lo anterior, estos inspectores planifican y coordinan anticipatoriamente y de manera eficiente los tiempos y actividades que comprende su labor y las del resto. Simultáneamente, establecen prácticas para realizar el seguimiento y control de los procedimientos definidos, con el objetivo de poder evaluar el logro de estos.

En este cruce, la **comunicación** es un aspecto central, ya que para estos inspectores representa uno de los mecanismos necesarios y fundamentales en el desarrollo de una buena gestión. En este sentido, los inspectores establecen canales comunicacionales y de negociación sólidos con los distintos estamentos (equipo directivo, profesores, alumnos, otros). Estas vías de comunicación que los inspectores implementan se configuran de manera estratégica y sobre la base de las relaciones positivas, entendidas como empáticas, de diálogo y de cooperación.

Como consecuencia del tipo de relaciones que establecen con los distintos sectores, los inspectores cuentan con un escenario propicio para la generación de **redes** (alianzas estratégicas) tanto al interior del establecimiento como fuera de este (institución gubernamental y empresarial), colaborando con el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, destaca el hecho que los inspectores rescatan constantemente la **experiencia** que han incorporado en cargos anteriores, y también el conocimiento técnico que poseen, ambas herramientas las utilizan cotidianamente en su gestión, haciéndola más experta y eficaz.

El **trabajo en equipo** es otro aspecto importante para este grupo de inspectores. Lo entienden como la forma en que se deben llevar a cabo las tareas en el establecimiento, reconociendo la importancia de la labor y aporte que cada uno presta al interior del equipo. Así, los inspectores desarrollan prácticas de liderazgo orientadas a resguardar y fortalecer el trabajo en equipo generando instancias de reflexión - individuales y grupales- y resolución de conflictos, dejando a la base el cuidando el clima laboral.

La **conciencia situacional** es otra práctica que caracteriza a este grupo, entendida como el conocimiento de los detalles del acontecer del establecimiento, con el objetivo de usar esa información para la oportuna detección de problemas actuales y potenciales. Sin embargo, en el caso de estos inspectores el conocimiento traspasa los límites del establecimiento, mostrando conciencia del entorno. Asimismo, este conocimiento les aporta claridad para plantearse objetivos y desafíos a mediano y largo plazo, en relación a temas prioritarios. En este ámbito las prácticas se orientan a conocer y comprender el entorno del alumno, su situación familiar, la comunidad vecina, y también a conocer la situación del establecimiento, en cuanto a necesidades, carencias y prioridades, aportando una mirada más estratégica.

Al mismo tiempo, dentro de sus prácticas de liderazgo, los inspectores reflejan un constante interés por tener la **capacidad de motivar** e incorporar al resto del equipo directivo y cuerpo docente en las diferentes iniciativas asociadas al mejoramiento de los procedimientos. Lo anterior, se encuentra relacionado con la estimulación intelectual, ya que las iniciativas que emprenden se relacionan con la actualización de los conocimientos teóricos y prácticos. Esta instancia también se extiende hacia los alumnos, a través de la búsqueda e implementación por parte de los inspectores de iniciativas que sean atractivas y motiven el estudio y la superación de los resultados de aprendizaje.

Por último, estos inspectores se caracterizan por ser **reflexivos y críticos** de sus labores y de las condiciones del establecimiento, esto los lleva a preocuparse por desarrollar e incorporar nuevas prácticas. Sin embargo, se observan diferencias en el alcance que logran estas iniciativas de innovación, presentando mayor impacto en los establecimientos municipales, a diferencia de lo que ocurre en los establecimientos particulares subvencionados.

Estilo Inspectores de establecimientos con Buenos Resultados: Se caracterizan por la presencia de todas las prácticas de liderazgo descritas anteriormente, se observa cierta flexibilidad en sus estilos de trabajo que les permite combinarlas y otorgarles prioridad. En este sentido, considerando la conjugación de diferentes prácticas de liderazgo, es posible identificar dos polos que permiten ubicar a los inspectores de establecimientos con buenos resultados en el aprendizaje.

El primero de estos, se denomina *Centrado en las relaciones*, y presenta un foco en el desarrollo de la gestión del inspector, primando las labores asociadas a lo administrativo-disciplinario, velando por el cumplimiento de los reglamentos internos del establecimiento. Un segundo polo que se distingue es el *Centrado en los resultados*, este instala su foco en el aprendizaje, claro que sin descuidar las labores propias de su cargo. En este caso, lo que sucede, es que el inspector pone en la base del desarrollo de su gestión -administrativa y disciplinaria- la obtención de resultados en la enseñanza.

Antes de describir los polos, cabe destacar que el inspector para ambos casos -Centrado en las relaciones y Centrado en resultados- representa un colaborador del proceso de aprendizaje de los alumnos, en la medida que cumple con las labores de su cargo propicia escenarios que facilitan el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, los inspectores que se ubican en el polo *centrado en las relaciones* presentan una serie de prácticas de liderazgo y destrezas de gestión, que les permiten cumplir de manera satisfactoria con las exigencias de su cargo al interior del establecimiento. Para el logro de lo anterior, los inspectores realizan acciones anticipatorias, con visión estratégica, enfocadas en las relaciones otorgando gran importancia a la comunicación, diálogo y cercanía con alumnos.

A su vez, se caracterizan por presentar un estilo de liderazgo orientado a la formación del alumno en aspectos relacionales y sociales. De esta manera, gran parte de sus acciones se encuentran abocadas al conocimiento y generación de canales comunicacionales con los alumnos, utilizados como mecanismos para resguardar el orden y la disciplina, asegurando la buena convivencia dentro del establecimiento.

En este caso, el aporte al proceso de aprendizaje se realiza a través del desarrollo de una buena gestión por parte de los inspectores, resguardando el cumplimiento de aspectos administrativos y disciplinarios.

En este caso, el tipo de dependencia y el área no representan variables significativas para ubicar a los inspectores de este polo, sin embargo, el tipo de enseñanza del establecimiento es un factor que marca diferencias. Así, la educación media concentra a los inspectores de este polo, presentando poca antigüedad en el cargo.

En suma, es posible argumentar que las habilidades que muestran tener estos inspectores facilitan el trabajo con alumnos más grandes (enseñanza media).

En el polo *centrado en los resultados* es posible encontrar a inspectores que se caracterizan por tener como foco de su labor la obtención de resultados en el aprendizaje. Las características o prácticas de liderazgo que se le asocian a este grupo van en la línea de cumplir con su labor, pero al mismo tiempo aportar en la labor de enseñanza del establecimiento.

Se caracterizan por ser participativos, entendiéndose como la habilidad de formar parte, pero también de involucrar al resto. A la vez, son protagonistas de la generación de redes o alianzas estratégicas que permitan facilitar y complementar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Estos inspectores muestran tener gran conciencia situacional interna, lo que les permite identificar escenarios complejos o problemas tanto en el desarrollo de su labor como en el establecimiento, transformándolos en desafíos -reconocen situaciones complejas y son capaces de diseñar planes de mejora e implementarlos-. La superación de estas situaciones implica el conocimiento y aprovechamiento de los recursos internos -materiales, humanos y económicos- con los que cuentan. Esta actitud confirma la confianza que muestran tener en ellos mismo y en sus equipos de trabajo.

Los inspectores de este polo se encuentran preferentemente en establecimientos de dependencia municipal de zonas urbanas que imparten enseñanza Básica. En cuanto a la variable antigüedad en el cargo, a diferencia de lo que sucede en el polo centrado en las relaciones, estos inspectores muestran mayor permanencia en el cargo.

Por último, cabe desatacar que la variable antigüedad en el cargo podría marcar la diferencia del anclaje de los inspectores en cada uno de los polos, ya que el polo centrado en las relaciones se enfasca en el óptimo cumplimiento de las funciones propias del cargo -administrativas y disciplinarias-, sin embargo, los del centrado en los resultados, superan tales funciones y acentúan el interés por la obtención de logros en el aprendizaje.

Inspectores de establecimientos con Malos Resultados: Se caracterizan por presentar prácticas de liderazgo que tienen un *foco centrado en las actividades cotidianas* más que lo pedagógico, son más discursivos que prácticos, y con una **visión parcelada** de las problemáticas que deben enfrentar, lo que dificulta ver las cosas de manera integrada.

Estos inspectores, organizan su rutina de trabajo en base a prácticas de **presencia activa**, es decir acciones que permiten que el inspector este visible al interior del establecimiento, y logre cumplir con las tareas de control y cumplimiento de distintos procedimientos que aseguren óptimas condiciones de enseñanza, como el cumplimiento de horarios, recorrido por patios, aulas y casinos, aseguramiento de disciplina, entre otras, todas funciones propias del cargo de inspector.

Sin embargo, en la realización de su agenda, se observa que estos inspectores desarrollan labores que se encuentran poco definidas, sin una planificación y formalización previa, y que se aboca más bien a lo situacional. Asimismo, se evidencia poca, y en algunos casos, inexistente visión de mediano plazo, hecho que dificulta desarrollar una planificación y estandarización de procedimientos, para así coordinar las labores. Lo anterior, conlleva a tener inspectores que se ven consumidos por las dinámicas cotidianas, impidiéndoles estar alineados con los objetivos del cargo y del establecimiento.

En este grupo, las **prácticas comunicacionales** de los inspectores apuntan al manejo y resolución de los conflictos que se presentan principalmente con alumnos, en la mayoría de los casos estos corresponden a conflictos cotidianos de convivencia. Para ello, los inspectores establecen relaciones de diálogo, cercanas, horizontales, de confianza y empatía con los involucrados en el conflicto, no obstante en muchos casos reconocen que estas estrategias de resolución no dan los resultados esperados, dejando de manifiesto carencias en habilidades de mediación.

En estos inspectores se distinguen prácticas de liderazgo que se orientan a conocer las **situaciones familiares** de los estudiantes, con el objetivo de comprender los factores que pueden explicar los comportamientos de estos en el establecimiento, y así actuar de forma adecuada cuando se presente alguna situación de conflicto.

Continuando con esta línea, se observa que los inspectores tienden a **externalizar la responsabilidad** por los malos resultados obtenidos en el aprendizaje, principalmente en los apoderados, de ahí el interés por tener conciencia de los contextos familiares de los alumnos, como pista para revertir los resultados.

Por último, este grupo de inspectores posee gran **expertise**, muestran un discurso técnico aprendido que se acompaña de experiencia laboral), sin embargo esto no se aplica a la práctica, ya que no utilizan ese saber para facilitar su labor al interior del establecimiento.

6. Conclusiones y Sugerencias

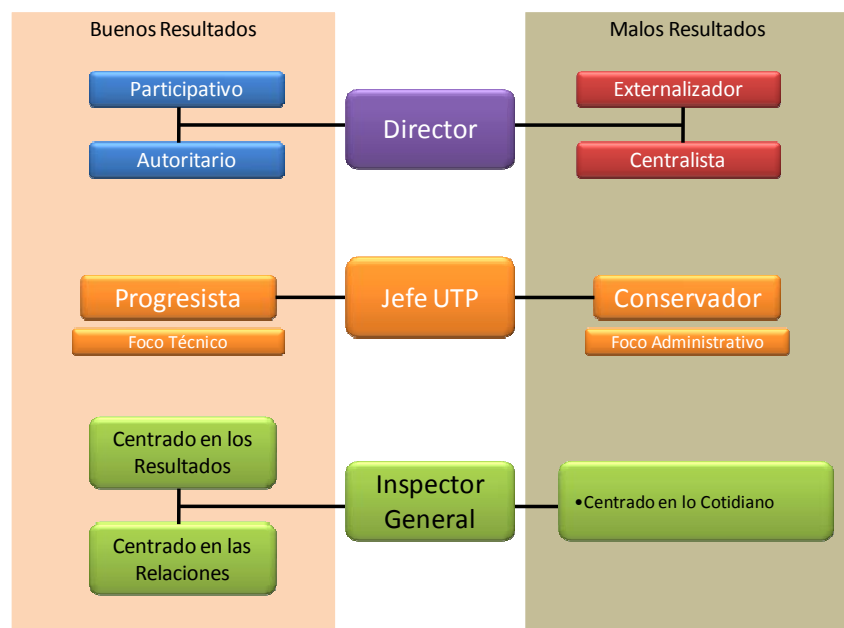
6.1. Prácticas Efectivas de Liderazgo e Incidencia de la Variable Género:

Al analizar las prácticas de liderazgo que diferencian a los Equipos Directivos y sus integrantes según el género de cada uno de ellos, no se observan grandes diferencias a simple vista que permitan constatar que esta variable interviene como un elemento determinante de ciertas prácticas de los equipos directivos. Sólo en el caso de las prácticas efectivas de liderazgo de los directores, se puede constatar una diferencia que puede estar relacionada con el género: los directores hombres son mayoritariamente Participativos (presentan un estilo de liderazgo *colaborador* basado en acciones favorables a la integración de los demás directivos en las decisiones y actividades del establecimiento educacional) y Externalizadores (suelen encomendar a los demás directivos diversas tareas, pero sin delegar oficialmente ni hacer un seguimiento o acompañamiento continuo y sistemático, desvinculándose de su principal función, que es dirigir y coordinar el establecimiento, reconocen que los problemas están fuera de su gestión). No obstante, los primeros se encuentran en establecimientos municipales y los segundos en establecimientos particulares subvencionados.

Sin embargo, al cruzar la variable género con el tipo de dependencia del establecimiento aparecen diferencias que permiten reconocer una distinción entre los equipos directivos según la dependencia administrativa del establecimiento y según el género de sus directores. Esto debido principalmente a que los establecimientos particular subvencionados poseen un mayor número de mujeres que dirigen los colegios que los establecimientos municipales.

A diferencia de lo anterior, según los resultados de aprendizaje, es posible establecer una tipología que reconoce estilos de liderazgo diferentes en cada uno de ellos (buenos o malos resultados). La siguiente gráfica muestra estos estilos para cada uno de los integrantes de los equipos directivos.

Prácticas Efectivas según Cargo



A continuación se presentan aquellas conclusiones más relevantes de acuerdo a las prácticas efectivas según el cargo, y se establecen además las diferencias más significativas de género, tipo de dependencia y tipo de enseñanza.

Para el caso de los **directores** de establecimientos con buenos resultados de aprendizaje, se distinguen dos polos característicos: *participativo* y *autoritario*. Mientras que el mismo cargo, pero con malos resultados de aprendizaje presentan los estilos *externalizador* y *centralista*. Y las prácticas más distintivas de este cargo, según resultados de aprendizajes, son las siguientes:

Prácticas Efectivas según Cargo

Directores:

	Buenos Resultados	Malos Resultados
1	Prácticas de liderazgo con foco en lo pedagógico	Prácticas de liderazgo con una lógica administrativa
2	Planificación y coordinación de actividades propias de su función (acordes a la demanda del PEI)	Resuelven conflictos de acuerdo a la contingencia, no definen sistemáticamente las planificaciones
3	Son innovadores, es decir, son proactivos y están a favor de la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza y modelos de gestión escolar.	Son facilitadores, es decir, son profesionales más pasivos en cuanto a incorporar proyectos de mejoras curriculares en sus establecimientos.
4	Consideran el contexto interno y externo del establecimiento	Consideran mayoritariamente el contexto externo del establecimiento, descuidando los aspectos internos

a) Los directores que obtienen buenos resultados académicos se caracterizan por:

- *Claro foco en el aprendizaje.* La gestión, planificación, toma de decisiones, asignación de recursos, entre otros, tiene como vector principal el cuidado, aseguramiento y apoyo de los procesos pedagógicos, orientados al cumplimiento de estándares de rendimiento escolar.
- *Capacidad la innovación* que presenta este grupo de directores, al momento de incorporar nuevas metodologías de enseñanza y modelos de gestión escolar.
- Sistema de *planificación y coordinación* claramente definido y sistematizado, en sintonía con el PEI.
- Presentan cierta *flexibilidad* para adecuar su estilo de trabajo y,
- Tienen el *conocimiento técnico y la expertise* necesaria para desarrollar su función.

Polo participativo: se encuentran principalmente en establecimientos urbanos municipales y con enseñanza básica. En general tienen una baja antigüedad en el cargo (2 a 5 años). Además, una diferencia importante de mencionar es la presencia de directores hombres mayoritariamente en este polo, por lo tanto, la variable género es determinante en esta caracterización.

Polo autoritario: se encuentran principalmente en establecimientos urbanos y municipales, registrándose también la presencia de algunos casos en establecimientos rurales y particular subvencionado. De esta manera, las variables dependencia y localidad no ejercen una influencia importante para la pertenencia o no, de directores en este polo. Sin embargo, la variable que marca una diferencia significativa es el tipo de enseñanza, posicionando a los directores de este polo en establecimientos que imparten educación media y básica y media. A diferencia de lo que revela el polo participativo, estos directores tienen una

antigüedad mayor en el cargo (7 a 12 años). Respecto al género, no es una variable que revele importante diferencias, ya que se encuentra paridad de directores hombres y mujeres en este polo.

b) Los directores de establecimientos con malos resultados de aprendizaje, se caracterizan por:

- *Lógica de trabajo más administrativa*, es decir, resolver aspectos menos pedagógicos que no aportan directamente al aprendizaje de los alumnos.
- Las acciones realizadas por este grupo de directores se focalizan en temáticas de infraestructura, asistencia social a los alumnos, adhesión a proyectos integrales (prevención de consumo de drogas, vida saludable, etc.) entre otros.
- Prácticas de liderazgo *facilitadoras* más que innovadoras, es decir, son profesionales más pasivos en cuanto a incorporar proyectos de mejoras curriculares en sus establecimientos.

Polo externalizador: se encuentran principalmente en establecimientos urbanos particular subvencionado y con enseñanza básica. Son más directores hombres que mujeres. Dentro de sus características está una antigüedad intermedia en sus cargos (en torno a los 6 años).

Polo centralista: se encuentran indistintamente en establecimientos municipales y particular subvencionado. Sin embargo, la localidad determina la pertenencia de directores centralistas encontrándose en establecimientos rurales mayoritariamente y que imparten educación básica y básica-media. En cuanto a género, se encuentra paridad de directores hombres y mujeres en este polo. Respecto a los años de antigüedad en el cargo, se registra una similitud con el polo externalizador, antigüedad en torno a los 5 años).

Es importante clarificar que un director pone en acción prácticas de distintos estilos pero tiene un anclaje prioritario en uno de los dos polos. Parte de la fineza y talento directivo se juega en la adecuación del estilo atendiendo a la competencia técnica y motivación del equipo de trabajo.

Para el caso de los **Jefes de UTP**, las prácticas que en general los definen son las siguientes:

Prácticas Efectivas según Cargo

Jefes de UTP

	Buenos Resultados	Malos Resultados
1	Ajustan estilo a las necesidades (contexto), se adecúan diversos estilos.	Estilos descontextualizados.
2	Prácticas coherentes con la visión y misión.	Prácticas incoherentes (ausencia de visión).
3	Relaciones profesionales, laborales, formales.	Relaciones informales, más afectivas que laborales.
4	Son buenos para gestionar y liderar cambios en la institución en su disciplina.	Son buenos administradores y ejecutores de tareas más concretas y prácticas.
5	Autocríticos (les resulta más fácil diagnosticar y resolver).	Menos críticos de la propia gestión (los problemas los tienen otros, dificultad para diagnosticar y resolver).
6	Más rigurosos y controladores (supervisan, evalúan, hacen seguimiento al trabajo docente).	Suelen "dejar ser" más que controlar (les cuesta más el seguimiento, la evaluación, y el control).
7	Más progresistas, innovadores, dispuestos al cambio, aceptan desafíos, preocupados por la actualización, renovación, etc.	Más conservadores, menos dispuestos al cambio, menos arriesgados.
8	Mayor proyección o visión de futuro (visión de contexto, planificación, organización)	Atienden al día-día, las urgencias del momento (deficiente planificación, prácticamente no existe visión del contexto)
9	Más técnicos	Menor expertise, dominio técnico.
10	Más optimistas	Más pesimistas
11	Trabajan en equipo, comparten y delegan tareas, trabajo colaborativo.	Trabajo más individualista, menos solidario.

Al igual que en el caso de los Directores, en este caso es posible encontrar polos que diferencian bien los estilos de liderazgo de los Jefes de UTP, de acuerdo a las prácticas de liderazgo que les caracterizan mejor. Es así como los Jefes de UTP de establecimientos con buenos resultados de aprendizaje se definieron como *progresistas*, mientras que los pertenecientes a los establecimientos con malos resultados de aprendizaje se denominaron *conservadores*.

- a) Jefes de UTP con Buenos Resultados: poseen un estilo de liderazgo *progresista con foco técnico*. Este estilo de liderazgo se observa, principalmente, en establecimientos particulares subvencionados con buenos resultados, para cualquier nivel de enseñanza, sin observarse diferencias de género en los sujetos estudiados para este cargo (son la mayoría mujeres).
- b) Jefes de UTP de establecimientos con Malos Resultados, poseen un estilo de liderazgo conservador con foco administrativo. Se encuentra en mayor medida en establecimientos Municipales con malos resultados, que imparten sólo Enseñanza Básica y sólo Enseñanza Media (por separado). No se observan diferencias en el género de UTP.

En el caso de los **Inspectores Generales** también se reconoce una distinción según polos, de acuerdo a los resultados de aprendizaje de sus establecimientos: aquellos con buenos resultados se diferencian en que unos están *centrados en los resultados*, y otros *centrados en las relaciones*; mientras que en el caso de los establecimientos con malos resultados en el aprendizaje, es posible identificar un estilo que agrupa las prácticas de los inspectores *centrados en lo cotidiano*.

Las prácticas que mejor los definen a los inspectores estudiados son las siguientes:

Prácticas Efectivas según Cargo

Inspector General

	Buenos Resultados	Malos Resultados
1	Foco en el Desarrollo de su gestión (administrativa-disciplinaria)	Foco relacional, principalmente resolución de conflictos con alumnos.
2	Establecen canales de comunicación con todos los estamentos	Comunicación principalmente con alumnos
3	Generan Redes dentro y fuera de establecimiento	Generan redes ocasionalmente, y estas se dan solo al interior del establecimiento
4	Desarrollan trabajo en equipo	Desarrollan un trabajo más individualista y menos colaborador
5	Tienen conciencia situacional interna y externa	Conciencia situacional solo externa, situación familiar de los alumnos
6	Utilizan su expertise (conocimiento técnico y experiencia laboral) como una herramienta que mejora su gestión	Posee expertise, pero no la vinculan con las labores de su gestión
7	Son reflexivos y críticos de su gestión y de las condiciones del establecimiento	No se observa mayor reflexión sobre su labor
8	Interés por motivar a todos los estamentos, y estimularlos intelectualmente	No se evidencian prácticas de motivación y estimulación intelectual
9	Visión integrada de lo que sucede en el establecimiento	Visión Parcelada
10	Internalizan los fracasos, asumiendo que las causas están en los recursos del establecimiento.	Externalizan la responsabilidad de los resultados de aprendizaje
11	Funciones de presencia activa y de escritorio.	Funciones concentradas en presencia activa

- a) Inspectores de establecimientos con Buenos Resultados: se caracterizan por desarrollar en su trabajo prácticas orientadas a la optimización de su gestión, es decir, acciones que facilitan el cumplimiento de

sus labores, tratando de obtener logros en disciplina y administración -aumentar asistencia, cumplir horarios, mejorar la convivencia, entre otros-, contribuyendo al logro de resultados en el aprendizaje, en la medida que aseguran condiciones favorables de enseñanza. Para lo anterior, estos inspectores planifican y coordinan anticipatoriamente y de manera eficiente los tiempos y actividades que comprende su labor y las del resto. Simultáneamente, establecen prácticas para realizar el seguimiento y control de los procedimientos definidos, con el objetivo de poder evaluar el logro de estos.

Estilo Inspectores de establecimientos con Buenos Resultados: considerando la conjugación de diferentes prácticas de liderazgo, es posible identificar dos polos que permiten ubicar a los inspectores de establecimientos con buenos resultados en el aprendizaje:

- Centrado en las relaciones: presenta un foco en el desarrollo de la gestión del inspector, primando las labores asociadas a lo administrativo-disciplinario, velando por el cumplimiento de los reglamentos internos del establecimiento.
- Centrado en los resultados: instala su foco en el aprendizaje, claro que sin descuidar las labores propias de su cargo. En este caso, lo que sucede, es que el inspector pone en la base del desarrollo de su gestión -administrativa y disciplinaria- la obtención de resultados en la enseñanza.

Se encuentran preferentemente en establecimientos de dependencia municipal de zonas urbanas que imparten enseñanza Básica. En cuanto a la variable antigüedad en el cargo, a diferencia de lo que sucede en el polo centrado en las relaciones, estos inspectores muestran mayor permanencia en el cargo.

- b) Inspectores de establecimientos con Malos Resultados: Se caracterizan por presentar prácticas de liderazgo que tienen un foco centrado en las actividades cotidianas más que lo pedagógico, son más discursivos que prácticos, y con una visión parcelada de las problemáticas que deben enfrentar, lo que dificulta ver las cosas de manera integrada.

En ambos casos la variable género no presenta diferencias determinantes de uno estilo o de otro.

6.2. Sugerencias de Intervención:

Sugerencias de Capacitación y Desarrollo:

En base a los resultados obtenidos en las fases del estudio, es posible concluir que los equipos directivos están compuestos de forma heterogénea. Sus integrantes presentan diferencias en estilos de aprendizaje, en percepciones frente a temas, en caracterización demográfica, entre otros.

Considerando lo anterior las sugerencias para las estrategias de capacitación y desarrollo son:

- *Deben ser diferenciadas y no estandarizadas*, con el objetivo de rescatar las particularidades. La oferta, en su diseño, debe contemplar y asumir la heterogeneidad de los equipos directivos. Su pasividad debe cuidar e incorporar la complejidad que constituye la diversidad. No deben ser programas estandarizados y uniformes para la totalidad de establecimientos.
- *Deben considerar las ventajas que representa la diversidad encontrada en los equipos directivos*. Utilizar la variedad como fortaleza para los establecimientos, cada uno de los integrantes del equipo directivo aporta desde distintas miradas, complementando el trabajo en equipo. Así, las estrategias deben potenciar y utilizar las diferencias de los directivos, contribuyendo el trabajo integral.

- *Deben ser diseñadas y presentadas a los beneficiarios como un aliado estratégico.* Permitir reconocer y potenciar sus fortalezas, y trabajar sus debilidades, alineándolas con los objetivos del establecimiento.
- *La oferta debe contemplar líneas de capacitación y desarrollo que sean flexibles.* Contar con grados de flexibilidad que permitan adaptar las iniciativas de perfeccionamiento a las necesidades y requerimientos del establecimiento, aprovechándolas cabalmente, representando una herramienta genuina que aporte y facilite el desarrollo de equipos y establecimiento, y no una rigidez en la gestión.
- *Deben estar alineadas con las actividades cotidianas del establecimiento.* Incorporadas de forma práctica en las agendas cotidianas de los establecimientos, sin representar un esfuerzo extra para los directivos, ya que al interior de los establecimientos el tiempo escasea y las labores son numerosas, por lo que sumarle actividades a la rutina provoca la pérdida del foco de perfeccionamiento que supone la iniciativa.
- *Deben estar centradas en conseguir mejores resultados en el aprendizaje.* Los objetivos de las estrategias deben contemplar impacto en el aprendizaje. En menor o mayor grado, el beneficio que entreguen estas instancias deben ser herramientas que mejoren y perfeccionen la labor, teniendo siempre presente la contribución al proceso de enseñanza.
- *Deben ser exigentes y rigurosas.* En algunas ocasiones estas instancias no encuentran una correlación con la realidad del establecimiento, provocando que la actividad de perfeccionamiento se desplace a un lugar de menor relevancia, disminuyendo en calidad y periodicidad. En este sentido, la propuesta es (superado el alineamiento con el establecimiento) mejorar los niveles de exigencias y rigurosidad de estas.

Sugerencias para el Diseño de una Estrategia de Desarrollo de Liderazgo:

Este estudio da pistas concretas respecto de temáticas que podrían ser relevantes para impactar positivamente en los resultados de aprendizaje en el corto y mediano plazo.

- *Desarrollo trabajo en equipo:* La estrategia debe orientarse a proporcionar herramientas necesarias para que a nivel personal los sujetos comprendan la importancia de trabajar en equipo, al mismo tiempo desarrollar habilidades que faciliten esta forma de trabajo (no individual) consiguiendo una sinergia del equipo.
- *Focalización en el PEI y en resultados de aprendizaje:* Capacitación orientada a promover e internalizar los objetivos educacionales del establecimiento en los distintos estamentos. Con la finalidad de alinear a la comunidad educativa con los desafíos, necesidades a corto y largo plazo que presenta el establecimiento.
- *Motivación y confianza en los otros:* Capacitación que apunte al desarrollo de estrategias de mejoramiento de los procedimientos educativos que se despliegan al interior de los establecimientos.
- *Visión estratégica:* orientada a incorporar elementos estratégicos y de planificación que favorezcan el logro de objetivos y metas institucionales, interiorizando a los integrantes están interiorizados con los ámbitos estratégicos de la gestión y/o administración educativa.

Prácticas de liderazgo e instalación del MBD y SACGE:

Elementos identificados en las prácticas de liderazgo de los directores de establecimientos con buenos resultados de aprendizaje que son favorables a la instalación de los principios del y el SACGE:

- El grupo de directores de establecimientos con buenos resultados posee convicción en lo que hacen. Dentro de sus prácticas se reconoce el otorgar poder ("empoderar") a sus docentes para integrarlos al proceso de mejoramiento de los resultados de aprendizajes de los alumnos.



-
- Los directores jóvenes tienen mayor apertura a la instalación de nuevas herramientas que son favorables a la consecución de mejores resultados de aprendizaje de sus alumnos.
 - Los directores de establecimientos particular subvencionado que cuentan con mayores recursos, buscan generar redes de apoyo en instituciones educativas (Universidades principalmente) para instalar nuevas metodologías pedagógicas y curriculares que favorecen la obtención de mejores resultados de aprendizaje de sus alumnos.
 - Los directores de establecimientos municipales están dispuestos a profesionalizar su gestión, orientándose a incorporar nuevas herramientas de gestión.
 - Es necesario relevar el ámbito de gestión curricular dentro del MBD.