



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Magíster en Liderazgo y Gestión de
Organizaciones Educativas

**PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO QUE FAVORECEN LOS
LOGROS EDUCATIVOS Y LA RESPONZABILIZACIÓN DE
RESULTADOS EN ESCUELAS RURALES MULTIGRADO**

Trabajo de Grado para optar el grado de Magíster en Liderazgo y Gestión de
Organizaciones Educativas

INGRID P. BARRIOS TORO

Director (a): CLAUDIA CONCHA ERICES

Valparaíso, Chile

2022

DEDICATORIA



*“Toda la naturaleza es un anhelo de servicio;
sirve la nube, sirve el aire, sirve el surco.
Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú;
donde haya un error que enmendar, enmiéndalo tú;
donde haya un esfuerzo que todos esquiven...
... acéptalo tú”*

Gabriela Mistral.



 *Dedicada a Dios, mi señor, mi roca, mi fortaleza, por su amor imperecedero
y guía de nuestros pasos.*

 *A mi familia, José, Diego, Clemente.*

AGRADECIMIENTOS



A mi Directora de Tesis, Prof. Dra. Claudia Concha Erices, a quien le tengo especial cariño y agradecimiento por su responsabilidad, disposición, confianza y constante preocupación durante el desarrollo de este estudio.

A todos los maestros que generosamente accedieron a validar instrumentos y participar de las entrevistas, por aquellas conversaciones y consejos que atesoraré por siempre.

A mis Profesoras y Profesores dedicados y la nobleza de sus lecciones

Finalmente, a todos aquéllos y aquéllas que colaboraron para hacer esta tesis posible.

Resumen

La presente investigación para optar al Grado de Magíster en Liderazgo y gestión de Organizaciones Educativas, se enmarca en el área de las prácticas de liderazgo que favorecen los logros educativos y la responsabilización de resultados en escuelas rurales de multigrado, considerando el papel fundamental que cobra en el mejoramiento del centro educativo especialmente en la ruralidad y en consecuencia en el aprendizaje de sus estudiantes. El objetivo general de esta investigación es establecer las prácticas de liderazgo directivo que moviliza al director encargado en tres escuelas multigrado de la Comuna de la Ligua orientada al logro académico y formativo y se responsabiliza por sus resultados.

Metodológicamente, se optó por realizar la investigación desde una perspectiva cualitativa – interpretativa. Los sujetos de estudio lo conforman profesores encargados pertenecientes a tres establecimientos educacionales municipales que participaron voluntariamente de una entrevista en modalidad individual.

De los análisis obtenidos se concluye que, de acuerdo a las prácticas de los profesores encargados relacionadas con los logros de objetivos académicos, formativos, existen practicas orientadas al cumplimiento de éstos. Sin embargo, respecto de la responsabilización de resultados que permite dar cuenta del desempeño que movilizan las expectativas de las acciones educativas se evidencian deficiencias en los procesos que respalden y den a conocer las acciones realizadas.

Descriptores

<PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO> <PROFESOR ENCARGADO>
<ESCUELAS RURALES> <MULTIGRADO> <LOGROS EDUCATIVOS>
<RESPONSABILIZACIÓN DE RESULTADOS>

Abstract

The following research to obtain a Master's degree in Leadership and Management of Educational Organizations is framed within the area of leadership practices that promote educational achievements and accountability for results in rural multigrade schools, considering the fundamental role it plays in improving the educational center, especially in rural areas, and consequently in the learning of its students. The general objective of this research is to establish the leadership practices that mobilize the acting director in three multigrade schools in the commune of La ligua, oriented towards academic and formative achievement, and that take responsibility for their results.

Methodologically, the research was carried out from a cualitative-interpretive perspective. The study subjects consisted of responsible teachers belonging to three municipal educational establishments who voluntarily participated in an individual interview.

From the analysis obtained, it is concluded that, according to the practices of the responsible teachers related to the achievement of academic and formative objectives, there are practices oriented towards fulfilling them.

However, regarding the accountability for results that allows for the performance of the educational actions to be mobilized by expectations, deficiencies in the processes that support and report on the actions taken are evident.

Keywords

<PRACTICES OF DIRECTIVE LEADERSHIP> <RESPONSIBLE TEACHER>
<RURAL SCHOOLS> <MULTIGRADE> <EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS>
<ACCOUNTABILITY OF RESULTS>

TABLA DE CONTENIDOS

CONTENIDOS	PÁGINA
Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Resumen	IV
Abstract	V
Tabla de contenidos	VI
Índice de tablas	IX
Índice de figuras	IX
Introducción	1

CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Justificación del estudio	6
Pregunta de investigación	8
1 Objetivos	8
A. Objetivo general	9
B. Objetivos específicos	9

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

1. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad	11
1.1. Plan de acción del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación	14
1.2. Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño	15
1.3. Estándares de desempeño y funciones directivas	18
1.4. Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar	19
1.5. Estándares indicativos de desempeño	20

1.6.	Objetivos de la evaluación indicativa	24
1.7.	Dimensión Liderazgo en el contexto de los estándares indicativos de desempeño	28
1.8.	Logro de objetivo académico	29
1.9.	Logro de objetivo formativo	31
1.10.	Responsabilización de sus resultados	32
2.	Educación Rural en Chile	33
2.1.	Escuelas Multigrado	36
2.2.	El profesor encargado	40
2.2.1	Funciones Directivas	41
2.2.2	Funciones Docentes	41
3.	Liderazgo Directivo Escolar	43
3.1.	Concepto de liderazgo	43
3.2.	Diferentes teorías de liderazgo	47
3.2.1	Teoría de los rasgos	47
3.2.2	Teoría conductual	47
3.2.3	Teoría de la contingencia	49
3.2.4	Teoría del camino a la meta	50
3.2.5	Teoría del liderazgo situacional	50
3.3.	Caracterización de liderazgo	51
3.4.	Funciones del liderazgo	55
4.	Liderazgo directivo escolar	56
5.	Liderazgo Educativo	63
5.1.	Diferenciación del liderazgo escolar	65

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

1.	Tipo de investigación: Cualitativo	67
2.	Tipo de Estudio: Interpretativo	67
3.	Definiciones Operacionales de los conceptos en estudio	69
4.	Diseño de Investigación: Estudio de caso	70

5.	Escenario: Tres Escuelas básicas rurales de la comuna de La ligua	71
6.	Sujetos de estudio: Tres Profesores Encargados de dos escuelas básicas rurales multigrado	73
7.	Criterios de selección	74
8.	Técnicas de Recolección de la Información	74
8.1.	La Entrevista	76
8.2.	Entrevista Semiestructurada	77
8.3.	Protocolo de Entrevista	73
8.4.	Trabajo de Campo	79
8.4.1	Solicitud de Autorización de Investigación.	80
8.4.2	Acercamiento con los participantes.	80
8.4.3	Consideraciones Éticas.	81
8.4.4	Cronograma del trabajo de campo	81
9.	Criterios de Rigor de Validación de Instrumentos	83
10.	Plan de Análisis.	83
10.1.	Selección de la Información	83
10.1.1	Transcripción	83
10.1.2	Selección de fragmentos relevantes.	84
10.1.3	Levantamiento de categorías y subcategorías	84
10.2.	Categorización y estrategias de análisis.	85

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1	Categorías y subcategorías asociadas al objetivo específico 1	88
I	Categoría: Supervisar y apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje	89
A.	Subcategorías asociadas a entrega de contenidos pertinentes según nivel educativo	89
A.1.	Trabajo en aula de acuerdo a los diferentes niveles y distribución de cursos	90

A.2.	Acompañamiento docente	91
B.	Subcategoría asociada a supervisar la implementación de los procesos de enseñanza aprendizaje	93
B.1.	Supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje	93
II	Categoría: Participación de observación de clases, acompañamiento y consejo de profesores	95
A	Subcategorías asociadas a identificar fortalezas y acciones de mejora en el trabajo con los pares	95
A.1.	Observación de Clases	96
A.2	Consejo de profesores	98
III	Categoría: Resguardo de tiempos destinados a la enseñanza en relación a distractores y procedimientos para la no interrupción de clases	100
A	Subcategorías asociadas a identificar la existencia de prácticas que resguarden los tiempos dedicados a la enseñanza	100
A.1	Resguardo del cumplimiento en horario de ingreso de los docentes	100
A.2	Resguardo del cumplimiento del horario de clases	102
B	Subcategorías asociadas a procedimientos para no interrumpir clases en relación a distractores	103
B.1	Ambiente propicio para la enseñanza aprendizaje	104
B.2	Regulación del ingreso de personal externo al establecimiento	105
4.2	Categorías y subcategorías asociadas al objetivo específico 2	107
I	Categoría: Supervisar y apoyar los aspectos formativos de los estudiantes	108
A	Subcategorías asociadas a entrega de contenidos pertinentes según nivel educativo.	109
A.1	Supervisar los aspectos formativos de los estudiantes	109
A.2	Apoyo a los aspectos formativos de los estudiantes	110

II	Categoría: Mantener una presencia activa en el establecimiento recorriendo distintos momentos de la rutina escolar participando en actividades formativas de los estudiantes	112
A	Subcategorías asociadas a mantener una presencia activa en el establecimiento recorriendo distintos momentos de la rutina escolar	112
A.1	Mantener una presencia activa en el establecimiento	113
A.2	Recorrer distintos momentos de la rutina escolar	114
B	Subcategoría asociada a participando en actividades formativas de los estudiantes	115
B.1	Participación en actividades formativas de los estudiantes	116
4.3	Categorías y subcategorías asociadas al objetivo específico 3	119
I	Categoría I. Planificación de horario semanal distribuyendo los tiempos que destinará a las tareas educativas y administrativas según valoración de importancia	119
A	Subcategoría asociada a planificación de horario semanal distribuyendo los tiempos que destinará a las tareas educativas y administrativas	119
A.1	Distribución de tiempos que destinará a tareas educativas y administrativas	120
A.2	Priorización de responsabilidades	122
II	Categoría II. Responsabilización de resultados a través de entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances en PEI, PME, OOAA, IDPYS, Preparación consejo Escolar	124
A	Subcategoría asociada a responsabilización de resultados.	124
A.1	Entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances de PEI, PME, OOAA, IDPYS	125
B	Funcionamiento del Consejo Escolar	126

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

5.1	CONCLUSIONES	129
5.2	PROYECCIONES	136
5.3	SUGERENCIAS	137
	Referencias Bibliográficas	139
	Apéndices	152

ÍNDICE DE TABLAS

Págs.

Tabla 1:	Síntesis de los objetivos, las preguntas y los supuestos de investigación	9
Tabla 2:	Categorías establecimientos; Estándares Indicativos de Desempeño	25
Tabla 3:	Conceptos especializados según autor	45
Tabla 4:	Diferentes estilos directivos identificados por Kurt Lewin	48
Tabla 5:	Prácticas eficaces de liderazgo	62
Tabla 6:	Proceso de la investigación	75
Tabla 7:	Clasificación de tipo de preguntas	79
Tabla 8:	Categorías, subcategorías y sub-subcategorías asociadas al obj. esp. 1 Logros de aprendizaje	87
Tabla 9:	Objetivo específico 1 y definición operacional	88
Tabla 10:	Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, trabajo en aula de acuerdo a los diferentes niveles y distribución de cursos	90
Tabla 11:	Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, acompañamiento docente	91
Tabla 12:	Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje	93

Tabla 13: Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, observación de clases	96
Tabla 14: Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, consejo de profesores	98
Tabla 15: Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, cumplimiento en horario de ingreso de los docentes	100
Tabla 16: Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, resguardo del cumplimiento de horario de clases	102
Tabla 17: Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, ambiente propicio para la enseñanza	104
Tabla 18: Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, regulación del ingreso de personal externo al establecimiento	105
Tabla 19: Objetivo específico 2 y definición operacional de logros de objetivos formativos	107
Tabla 20: Categorías, subcategorías y sub-subcategorías asociadas al obj. esp. 2 Logros de objetivos formativos	107
Tabla 21: Subcategoría y fragmentos relevantes asociadas al objetivo específico 2, supervisar los aspectos formativos de los estudiantes	109
Tabla 22: Subcategoría y fragmentos relevantes asociadas al objetivo específico 2, Apoyo a los aspectos formativos de los estudiantes	110
Tabla 23: Subcategoría y fragmentos relevantes asociadas al objetivo específico 2, mantener una presencia activa en el establecimiento	113
Tabla 24: Subcategoría y fragmentos relevantes asociadas al objetivo específico 2, recorrer distintos momentos de la rutina escolar	114
Tabla 25: Subcategoría y fragmentos relevantes asociadas al objetivo específico 2, participación en actividades formativas de los estudiantes	116
Tabla 26: Objetivo específico y definición operacional de responsabilización de resultados	117
Tabla 27: Categorías, subcategorías y sub-subcategorías asociadas al obj. esp. 3 Responsabilización de resultados	118

Tabla 29: Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 3, distribución de tiempos que destinará a tareas educativas y administrativas	120
Tabla 29: Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 3, priorización de responsabilidades	122
Tabla 30: Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 3, entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances en PEI, PME, OOAA, IDPS.	125
Tabla 31: Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 3, funcionamiento del consejo escolar	126

ÍNDICE DE FIGURAS	Págs.
Figura 1: Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad 2020 -2023	13
Figura 2: ¿Cómo contribuyen los Estándares Indicativos de Desempeño a mejorar la calidad de la educación?	22
Figura 3: Dimensiones y subdimensiones de los estándares indicativos de desempeño 2022	26

INTRODUCCIÓN

La relevancia que adquiere el liderazgo directivo escolar radica en la presencia de ciertas prácticas que tienen un impacto positivo en la mejora para el aseguramiento de la calidad, si bien el "efecto-director" es normalmente, un efecto indirecto, ya que generalmente no es él quien trabaja en las aulas. Bolívar (2010), contribuye a construir las condiciones para que se trabaje bien desde fuera de ellas.

En ese contexto, existen instrumentos para orientar la labor de los directores de centros educativos y a través de ellos conocer las oportunidades de mejora en sus desempeños.

Sin embargo, esta investigación apunta al rol directivo de los profesores encargados, que, cumpliendo un doble rol en su establecimiento, lideran el proyecto educativo además de continuar con sus funciones de docente de aula, y sin contar con instrumentos especializados para los centros educativos rurales multigrado que entreguen lineamientos generales en las prácticas esperables para la consecución de los logros académicos y el accountability.

La presente investigación busca, entonces, establecer las prácticas de liderazgo directivo que moviliza el director encargado para el logro académico y formativo y como se responsabiliza por sus resultados dando paso a las oportunidades de mejora para el aseguramiento de la calidad en escuelas municipales de multigrado, tomando como referente el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) y los estándares educativos de desempeño (2021).

El informe se estructura como sigue:

En el Capítulo I se presenta el planteamiento del problema que integra la justificación del problema, los objetivos de investigación, las preguntas de investigación y los supuestos que las sostienen.

En el Capítulo II se describen los antecedentes teóricos del estudio centrado en el liderazgo del profesor encargado orientado a los logros de aprendizaje y la responsabilización de resultados.

En el Capítulo III se presenta el Marco Metodológico, que da cuenta del tipo de investigación y el tipo de estudio, los sujetos participantes, las técnicas de recolección de la información, los criterios de rigor de validación de los instrumentos y el plan de análisis.

En el Capítulo IV se realiza el análisis e interpretación de los datos en base a los objetivos específicos de la investigación y a los conceptos operacionales, según el caso.

En el Capítulo V se plantean las conclusiones de la investigación, sus proyecciones y sugerencias.

CAPITULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El año 2015 en el mes de mayo se llevó a cabo el foro Mundial sobre la Educación en Incheon, el cual contó con la presencia de 160 países, quienes proponen entre sus medidas al 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, relevando especialmente a las personas que viven en zonas rurales pobres y alejadas, siendo estas quienes requieren una atención especial.

Actualmente, existe una variedad de definiciones para caracterizar lo que corresponde a la población rural, sin embargo, según la definición provista por la OCDE (2014), lo rural se define en la dicotomía urbano-rural representándose como todo lo que no es urbano, se entenderá por “rural” el territorio (relación de espacio-ambiente, sociedad, cultura y economía) estructurado en torno a procesos económicos de extracción natural, que cuentan con población relativamente dispersa o agrupada en pequeñas villas de no más de 2.000 habitantes.

En Chile de acuerdo con el Directorio Oficial de Establecimientos Educacionales del Ministerio de Educación, el año 2021 se registraron 3.299 escuelas rurales, lo que corresponde a un 29,2% de los establecimientos del país, la mayoría de las escuelas rurales son constituidas como aulas multigrado, y más de 35.000 estudiantes se encuentran matriculados en estas escuelas, lo que corresponde al 7,7% de los estudiantes. (Educar Chile, 2022).

Las aulas multigrado, también denominadas, de cursos combinados son aquellas en donde los grupos están conformados por alumnos de diferentes grados escolares. Esta forma de organización de aula es utilizada en todos los niveles y forma parte de las escuelas en países de diversas partes

del mundo como por ejemplo Colombia, Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia e Irlanda.

Autores como Hyry-Belhammer y Hascherb (2015), Taraneh, Zameni y Movahedian (2016), Msimanga (2019) y Miranda (2020) (como se citó en Rodríguez et al.,2021) sostienen que las aulas multigrado se han convertido en una estrategia para garantizar el derecho a la educación de los niños que viven en localidades remotas o de alta marginación, porque les permiten acceder a la escuela sin tener que abandonar sus lugares de origen.

Se entiende por una enseñanza multigrado cuando un docente es responsable por estudiantes pertenecientes de dos o más grados, con diferentes currículos al mismo tiempo y en una misma aula (Little, 2008).

La gestión de establecimientos rurales multigrados ha sido implementada como un verdadero problema desde el punto de vista del recurso humano y económico, tanto por el aislamiento geográfico como por la posibilidad del funcionamiento,

Las escuelas no son órganos acéfalos, sino que son lideradas por un director, reconocido como uno de los primeros responsables en entregar una educación de calidad a los niños, niñas y adolescentes, en el caso de las escuelas rurales estas dependen de un profesor encargado.

Los profesores encargados son quienes tienen la responsabilidad de realizar funciones, tanto pedagógicas como administrativas, teniendo que ejercer un rol multifuncional. Jerez y Tapia (2018).

El Ministerio de Educación plantea en educación rural como meta prioritaria asegurar el acceso y la permanencia de niños y niñas de sectores rurales a una educación de calidad, esto implica el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes definidos en el currículum nacional, pero además la valoración de las tradiciones que conforman las raíces y los contextos de los estudiantes. MINEDUC (2017).

La educación rural no está exenta de considerar los estándares de calidad para asegurar aprendizajes en igualdad de condiciones; no importando el lugar geográfico en que se encuentren ubicadas las unidades educativas, de todas formas, se debe implementar el currículum y el desarrollo de aprendizajes a través de logros educativos estipulados en los planes y programas de estudio a nivel nacional.

En esta dirección, diferentes estudios coinciden en señalar la importancia de una buena dirección a la hora de elevar la calidad de los aprendizajes. Su efecto sería especialmente significativo en aquellos establecimientos que se encuentran en situación de mayor desventaja, mientras que por el contrario un liderazgo directivo deficiente puede llevar a una disminución de los aprendizajes de los alumnos CEPPE. (2009).

Este enunciado complejiza aún más la realidad de las escuelas rurales, ya que según la Agencia de Calidad de la Educación (S.f), es el rol docente el factor más influyente en los aprendizajes de los estudiantes, mientras que el segundo factor más influyente es el liderazgo directivo, ya que su labor apunta a fortalecer las prácticas de los docentes y favorecer las condiciones laborales adecuadas para cumplir su rol.

Existen prácticas concretas que los equipos directivos deben realizar para lograr sus objetivos, orientaciones descritas en el Marco para la buena Dirección y el Liderazgo Escolar y Los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores, elaborados por el MINEDUC y se inscriben dentro de los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, los cuales fueron elaborados con el propósito de apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua.

Cabe señalar que estos instrumentos tienen un carácter general y no existen documentos especializados ni adaptados para las escuelas rurales y la función que ejerce en ellas el Profesor Encargado.

Justificación Del Estudio

Con el dictamen de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Ley N°20.529 que promulga el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización (2011), la creación de los Estándares Indicativos de Desempeño el año 2014 y su actualización el año 2020, el Nuevo Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. MINEDUC (2015), la actualización del Marco para la Buena Enseñanza MINEDUC (2021) y la Ley de Inclusión Educativa Ley N°20.845 (2015), se han generado nuevos desafíos de la calidad de la educación que se construye, desde una visión integral y multidimensional que es independiente a la diversidad de la población estudiantil y a sus contextos, incorporando no solo nuevas prácticas de liderazgo y gestión en el ámbito administrativo sino que por sobre todo, en la gestión pedagógica y específicamente en la orientación a la consecución del logros de los objetivos académicos y formativos del establecimiento y la responsabilización de los resultados.

Esta definición se operacionaliza en un sistema de evaluación que, según la ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Ley N.° 20.529 (2011), incorpora una serie de indicadores que dan cuenta de los aprendizajes académicos y no académicos de los establecimientos escolares.

Este conjunto de indicadores da origen a un índice de desempeño de las escuelas llamado Categoría de Desempeño que es el resultado de una evaluación integral que clasifica a los establecimientos en desempeño Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente. Agencia de calidad de la educación (2020).

Sin embargo, como reconoce la misma Agencia de Calidad de la Educación (2016), los intentos de categorizar el desempeño de las escuelas rurales fracasan, generalmente porque cuentan con un bajo número de

estudiantes, lo que invalida las evaluaciones estandarizadas. Esto dificulta obtener una valoración de la gestión de sus docentes y directivos.

Como ya advertía Villarroel (2007), dado que los estudios con respecto al tema son muy escasos, se requiere profundizar en la educación básica rural ya que esta profundización será una fuente de información importante para tenerla presente al momento de poner en acción un currículo más pertinente, una práctica pedagógica más democrática y que dé respuesta al contexto en que se desarrollará, y que promueva no sólo el gusto por aprender, sino también el deseo por aprender y valorar el medio en el que se está inserto, condiciones indispensables para el logro de un desarrollo rural sustentable.

Surge, entonces, la necesidad de reflexionar acerca de lo complejo que se torna para el profesor encargado de una escuela rural ejercer un liderazgo que movilice al establecimiento de forma efectiva a un funcionamiento de mejora continua, dando cuenta y asumiendo sus resultados obtenidos, más aun cuando las políticas públicas que desde el MINEDUC deben entregar los lineamientos, estos parecen confusos y desactualizados y siguen pretendiendo mirar a la escuela rural con el mismo prisma que observan a las escuelas urbanas.

Es sabido que producto de la desmunicipalización que comenzó con la implementación de la Ley N° 21.040/2018, la misma que creo el Sistema de Educación Pública, e instruye traspasar los establecimientos públicos a los Servicios Locales de Educación, han surgido nuevas y fundamentales demandas como la co-construcción del Marco para la buena Dirección Rural, el Marco para la Buena Enseñanza Rural y el Marco para el funcionamiento rural del SLEP, documentos hasta ahora inexistentes.

Según De la Vega, (2021) estas deficiencias y su efecto son el relativo abandono en lo que ocurre en las instituciones rurales.

Las justificaciones anteriores demuestran la importancia de poder analizar la percepción de los profesores encargados respecto de las prácticas de liderazgo orientadas al logro académico y formativo y cómo se responsabiliza de los resultados del establecimiento.

El contexto de estudio son tres Escuelas rurales multigrado, ubicadas en la Comuna de La Ligua, cuyo Departamento de Educación Municipal es su sostenedor ya que aún no se ha realizado traspaso a SLEP, pero espera su traspaso para el año 2024.

Una de las escuelas ofrece educación de primero a sexto básico y consta con una matrícula de 20 alumnos, la segunda ofrece educación básica de primero a octavo básico y su matrícula es de aproximadamente 70 niños y niñas y la tercera entrega educación a 70 estudiantes desde primero a sexto año básico.

Pregunta de Investigación

Frente a esta situación y como una forma de iniciar la investigación, surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; orientadas al logro académico y formativo y se responsabiliza de los resultados del establecimiento?

1. Objetivos.

En virtud de los planteamientos expuestos, los objetivos de la investigación son:

A. Objetivo general.

- Establecer las prácticas de liderazgo directivo que moviliza al director encargado en tres escuelas municipales multigrado de la comuna de La ligua orientada al logro académico y formativo y se responsabiliza por sus resultados.

B. Objetivos específicos.

1. Describir prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos académicos, del profesor encargado.
2. Definir prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos formativos del establecimiento, del profesor encargado.
3. Identificar prácticas del liderazgo directivo relacionados en cómo se responsabiliza de los resultados del establecimiento, del profesor encargado.

Tabla 1:

Síntesis de los objetivos, las preguntas y los supuestos de la investigación.

OBJETIVOS	PREGUNTAS	SUPUESTOS
• Objetivo General: Establecer las prácticas de liderazgo directivo que moviliza al director encargado en tres escuelas municipales multigrado de la comuna de La ligua orientada al logro académico y formativo y se	¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; orientadas al logro académico y formativo y se responsabiliza de los resultados del establecimiento?	El directivo profesor encargado establecerá acciones que orienta al logro académico y al logro formativo, categorizándolo como importante, pero será a lo que menos tiempo le dedica, sin embargo, a los procesos

responsabiliza por sus resultados.		administrativos como entregar informes de resultados alcanza un promedio mayor de tiempo destinado. Cesario Avilés, G. (2019)
Objetivo específico: 1. Reconocer prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos académicos del establecimiento, del profesor encargado.	¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; orientadas al logro académico del establecimiento?	Los profesores encargados reconocerán que movilizan prácticas de liderazgo pedagógico o instruccional en la consecución de los logros académicos. Volante (2008)
2. Reconocer prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos formativos del establecimiento, del profesor encargado.	¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; orientadas al logro formativo del establecimiento?	Los profesores encargados reconocerán que movilizan prácticas de liderazgo distribuido en la consecución de los logros académicos. Bolívar (2010)
3. Identificar prácticas del liderazgo directivo relacionados en cómo se responsabiliza de los resultados del establecimiento, del profesor encargado.	¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; a como se responsabiliza de los resultados del establecimiento?	Los profesores encargados darán cuenta de prácticas que están orientadas a los resultados de pruebas estandarizadas que obtiene el establecimiento como su principal responsabilidad. Carrasco Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019).

Nota: Fuente elaboración propia.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

1. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad

El actual sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, es una concatenación de políticas y dispositivos establecidos los últimos cuarenta años en el país. Al igual que el sistema educativo en su conjunto.

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, creado por la Ley N° 20.529, tiene por objetivo asegurar el acceso a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos educacionales.

Este marco normativo define una institucionalidad que aborda la calidad educativa desde una perspectiva sistémica y busca un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores, la entrega de apoyo y la exigencia de rendición de cuentas.

El sistema está conformado por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. MINEDUC (2021).

La Institución está orientada a generar oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos; garantizar que estudiantes e instituciones educativas logren sus aprendizajes pertinentes y de calidad como factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional, así como promover una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.

Y en el ámbito del docente: fortalecer capacidades para que los maestros ejerzan profesionalmente la docencia.

Entre sus funciones generales se encuentra definir, dirigir, regular y evaluar, en coordinación con los Gobiernos Regionales, la política educativa y pedagógica nacional y establecer políticas específicas de equidad; además debe formular, aprobar, ejecutar y evaluar, de manera concertada, el Proyecto Educativo Nacional y conducir el proceso de planificación de la educación.

El sistema Nacional de aseguramiento de la calidad en Educación Escolar contempla un conjunto de instrumentos y medidas dirigidos a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades institucionales de los establecimientos educacionales del país.

De los componentes señalados, el **Ministerio de Educación** actúa como órgano rector del sistema y su función es el diseño y la implementación de las políticas educacionales para todo el sistema educativo.

El **Consejo Nacional de Educación** aprueba e informa los instrumentos curriculares y de evaluación para la educación escolar presentados por el Ministerio o la Agencia.

La **Agencia de Calidad** evalúa los logros de aprendizaje, los Indicadores de desarrollo personal y social y el desempeño de las escuelas, para poder orientarlas en su quehacer institucional y pedagógico e informar a la comunidad escolar de estos procesos.

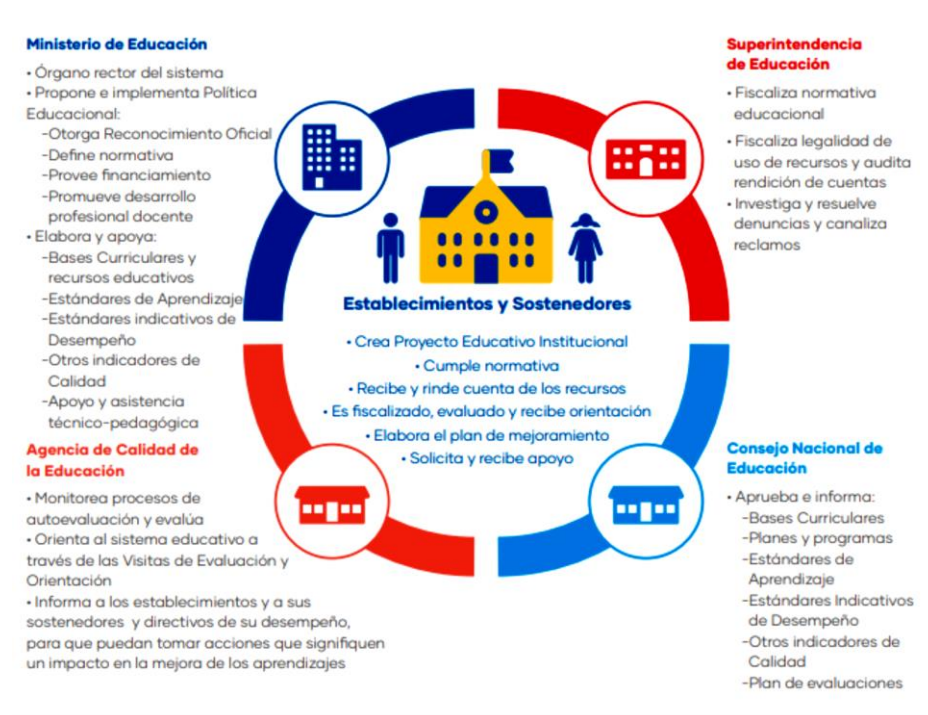
Finalmente, la **Superintendencia de Educación** tiene por tarea fiscalizar el uso de recursos y el cumplimiento de la normativa educación, atender denuncias y reclamos y, establecer sanciones, de manera que las

escuelas cumplan con las necesidades mínimas que los estudiantes requieren. (SAC.s/f., 2022)

La representación gráfica de lo presentado se puede observar a continuación:

Fig. 1:

Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad 2020-2023



Nota: La figura muestra la conformación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad y las instituciones que lo contemplan. Fuente: MINEDUC 2014

1.1. Plan de acción del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación

La ley que crea el sistema de Aseguramiento de la calidad estableció la necesidad de formular un plan que cada 4 años, plantea objetivos y metas, las cuales al final del periodo son evaluadas y replanteadas en un nuevo plan de mejora continua y sostenida, esta formulación pretende impactar positivamente en los establecimientos escolares articulando y potenciando un trabajo coordinado de las instituciones involucradas

Para que este sistema educativo logre lo anterior se establecerse en torno a objetivos definidos, acciones concretas y metas generales, así como también se ha construido sobre la base de ciertos principios básicos y que orientan el sistema como lo son; la **libertad** para favorecer la existencia de una sociedad plural y se traduce en que cada comunidad pueda desarrollar sus propios proyectos educativos, la **equidad**, que permite crear igualdad de condiciones para todos los estudiantes formando así una sociedad de oportunidades fundada en la no discriminación, la **calidad** como resultado de procesos educativos oportunos, significativos, pertinentes, actuales, flexibles y suficientes, la autonomía de los establecimientos para poder desenvolverse, tomar decisiones y seguir sus propias trayectorias en el ámbito pedagógico y educativo, la **diversidad** que cobra sentido al permitir el desarrollo único y original para cada centro educativo fortaleciendo al máximo la multiplicidad de talentos que alberga nuestra sociedad, la **libertad de enseñanza**, como garantía constitucional que comprende el derecho a abrir , organizar y mantener establecimientos, como el derecho de los padres de educar a sus hijos seleccionando el establecimiento educacional de su preferencia. SAC. (2020)

Desde el año 2018 se han diseñado e implementado políticas que impactan directamente en la mejora de aprendizajes en la sala de clases y para ello ha articulado su quehacer con el trabajo de distintas instituciones,

por la vía de entrega de recursos, información, evaluación, fiscalización, apoyo, orientación y formación de toda índole.

Sin embargo, el sistema educativo se ve demandado por requerimientos que exigen nuevas habilidades y conocimientos para enfrentar los desafíos propios de una sociedad compleja; el más reciente es sin duda la crisis sanitaria por Covid-19.

Los organismos que componen el SAC han debido reorientar al sistema educacional, los establecimientos y sus comunidades, para desarrollar nuevas habilidades y conocimientos, con el fin de enfrentar los desafíos que aun conllevan los efectos que dejó la pandemia. (SAC.s/f., 2022)

Generar condiciones oportunas para el aprendizaje requiere que la comunidad pueda dedicar su tiempo a la labor educativa.

Bajo este concepto, el Ministerio de Educación y la Superintendencia de Educación han trabajado por reducir la labor burocrática al interior de las escuelas, implementando las propuestas de la comisión todos al aula, que busca disminuir la sobrecarga administrativa en las escuelas para que los sostenedores, directivos y profesores puedan dedicar mayor tiempo a la labor pedagógica. Una de sus principales iniciativas, que se encuentra en su tramitación en el Congreso, es la modernización de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) que permitirá una mejor asignación y uso de estos recursos en los establecimientos educacionales. SAC (2020).

1.2. Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño

El Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño (SEOD) tiene su origen en la Ley 20.529, la labor de la Agencia de Calidad es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas de todos los estudiantes de Chile.

Para esto se divide en tres grandes pilares, **evaluar** logros de aprendizaje de acuerdo a los Estándares de Aprendizaje y Otros Indicadores de Calidad Educativa, **informar** a la comunidad sobre los resultados de las evaluaciones y de la Ordenación de los establecimientos y **orientar** el desempeño de los establecimientos educacionales, directores y sostenedores, para lo cual realiza visitas de evaluación y orientación, con el fin de promover la mejora continua de la calidad de la educación entregada por los establecimientos de nuestro país y fortalecer sus capacidades de autoevaluación en el quehacer institucional en las cuatro áreas de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia y Gestión de Recursos. SAC (2020)

A la Agencia de Calidad corresponde la aplicación de pruebas estandarizadas en las principales asignaturas del currículum nacional en todos los establecimientos del país, desde 2012 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), pasó a ser el sistema de evaluación utilizado para conocer los resultados de aprendizaje de los establecimientos, el logro de los contenidos y habilidades del currículum vigente en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje y de esta forma los logros de alumnos son situados en un contexto nacional, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados (2°, 4°, 6°, 8° básico, II y III medio). Además de las pruebas referidas al currículum, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios. SIMCE (s/f).

Hasta antes de la pandemia por COVID- 19 el principal sistema que entregaba insumos sobre los aprendizajes estandarizados adquiridos por los estudiantes, era el SIMCE.

Actualmente también se cuenta con el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) como herramienta evaluativa de uso voluntario, puesta a disposición de todos los establecimientos educacionales del país por la Agencia de Calidad de la Educación, mediante una plataforma web.

Esto se debe a que desde el año 2020. Se elaboró una priorización curricular, que solamente abarco un numero de contenidos fundamentales que fue la base de lo que se enseñó en las escuelas, a causa de la suspensión de clases desde marzo del 2020 hasta mediados de 2021, cuando comenzó el retorno progresivo a las aulas.

El DIA (evaluación diagnostica integral de aprendizajes) está diseñado para el uso interno de los equipos directivos y docentes, y permite monitorear el aprendizaje de las y los estudiantes en diferentes momentos a lo largo del año escolar, el instrumento se organiza en tres periodos de aplicación durante el año escolar: Diagnóstico, Monitoreo Intermedio y Evaluación de Cierre, cada uno de los cuales tiene un propósito específico.

Por su parte y en relación a los resultados de los instrumentos mencionados la evaluación del desempeño permite la ordenación de los establecimientos educativos del país en función de los resultados de aprendizaje y Otros Indicadores de Calidad educativa (medidos también en las pruebas mencionadas) y que corresponden a un conjunto de índices que entregan información complementaria a los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Éstos son: Autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico-profesional.; y la difusión de los resultados de las evaluaciones que realiza, para así proveer de información a las comunidades educativas para la toma de decisiones. Jiménez (2020).

El Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño corresponde a la segunda función de la Agencia y en específico, se espera que a través de la Evaluación de Desempeño se logre mejorar las capacidades institucionales de autoevaluación de los establecimientos y sus sostenedores, se orienten los Planes de Mejoramiento que deben desarrollar las escuelas adscritas a la Subvención Escolar Preferencial, y se promueva la mejora continua de la calidad de la educación en el país. LEY 20.529 (2011).

1.3. Estándares de desempeño y funciones directivas

A lo largo de la última década, las políticas educativas chilenas han introducido progresivamente una redefinición y especificación de la función directiva, volcándola fuertemente hacia el liderazgo pedagógico de los directivos escolares (Ñuñez et al., 2012), mediante la configuración de cambios a nivel normativo, así como también a través de la implementación de nuevos instrumentos de orientación y apoyo, por parte de la institucionalidad.

La Ley N° 19.979, promulgada en 2004, estableció un primer hito dentro de la definición de la función directiva, determinando que la labor principal del director de un establecimiento educacional sería dirigir y liderar el proyecto educativo institucional. Dicha ley explicitó, además, las nuevas atribuciones pedagógicas de los directores y las directoras en general, así como también las funciones administrativas y financieras.

Posteriormente, la Ley General de Educación, LGE, (Ley N° 20.370), dictada en 2009, consolidó los progresos que se venían instalando en el sistema, al dotar al director(a) y a su equipo directivo, de la función de conducir la realización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento.

Es así que la LGE establece como deberes de los directivos, liderar las instituciones escolares sobre la base de sus atribuciones, explicitando formalmente la responsabilidad del cargo respecto a elevar la calidad educativa del establecimiento a su cargo.

De esta forma, las nuevas exigencias introducidas al rol directivo, hicieron evidente que los líderes escolares necesitaban contar con una renovada aproximación al cargo.

Para ello se explicitó la necesidad de desarrollar nuevas habilidades que les posibiliten asumir, al mismo tiempo, sus antiguas y sus nuevas tareas, buscando formas de apoyo profesional y personal que les permitan desarrollar con éxito su labor.

En esta dirección es que el Ministerio de Educación publicó el año 2005 el llamado “Marco para la Buena Dirección”, modelo integrado que reconoce que todos los líderes efectivos comparten ciertas capacidades y prácticas comunes. Adicionalmente, es importante considerar que bajo el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SNAC) configurado por medio de la Ley N° 20.529 del año 2011, se introdujeron “Estándares Indicativos de Desempeño.

1.4. Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar

El Ministerio de Educación en su búsqueda constante por la mejora continua y robustecer la calidad de los aprendizajes que reciben los y las estudiantes, ha implementado importantes cambios en la legislación creando y actualizando constantemente instrumentos y documentos orientadores del quehacer educativo de todos sus actores, inclusive de quienes tienen la función de dirigirlos, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, es un documento que a través de cuatro capítulos presenta antecedentes centrados principalmente en implementar nuevas formas de gestionar las instituciones educativas.

Las competencias para la buena dirección tienen fundamento en la necesidad de definir y profesionalizar el rol del director que esperamos encontrar en los establecimientos subvencionados en Chile.

En efecto, producto de los vertiginosos cambios que la sociedad vive, en el actual contexto de globalización y considerando la estrategia de desarrollo nacional, se vuelve fundamental la inversión en las personas, ello implica elevar consistentemente la calidad de la educación de nuestra población. MINEDUC (2005).

Las escuelas de nuestro país son organizaciones complejas de las que surgen nuevos desafíos que directores y equipos directivos, deben ser capaces de asumir e incorporar, así como nuevas formas para gestionarlas, no sólo en el ámbito administrativo sino por, sobre todo en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes.

Por lo mismo, se requiere que los equipos directivos en cada establecimiento, junto con adquirir un compromiso ético con toda la Comunidad Educativa, cuenten con un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional; así también otros actores del sistema escolar, formadores y ejecutores de la política pública requieren elementos que puedan ayudar a seleccionar e identificar rasgos que potencien un mejor desempeño de directores y equipos directivos en general. MINEDUC (2015).

1.5. Estándares indicativos de desempeño

El marco evaluativo del Sistema de Evaluación y Orientación de Desempeño son los Estándares Indicativos del Desempeño (EID), que también se originan en la Ley 20.529. La cual también establece las características mínimas que deben tener los Estándares, estos fueron elaborados por primera vez el año 2014 (DS 73/2014) y actualizados el 2020 (DS 27/2020).

Los Estándares Indicativos de Desempeño son un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores.

Estos se inscriben dentro de los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, y fueron elaborados con el propósito de apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, y así contribuir a la meta que se ha propuesto el país de asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes de Chile. MINEDUC (2015).

Dada su naturaleza, los EID están basados en cuatro modelos o enfoques: Los modelos de aseguramiento de calidad a nivel internacional, el movimiento teórico práctico de escuelas eficaces, y por otra consideran el enfoque de evaluación de desempeño de los establecimientos escolares, y los modelos de consultoría en educación. Unidad de Currículum y Evaluación (2013).

La actual segunda versión de los EID, fue diseñada durante el segundo gobierno de Sebastián Piñera, por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Para el diseño de ambas versiones, se consideraron diferentes políticas y dispositivos de aseguramiento de la calidad implementados en el país durante las últimas décadas; la experiencia de otros países en lo que se conoce como sistemas de inspección a centros escolares; y resultados de investigación nacional e internacional en el ámbito educativo. Unidad de Currículum y Evaluación (2013).

La principal finalidad de esta actualización fue que dieran continuidad a los modelos y marcos de gestión escolar propuestos por el Ministerio de Educación; El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, El Marco para la Buena Dirección y El Marco para la Buena Enseñanza.

Y sus objetivos son; Servir de base para la EID, apoyar la gestión de los establecimientos, ayudar a los establecimientos a identificar oportunidades de mejora durante el proceso de autoevaluación, ser un referente para definir

metas y acciones en la elaboración de los planes de mejora. MINEDUC (2015).

Los estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar; Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, Gestión de recursos

Es importante tener en cuenta que La ley establece que “En ningún caso el incumplimiento de los Estándares Indicativos de Desempeño ni de las recomendaciones que se desprendan de estas evaluaciones dará origen a sanciones”. Ley 20.370, art. 38 (2009). Por esto, los EID se diferencian notoriamente de la normativa educacional, la cual sí tiene carácter obligatorio, es fiscalizada por la Superintendencia de Educación Escolar y su incumplimiento da origen a sanciones

De esta manera, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con los Estándares Indicativos de Desempeño y su evaluación, impulsa un modelo de mejoramiento continuo que incide en el desarrollo de los procesos de **gestión de los establecimientos** y, por consiguiente, en la **calidad de la educación** que estos imparten.

Fig. 2:

¿cómo contribuyen los Estándares Indicativos de Desempeño a mejorar la calidad de la educación?



Nota: La figura muestra el proceso de mejora continua que incide en el desarrollo de los procesos de gestión. Fuente: MINEDUC (2014)

La ley de Aseguramiento de la Calidad establece un sistema de responsabilización con consecuencias en relación con el logro de los Estándares de Aprendizaje y el cumplimiento de los Otros Indicadores de Calidad.

Una de las condiciones para que operen los sistemas de responsabilización por resultados es que los establecimientos deben contar con márgenes de autonomía y control sobre sus procesos de gestión.

Solo en los casos en que los resultados dependen directamente de los gestores, los reconocimientos y sanciones asociadas a dichos sistemas adquieren legitimidad. Si los Estándares Indicativos tuvieran un carácter

obligatorio y se impusieran a los sostenedores y directivos, esta condición no se cumpliría. Concha (2018)

En este escenario en que los estándares tienen carácter indicativo, los sostenedores y los equipos directivos están llamados a analizar las buenas prácticas que estos definen y sopesar las recomendaciones que de ellos se derivan, para determinar autónomamente cuáles son las medidas que mejor se adecuan a su realidad y que los impulsarán hacia un mejor desempeño.

En relación a la evaluación de los estándares indicativos de desempeño es la Agencia de Calidad la encargada de evaluar estos estándares mediante la Evaluación Indicativa de Desempeño a los establecimientos y sus sostenedores.

Esta evaluación considera, además de los Estándares Indicativos, el contexto del establecimiento, sus resultados educativos y el grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad, y toma como antecedente el Proyecto Educativo Institucional y los resultados de la autoevaluación del establecimiento.

1.6. Objetivos de la evaluación indicativa

La Evaluación Indicativa de Desempeño, basada en los EID, ha sido concebida como un medio de apoyo para los establecimientos educacionales, y tiene como objetivos. MINEDUC (2020)., fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos, proveer de orientaciones para la elaboración de los planes de mejoramiento, promover la mejora continua de la calidad de la educación ofrecidas.

La Agencia de la calidad evaluará a todos los establecimientos que reciban subvención del Estado, dependiendo la frecuencia de estas de la

categoría en que fue clasificado, con esto, se pone en marcha un sistema de evaluación que amplía la mirada de calidad, considerando aspectos que van más allá de lo cognitivo y brindan apoyo y orientación a los establecimientos.

Tabla 2:

Categorías establecimientos; Estándares Indicativos de Desempeño

Categoría de Ordenación	Frecuencia de las Visitas
Nivel de desempeño insuficiente	Al menos cada 2 años
Nivel de desempeño medio-bajo	Al menos cada 4 años
Nivel de desempeño medio	Determinada por la Agencia
Nivel de desempeño alto	Visitas de aprendizaje

Nota: Datos tomados de MINEDUC 2014: pág. 21

La evaluación se traduce en un informe público de carácter descriptivo que considera el Proyecto Educativo Institucional y el contexto en que se desenvuelve el establecimiento, analiza los resultados obtenidos por este, e identifica sus principales fortalezas y debilidades con respecto a las dimensiones de gestión definidas en los Estándares Indicativos de Desempeño. El carácter descriptivo del informe implica que la evaluación no genera una clasificación o categorización del establecimiento.

El informe concluye con recomendaciones de mejora para los establecimientos y sus sostenedores, las que apuntan a optimizar los procesos de gestión, con el objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad Educativa.

Los Estándares Indicativos y cada una de las instancias del proceso de mejora continua a las cuales se asocian contribuyen a que los establecimientos y sus sostenedores entreguen una educación de calidad. En este sentido:

Los Estándares Indicativos: Ayudan a instalar buenas prácticas de gestión y constituyen un modelo que entrega orientaciones y lineamientos para la realización de la autoevaluación, la conducción de la evaluación externa, la entrega de recomendaciones de mejora, la implementación del apoyo externo y la elaboración del plan de mejoramiento.

1. **La autoevaluación:** Contribuye a la mejora educativa, ya que promueve que el establecimiento analice sus procesos de gestión e identifique sus fortalezas y debilidades, para poder potenciar las primeras y hacerse cargo de sus problemas.
2. **La evaluación externa:** Contribuye al mejoramiento, ya que objetiva los hallazgos de la autoevaluación y ayuda a identificar los posibles puntos ciegos que pueda tener la organización. La evaluación externa es llevada a cabo por la Agencia de Calidad mediante las visitas de evaluación y orientación.
3. **Las recomendaciones de mejora:** Ayudan a identificar líneas de acción para la elaboración del plan de mejoramiento. El hecho de que se publiquen en un informe incentiva a los establecimientos a hacerse cargo de sus debilidades y a considerar las recomendaciones planteadas.
4. **El apoyo:** Ofrece asesoría para la elaboración del plan de mejoramiento y la implementación de las acciones sugeridas en el informe, el establecimiento tiene la posibilidad de solicitar asesoría técnica pública o privada.
5. **El plan de mejoramiento:** Ayuda a jerarquizar y focalizar las líneas de acción según las fortalezas y debilidades identificadas, pasando de una gestión institucional incidental a una racional. MINEDUC (2014)

De esta manera, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con los Estándares Indicativos de Desempeño y su evaluación, impulsa un modelo de mejoramiento continuo que incide en el desarrollo de los procesos de gestión de los establecimientos y, por consiguiente, en la calidad de la educación que estos imparten (MINEDUC, 2014).

Los Estándares Indicativos de Desempeño se organizan en cuatro dimensiones de la gestión escolar, las que se dividen en tres subdimensiones con sus respectivos estándares, como se observa en el siguiente cuadro.

Fig. 3:

Dimensiones y subdimensiones de los estándares indicativos de desempeño 2022



Nota: La figura muestra la distribución de las dimensiones y subdimensiones señaladas, Fuente: MINEDUC (2022 pág. 22)

Finalmente es importante señalar que hasta la fecha no existen estándares indicativos de desempeño para los establecimientos rurales, debiendo estos ceñirse a lo que señala este modelo referido.

Consultado el plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020- 2023, en el apartado plan de trabajo, se observa que no está contemplado su próxima elaboración para este período, por su parte el estudio calidad en escuelas pequeñas, elaborado por la agencia de calidad el año 2019, propone un futuro modelo de calidad para las escuelas pequeñas que en la categoría liderazgo y gestión señala indicadores como gestionar la incorporación efectiva de los planes educativos requeridos por normativa, especialmente el PME, aseguramiento de la operación regular de la escuela y vinculación del director con la comunidad.

1.7. Dimensión Liderazgo en el contexto de los estándares indicativos de desempeño

La dimensión LIDERAZGO comprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico de los establecimientos. LEY 20.539 DECRETO 27 (2020).

La investigación indica que, a nivel escolar, el liderazgo es el factor que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, después de la enseñanza en el aula. Para que esta influencia sea positiva, es necesario que el sostenedor defina y acuerde con el equipo directivo la forma en que se organizará el establecimiento, lo que hace posible una gestión institucional coordinada y eficaz. A la vez, el sostenedor debe procurar la generación y el fortalecimiento de redes y alianzas entre los establecimientos a su cargo y de estos con otras instituciones, velando por las trayectorias educativas y formativas de todos los estudiantes.

A su vez, el director debe propiciar que todos los actores educativos se identifiquen con la orientación y objetivos del establecimiento y trabajen

conjuntamente en función de estos lineamientos, para lo cual es necesario que ejerza un rol activo en la conducción, articulación, apoyo y estímulo de la comunidad educativa.

La traducción de la orientación y objetivos del establecimiento en acciones concretas requiere que estos se encuentren claramente definidos y sean compartidos, por lo que un liderazgo efectivo implica también llevar a cabo procesos de planificación institucional sobre la base de datos actualizados, con participación de los diferentes estamentos.

Considerando lo anterior, la dimensión Liderazgo se organiza en las subdimensiones: Liderazgo del Sostenedor, Liderazgo del Director, Planificación y gestión de resultados.

Los estándares describen las tareas que el director lleva a cabo como responsable de los resultados formativos y académicos del establecimiento y determinan que le corresponde conducir efectivamente el funcionamiento del establecimiento, comprometer a la comunidad educativa con el Proyecto Educativo Institucional y movilizarla hacia la mejora continua, y dar cuenta de los resultados obtenidos.

Para los fines de esta investigación es que nos enfocaremos en:

El estándar 2.1 El director centra su gestión en el logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento, y se responsabiliza por sus resultados.

1.8. Logro de objetivo académico

El Colectivo de Educación Comunitaria, (s.f.) define el logro de aprendizajes como “El Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que debe alcanzar el aprendiz en relación con los objetivos o resultados de aprendizaje previstos en el diseño curricular”. OECD (2014).

Estas variables dan cuenta de las medidas de capacidades respondientes o indicativas que manifestaran los alumnos de alcanzar los propósitos de aprendizajes esperados y realizar avances escolares continuos y completos; es así como éste se convierte en la tabla de medida para observar si el aprendizaje es logrado en el aula, como consecuencia de un proceso de instrucción y formación; Es decir para que un estudiante logre los aprendizajes, y avance en los diferentes niveles educativos se requiere, entre otras cosas, de cierto nivel aceptable de conocimientos en las diferentes áreas del currículo vigente.

Éstos permiten dar información al docente, al estudiante y su familia sobre el estado de desarrollo de sus competencias de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende

García y Palacios (1991), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones de logro de aprendizaje, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañan al sujeto de la educación como ser social. En general, es caracterizado del siguiente modo:

- El logro de aprendizaje en su aspecto **dinámico** responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- En su aspecto **estático** comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.
- Está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración, El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo

- Está relacionado a propósitos de carácter ético que incluyen expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

1.9. Logro de objetivo formativo

La consecución del logro de los Objetivos Formativos de aprendizaje, dice relación con alcanzar aquellos objetivos que van formando y estructurando la personalidad del estudiantado a través de la interacción con otros en su vida escolar, comprendiendo que este es un proceso totalizador, que tiene como objetivo preparar al hombre como ser social, que agrupa en una unidad dialéctica los procesos educativo, desarrollador e instructivo.

Ortiz (2005), plantea que el objetivo formativo presente en el modelo pedagógico es una representación del encargo social que le transfiere la sociedad a la escuela, que refleja los propósitos, metas y aspiraciones a alcanzar por el estudiante, que indican las transformaciones graduales que se deben producir en su manera de sentir, pensar y actuar, haciendo referencia al desarrollo de las cualidades y valores de la personalidad del estudiante (saber ser), a partir de las potencialidades educativas que ofrezca el contenido a impartir en la clase.

Finalmente, MINEDUC (2018) los define como aquellos objetivos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes.

Por ello, tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular, por tal motivo requiere más tiempo para

alcanzarse cabalmente, así como el esfuerzo conjunto de todos los profesores.

1.10. Responsabilización de sus resultados

El responsabilizarse por los resultados de los establecimientos educacionales implica asumir la responsabilidad de las propias acciones y sus resultados para contribuir a la mejora de la calidad en la educación y se percibe como un mecanismo para la mejora de la equidad.

Corvalán (2006) define el concepto como “Una rendición a los interesados o involucrados por los resultados del proceso educativo, lo que a su vez se espera tenga como consecuencia un aumento de los niveles de responsabilización de cada actor sobre tal proceso”, por su parte McMeekin, (2011), lo define como: La consecuencia del proceso educativo en si e implica que todos los actores que participan del sistema escolar -autoridades nacionales, regionales, funcionarios públicos, departamentales o municipales- asuman su responsabilidad respecto al logro de aprendizaje -positivo o negativo- que alcancen los estudiantes en un periodo determinado.

Según Calero (2010) la supervisión educativa es un proceso intencionado y sistemático de carácter técnico, de orientación y asesoramiento, instituido para optimizar las actividades pedagógicas centrada en el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje, el desempeño profesional de los docentes, y el ofrecimiento de la oportuna y consistente información, para una acertada toma de decisiones.

Una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados. MINEDUC (2015).

2. Educación Rural en Chile

En Chile la concepción de lo rural ha sufrido cambios importantes, la noción de lo rural como un ambiente estable, con una función social determinada, una población disgregada y dedicada a la agricultura es reemplazada por una concepción dinámica y en movimiento, en parte debido por los cambios culturales y el acceso a la información. Esta consideración tiene efectos importantes para los procesos educativos que se dan en los diversos ámbitos rurales en la actualidad.

Históricamente los sistemas educativos latinoamericanos se constituyeron en instrumentos eficientes para lograr la homogeneización cultural de las poblaciones, condición necesaria para la construcción de las diversas sociedades nacionales. Sin embargo, esta tarea impuesta a la educación formal significó el desconocer la diversidad cultural y las diferentes identidades de los sectores sociales urbanos y rurales, regionales y locales (Magendzo, 1986: Asté, 1994, como se citó en Thomas, Hernández, 2004).

En el entendido de que en la ruralidad el impacto de los fenómenos globalizadores contribuyó a cerrar las posibilidades de un camino conducente a un desarrollo social pertinente a cada población no urbana.

Como es sabido y en esta dirección, durante el siglo XIX el Estado chileno asumía el acceso a la escuela como un factor de integración social, donde la instrucción popular era el mecanismo para sentar las bases del nuevo sistema político del país: “Educar era un deber del Estado y la equidad significaba ‘universalizar la escuela’, es decir, llevarla a todos los rincones del territorio, asegurando que todos los individuos pudiesen llegar a ella”. Ponce de León, 2010, (p.450) como se citó en Jiménez-Cruces (2022).

La educación es una de las principales bases de la sociedad que permite a las nuevas generaciones adquirir habilidades y conocimientos de acuerdo al marco social y cultural de la sociedad hegemónica, con la clara finalidad de que los individuos logren desenvolverse eficazmente dentro de los marcos productivos, sociales, culturales, aportando al desarrollo económico de su sociedad.

El debate en torno a una educación de calidad e igualitaria ha sido uno de los proyectos prometidos por los últimos gobiernos, ya que se ha vislumbrado que junto a la tecnología y la organización social tiene un rol fundamental para alcanzar el desarrollo del país, y en este caso concreto, el de los sectores rurales. Yáñez (s/f).

La educación básica rural constituye un sector específico del sistema educacional, que encierra una gran amplitud de características territoriales en el sentido de que se define por su localización, los distintos modos de ocupación del espacio, el carácter cultural de la población escolar que atiende y especificidades pedagógicas propias. Williamson (2003).

La educación en territorios rurales ha estado permanentemente sujeta a desafíos marcados por su condición geográfica y otros atributos del territorio y de las definiciones sociales y culturales de la vida que allí se desarrolla. (Juárez y Rodríguez, (2017); Smit, (s/f.), Hyry-Beihammer y Raggi, (2015) como se citó en de la Vega (2021)

Otros Autores señalan que Thomas y Hernández 2004, señalan que:

La educación rural no ha sido capaz de responder a las nuevas necesidades y problemas de los sectores campesinos en un mundo rural globalizado, y reconocer que las actividades económicas en este territorio se han diversificado de tal manera, que hoy la mitad de las poblaciones rurales chilenas ya no vive de lo agropecuario. (Thomas y Hernández, 2004, p. 206).

Además de los aspectos propios del entorno geográfico y sociocultural. Según De la vega (2021) “Existen elementos específicos de las instituciones que desarrollan los procesos educativos en estos contextos, asimismo, las clases ocurren en instituciones que también tienen particularidades, puesto que están insertas en comunidades con identidad social o cultural y cuentan con una estructura organizativa muy simple llegando incluso a formar un cuerpo profesional reducido, en muchos casos, a una sola persona” (p.309).

La educación rural se caracteriza por atender a poblaciones de bajos niveles socioeconómicos y en condición de vulnerabilidad. Se desarrolla en un contexto sociocultural distinto a las zonas urbanas, muchas veces se ubica en localidades aisladas y de difícil acceso, y varios establecimientos cuentan con modalidades de enseñanza de multigrado, puesto que atienden a un número de estudiantes considerablemente menor. Estas características de la educación rural configuran un escenario con desafíos para los equipos directivos en cuanto a la gestión y administración de los establecimientos. Agencia de calidad de la educación resumen del estudio, (s/f.).

Las investigaciones en el campo rural dan cuenta de problemas en la conformación de los currículos, generados de forma vertical y centralizada, sin considerar las diferencias existentes en la escolaridad no urbana.

De acuerdo con Thayer, Havens y Kido, 2015 como se citó en de la Vega (2021), son seis los atributos de las escuelas rurales:

- Tienen pocos alumnos
- Tienen pocos profesores
- Cuentan con pocos estudiantes en cada sala
- Tienen pocos estudiantes en cada nivel de enseñanza
- Pueden llegar a tener estudiantes de diferentes niveles educativos dentro de la misma sala.

- Podrían tener estudiantes de un amplio espectro de niveles educativos dentro del aula. (p.309).

Para favorecer la comprensión de lo expresado, a continuación, se hace una diferenciación de las escuelas presentes en el medio rural chileno.

a) **Escuelas rurales multigrado**: centros educativos pequeños (incompletos), ya que tienen pocos/as estudiantes y al menos un aula combinada, es decir, un aula integrada por estudiantes de diferentes grados o cursos como, por ejemplo: 1º y 2º, 1º y 3º, etc. Se localizan en sectores rurales.

b) **Escuelas rurales** parecidas a las urbanas o escuelas graduadas rurales (**completas**): escuelas básicas completas, con grados o cursos de 1º a 6º u 8º básico, con pocos/as estudiantes y ubicadas en poblados que tienen la categoría de rural. Este tipo de escuela es muy semejante a la urbana, estructura su enseñanza en distintos grados, estableciendo grupos homogéneos, según edades y/o niveles de enseñanza. Jiménez, Cruces, (2022), Pág. 128.

Conviene subrayar que tanto escuelas urbanas, rurales graduadas y rurales multigrado, comparten las mismas bases curriculares y programas de estudios nacionales (currículum común, prescrito), así como los diferentes marcos normativos.

2.1. Escuelas multigrado

El origen de la multigraduación lo encontramos en la caracterización sobre los agrupamientos que establece la propia Escuela Graduada, segmentando el currículum por grados en función de criterios psicoevolutivos asociados a la edad del alumnado. Viñao (1998).

Se trata de la combinación de dos o más grados en la misma clase. Faber y Shearron, 1974; McEwan, 1998; Young, 1998; Hargreaves, 2001; Berry, 2001; Little, 2001, cómo se citó en Bustos (2020).

Schmelkes & Aguila, (2019), Vargas, (2003), Estrada, (2015), coinciden en que una escuela multigrado en los niveles de educación básica es aquella en la que el profesor enseña a dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clases y se encuentran en zonas rurales, donde el acceso a diversos recursos básicos, económicos, tecnológicos, de transportes son escasos o nulos.

En gran parte de América Latina, así como en el resto del mundo, las zonas rurales se caracterizan por tener un significativo porcentaje de establecimientos educacionales con aulas multigrado.

En Chile el componente geográfico y territorial caracterizado por largas distancias generó la instalación de escuelas multigrado en espacios geográficos aislados y con difícil acceso, para ofrecer una educación a los niños que allí habitan. Vera (2012).

Así, en el territorio nacional emergen y se instalan escuelas multigrados y unidocentes, las escuelas multigrado se encuentran generalmente ubicadas en sectores no urbanos, donde se considera que no hay suficientes alumnos para que sea costeable conformar un grupo para cada grado.

Mientras que las escuelas unidocentes son aquellas que albergan a primer y segundo ciclo de enseñanza básica en una misma sala de clases, y que generalmente, se caracterizan por tener una matrícula menor a treinta estudiantes, los que son atendidos por un solo profesor. Chávez & García (2013).

Para Santos (2020), todos los grados educativos en un grupo que aprende, es la manifestación más compleja y también la más rica, es un punto de partida reconocer que cualquier aula implica una diversidad reconociendo que toda homogeneidad es una ilusión.

En estas escuelas, niños entre 6 y 12 años de edad aproximadamente, comparten experiencias pedagógicas desarrolladas por el docente y adaptadas en complejidad para cada grupo-nivel, aunque de igual manera los alumnos más pequeños tienen la posibilidad de escuchar y comprender lo que sus compañeros mayores están aprendiendo, en un estudio etnográfico de autoría de Boix y Bustos, (2014), se señala que “todos pueden aprender de todos sin que ello suponga ignorar el momento evolutivo en el que se encuentra el alumno, sino enfatizar la circulación de saberes y el contacto directo con contenidos de diversos niveles educativos” (p. 32).

A los maestros y maestras rurales, siempre por cuanto el tipo de diversidad de los grupos les ha obligado a desarrollar prácticas diversificadas de enseñanza, que puede parecer un ejercicio difícil que tiene que ver con el orden estructural de las prácticas uniformes de enseñanza, cabe agregar el problema de la correspondencia edad-grado-grupo clase.

Las escuelas multigrado presentan un serio desafío pedagógico, niños y niñas de distintas edades y diferentes cursos trabajan simultáneamente en una misma sala con un solo docente.

La mayoría de sus profesores han sido formados para enseñar en un sólo curso, para dictar clases igual para todos los alumnos, esto afecta la posibilidad que los niños y niñas rurales puedan obtener mejores resultados.

Los equipos directivos, de las escuelas con multigrado, funcionan con una modalidad diferente y hay escuelas en las que se cuenta solo con un profesor encargado, por estas condiciones es que surgen instancias de trabajo colaborativo como los microcentros.

Los profesores de las escuelas rurales multigrado podrán realizar una reunión técnico-pedagógica al mes, llamada microcentro, equivalente a la suma de las dos horas semanales de reunión técnica de los establecimientos educacionales con dotación completa de profesores por curso. Artículo 1°, Decreto exento N° 968, Ministerio de Educación, (2012).

Louise Stoll, (2017.) Afirma que queda demostrado que la escuela como lugar de aprendizaje del docente, ofrece más oportunidades para su desarrollo y un esfuerzo centrado en fomentar una serie de experiencias de desarrollo profesional continuo, cuando los docentes y otros colegas trabajan y aprenden juntos centrados en el aprendizaje propio y de los alumnos queda establecido, ayudando a crear valores y fomentar un abanico más amplio de resultados, generando y manteniendo esas mejoras.

Esta modalidad de apoyo, tiene como objetivo compartir experiencias con docentes en sus mismas condiciones y retroalimentarse constantemente en las diferentes tareas a realizar dentro del establecimiento, tales como: evaluar la situación de los aprendizajes de estudiantes de cada establecimiento, programar estrategias de enseñanza en aula, formular planes de mejoramiento contemplando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y recibir asesoría técnica del Ministerio de Educación y/o técnicas de apoyo como lo es la asistencia técnica educativa (ATE).

A través de los microcentros, los profesionales de la educación forman comunidades enfocadas al desarrollo profesional, diseñan y comparten nuevas prácticas pedagógicas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, a través de un trabajo colaborativo y sistemático entre pares. MINEDUC (2012).

Según Volante y Müller (2017), las comunidades de aprendizaje se caracterizan por ser un modelo de desarrollo profesional que tiene por objetivo el aprendizaje colectivo entre profesores con foco en los alumnos. (Volante, Müller (2017).

Otra cualidad identitaria es el ejercicio del liderazgo escolar por parte de un profesor encargado que conjuntamente a su labor docente realiza las funciones de un director, quiere decir se ocupa de lo referente a la “dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación y que conlleva a tuición y responsabilidad adicionales directa sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores y respecto de los alumnos” (DFL1, 2011, p. 4).

Carrasco y Camacho, 2022 señalan que esta característica de la organización de la escuela multigrado, en que el profesorado asume las funciones de directivo y las implicaciones que esto conlleva, organización y coordinación de las actividades, de gestión y dirección encomendadas por la autoridad, sucede dentro y fuera del horario laboral, además de otras actividades que deben realizar para conseguir recursos económicos o gestionar recursos materiales para mejorar.

2.2. El profesor encargado

El profesor encargado, como se señala en el apartado anterior es aquel que tiene que cumplir la función de docencia de aula y además tiene la responsabilidad de realizar funciones directivas tomando decisiones tanto en la gestión y evaluación como en la generación de condiciones adecuadas para favorecer el logro de los aprendizajes.

Los profesores encargados dividen su tiempo en horas de trabajo administrativo, y horas en aula con cursos combinados, debido a esto, se convierte en la figura fundamental dentro de la unidad educativa desempeñando múltiples funciones con el fin de mejorar aprendizaje y destacar su sello institucional. Jerez, L. Tapia, C. (2018).

2.2.1. Funciones directivas

La gestión administrativa recae en el Profesor encargado quien es reconocido como un líder y un articulador de los diversos agentes y proyectos que se gestan, dentro y fuera de las comunidades rurales considerando el desarrollo local de ellas. Thomas, Hernández (2004).

Es importante mencionar que, en la gestión administrativa, al interior de los establecimientos educacionales, cumple un rol fundamental debido a que es necesario saber utilizar de la mejor manera posible, los recursos que existen en las escuelas, tanto profesionales como económicas.

El profesor encargado debe saber cómo identificar los conflictos, para poder dar solución rápida y eficaz, en su rol se ven constantemente enfrentados al desafío de responder a la política en la escuela y desarrollar prácticas educativas considerando las particularidades de los estudiantes y respondiendo a las necesidades del contexto sociocultural.

A diferencia del directivo de escuela urbana la ley N° 19.715 reconoce que en algunos establecimientos educacionales rurales subvencionados hay profesionales de la educación que cumplen la función de profesores encargados y para ellos dispone el pago de una bonificación especial.

2.2.2. Funciones Docentes

Santos 2011 y Estrada 2015, profundizan sobre el rol y funciones del profesor en contextos de escuela multigrado, dando cuenta que las escuelas multigrado se caracterizan por trabajar en la diversidad social, cultural, étnica propia de sus estudiantes en una misma sala de clases, lo que implica implementar prácticas pedagógicas diversificadas.

El profesor encargado se concibe como un docente no apegado a la rutina que impone el sistema educativo, más bien explorando nuevos caminos pedagógicos, creando nuevas actividades educativas, evaluado los

resultados de su proceso de enseñanza-aprendizaje, y reconsiderando sus objetivos y metas propuestos inicialmente.

Sus cursos deben tener una alta dosis de curiosidad y originalidad, apoyar las iniciativas innovadoras, fomentar un ambiente de cooperación recíproca sin desconocer las individualidades, incentivar la apertura de la mente, alentar la confianza en sí mismo, e inculcar valores humanos que posibiliten a los educandos

poder desarrollarse como personas diferentes pero integrados bajo un principio de respeto de la diversidad.

Su enseñanza debe orientarse en función del conocimiento e información sobre las nuevas condiciones de la ruralidad y la situación de rapidez e intensidad de los cambios a que está expuesto el sector rural. (Thomas y Hernández, 2004.)

Las escuelas rurales que cuentan con un profesor por curso deben considerar también las notables diferencias de disposiciones para el aprendizaje en cada grupo curso, lo que es también un desafío eminentemente pedagógico para el que los profesores deben prepararse. MINEDUC (s/f).

Mientras que en las escuelas urbanas los docentes salen de la escuela a medio día para la ciudad para cumplir con algún trámite requerido, en el caso de los docentes de escuelas rurales las ausencias de los docentes se combinan en otros factores: razones personales, los 'llamados' de la supervisión para realizar trámites administrativos en la ciudad, la capacitación docente en el aislamiento y lejanía en la que se encuentran las escuelas, es importante tener en cuenta que los docentes tienen que recorrer grandes distancias en sus vehículos particulares, que muchas veces no están preparados para esos terrenos, para llegar a cumplir sus funciones. Ezpeleta y Weiss (1996).

3. Liderazgo Directivo Escolar

A continuación, se presenta un acercamiento al concepto de liderazgo, conjuntamente se realizará una caracterización y definición de las diferentes formas y funciones de liderar, abordando el liderazgo Directivo para finalizar con el liderazgo Educativo.

El liderazgo en rasgos generales, consiste en la capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en beneficios de metas comunes, para que esto suceda las funciones deben estar determinadas y conocidas por los distintos actores de la comunidad educativa según Bolívar, A.; López, J.; Murillo F. (2013).

3.1 Concepto de Liderazgo

El concepto de liderazgo es considerado por variados autores como un concepto eminentemente mitológico Cohen & March (1974), siendo el alcanzar su comprensión una de las inquietudes más antiguas del mundo (Bass, 1990), y uno de los temas más eludidos, marginados y discutidos en las últimas décadas (Podolny, Khurana & Hill-Popper (2005).

Es por esto que el estudio del liderazgo en la actualidad se ha incrementado de forma acelerada y su investigación es cada vez más interdisciplinaria (Friedman, 2010 como se citó en González (2019).

El ser humano es un primate gregario y jerárquico, y por ello su psicología y comportamiento social está perfectamente ajustado a la vida en estructuras sociales jerárquicas, es importante señalar que existen aportaciones realizadas a la historia del liderazgo menos consideradas, y que abordan el liderazgo en los grupos humanos y su relación con el

funcionamiento de las organizaciones, desde ámbitos como la Antropología, la Psicología Evolutiva, la Etología Humana o la Neurociencia Social.

Según Braidot, 2013,

“Estas aportaciones abordan los orígenes evolutivos del liderazgo y sus aspectos comparados con el comportamiento social y jerárquico, las funciones adaptativas de las relaciones de poder e influencia social, los procesos psicobiológicos ligados al vínculo social, el poder y la confianza; así como el neuroliderazgo que en la actualidad intenta definir la base neuronal del liderazgo y de la gestión, estudiando los procedimientos del cerebro que explican la conducta reflejada en el desempeño del individuo, la motivación, la toma de decisiones, la inteligencia emocional, la forma de relacionarse con otros, la inteligencia y aprendizaje individual, entre otros aspectos vinculados al mundo organizacional y del ejercicio del liderazgo propiamente. (pág. 2).

Se han establecido diferentes teorías acerca del liderazgo y debatido durante años si el liderazgo es una competencia que puede ser aprendida y desarrollada, o si es una propiedad del individuo. Serrano, Portalanza (2014).

En la actualidad está comprobado que el liderazgo se forma por una serie de habilidades que se adquieren con el aprendizaje (Hughes, Ginnett & Curphy, 2007, como se citó en Serrano, Portalanza (2014).

Si atendemos a su etimología el término liderazgo sería de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Rojas y Gaspar (2006) una locución que no tiene una raíz latina, como la mayoría de los vocablos del español, su origen es de la lengua inglesa y se deriva del vocablo “lead”, el *verbo* “to lead” que se refiere a la capacidad de conducir hombres”.

De ahí la asociación del fenómeno de liderazgo con grupos sociales u organizaciones.

Si bien esta definición orienta a un sentido general del termino resulta impreciso especialmente cuando se trata de un concepto cuyo número de definiciones es tan amplio e investigado.

Tabla 3

Conceptos especializados según autor.

Autor fecha	Concepto de Liderazgo
Koontz & Weihrich (1989)	Arte o proceso de influir en las personas para que se esfuercen voluntaria y entusiastamente en el cumplimiento de las metas organizacionales.
Chiavenato (1993)	Influencia interpersonal ejercida en una situación dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos.
Stoner (1996)	Proceso de dirigir las actividades laborales de los miembros de un grupo y de influir en ellas
Robbins & Coulter	Capacidad de influir sobre un grupo con el fin de encauzarlo en el logro de sus metas.
Hernández (2002)	Capacidad de materializar el potencial de los demás y orientar sus conocimientos, habilidades y capacidades hacia unos resultados predeterminados.
Northouse (2004)	Proceso por el cual un individuo influye a un grupo de individuos para lograr una meta común.
House (2004)	Habilidad de un individuo para influir, motivar y empoderar a otros contribuyendo a la efectividad y el éxito de la organización de la cual son miembros.
Mcintosh (2007)	Habilidad de un individuo para formar y lograr objetivos organizacionales, motivando en sinergismo de todos los participantes.
Hellriegel & Slocum (2004)	Influencia que se desarrolla a través de una visión

	sustentada por los valores que la apoyan, generando en el individuo la incorporación a su propio comportamiento
--	---

Nota: la tabla da soporte a esta aseveración y recoge nueve conceptos especializados que autores e investigadores han instaurado en el transcurso del tiempo, Fuente: Elaboración propia

En general al analizar las definiciones, la mayor parte de ellas dicen relación a un proceso de influencia en el que un individuo facilita el movimiento del resto de los individuos del grupo hacia una meta compartida.

Igualmente, los conceptos señalan que se trata de una habilidad innata en ciertos individuos, cuyo desarrollo puede verse favorecido en circunstancias determinadas.

Dado que el liderazgo es un fenómeno circunstancial, muchas veces el líder debe variar su estilo de liderazgo en función de los escenarios ,esto quiere decir; que el liderazgo no es un fenómeno estático, sino flexible y de acuerdo a esta variable el grado en que un individuo demuestra cualidades de liderazgo dependerá no solo de sus propias características, sino también de las características de la situación con el fin de asistir y orientar al grupo a alcanzar un estado satisfactorio con el logro de sus objetivos.

En este sentido, podría definirse el liderazgo como un proceso de reducción de la incertidumbre del grupo a través de un proceso de selección que permita a la organización avanzar hacia sus metas pese a perturbaciones internas y externas, en consecuencia, el concepto de liderazgo puede describirse como una cuestión de toma de decisión en grupo (Chiavenato, 1993).

3.2 Diferentes teorías de liderazgo

Cinco teorías de liderazgo serán abordadas en este marco referencial seleccionadas de entre muchos estudios que identifican diferentes propuestas producto de décadas de investigaciones.

3.2.1. Teoría de los rasgos

Los primeros impulsos de la investigación de liderazgo, están fechados entre los años 1930 y 1940, bajo el paraguas conceptual de nominada teoría de los rasgos, este planteamiento partía de la premisa que los líderes no se hacen, sino que nacen con cualidades innatas que los llevan a desempeñarse de forma destacada, de esta forma los esfuerzos iban dirigidos en establecer cuáles eran las características de la personalidad ideal del líder. (Murillo, 2006 p.12).

Los cientos de estudios amparados bajo esta teoría, no pudieron establecer características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo exitoso, ni siquiera la existencia de un líder ideal, dado que esta siempre ligado al contexto donde se desarrolla. Watkins, 1989, Northouse, 2004, como se citó en Murillo, (2006).

3.2.2 Teoría conductual

Visto que los estudios enfocados en la teoría de los rasgos, no entregaba las luces que se esperaban, es que posteriormente se inician los estudios de la llamada teoría conductual que presentaba dos líneas de estudio, la investigación sobre las **características del liderazgo** directivo y las investigaciones de las **conductas** sobre los directivos eficaces, como

producto de ellas se propusieron diferentes relaciones de estilos directivos y listas de tareas de comportamientos propios de los líderes eficaces.

Tabla 4

Diferentes estilos (características) directivos identificados por Kurt Lewin (1939).

El liderazgo autoritario	El líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio del liderazgo unidireccional, donde los seguidores obedecen las directrices que marca el líder
El liderazgo democrático.	Se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo.
El liderazgo laissez faire.	El líder no ejerce su función, no se responsabiliza del grupo y deja a este a su propia iniciativa.

Nota, Fuente: Elaboración Propia

De entre los estudios clásicos Likert (1961) enuncia cinco comportamientos que definen la **conducta** efectiva de un líder:

- Fomento de relaciones positivas que aumenten el sentido de valía personal de sus integrantes.
- Mantener un sentimiento de lealtad al grupo.
- Conseguir altos estándares de rendimiento y transmitir entusiasmo para conseguir los objetivos grupales.
- Tener conocimientos técnicos.
- Coordinar y planificar.

Sin embargo, tal y como señala Watkins (1989), esta nueva perspectiva tuvo muchas dificultades en encontrar el estilo de liderazgo más adecuado,

llegando a la conclusión de que el comportamiento ideal de un líder siempre depende del contexto en el que se desarrolla.

3.2.3 Teoría de la contingencia

Las últimas conclusiones expuestas se concretan en la teoría de la contingencia, que aspira a prescribir un estilo de liderazgo adecuado y contingente a factores como la relación líder / miembros, el clima o cultura organizativa y otros factores ambientales.

Fiedler, 1967 como se citó en Murillo (2006), defendió la idea de que la eficacia del liderazgo tiene relación con dos variables; El **estilo del líder** (idea procedente de la Teoría Conductual) y en qué medida el líder logra **controlar** la situación:

El control de la situación está directamente ligada al grado de control del líder de su entorno inmediato; un alto grado de control quiere decir que las decisiones del líder producirán resultados efectivos y podrá influir en el grupo y el efecto contrario, si el grado de control es bajo es posible que el líder no influya en los resultados del grupo.

El control de la situación depende de tres variables:

- Relación líder-miembros: Se refiere a la relación afectiva entre el líder y sus subordinados, una buena relación entre el líder y los miembros del grupo asegura un buen cumplimiento de las metas y objetivos que el líder haya planteado.

Es la variable más importante en cuanto al control de la situación.

- Estructura de la tarea: Tiene relación con la organización, el orden, la claridad, de las tareas que el grupo tiene que ejecutar. Una tarea muy estructurada necesita una serie de directrices para ser realizada y por

ello, el líder ejerce un mayor control sobre los sujetos que realicen dichas tareas.

- Poder de posición: El grado de influencia que un líder tiene sobre las variables de poder como, por ejemplo, contrataciones, los despidos, la disciplina, los ascensos y los incrementos de salario.

3.2.4. Teoría del camino a la meta.

Por su parte House (1974) propone una teoría en que la función del líder no consiste en asistir a los seguidores en el logro de sus metas y proporcionarles dirección y apoyo, sino que aclara el camino para ayudar a sus seguidores a avanzar desde donde están a sus logros para la obtención de objetivos globales del grupo u organización.

Este autor identifica cuatro comportamientos del liderazgo: directivo, orientado hacia el rendimiento, de apoyo y participativo; y dos variables del entorno: las características de los seguidores y las demandas ambientales, tales como los procedimientos y las normas organizativas, que más contribuyen a la eficacia de los líderes.

3.2.5 Teoría del liderazgo situacional

Hersey y Blanchard (1977), por su parte, defienden que la variable fundamental para que el liderazgo sea eficaz debe enfocarse en los seguidores, junto con la selección del estilo adecuado de liderazgo y la disposición de los seguidores, disposición que denominan madurez.

Así, definen madurez como la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento en una tarea concreta. En esta madurez influye tanto la capacidad del grupo

(conocimientos, habilidades o experiencia necesarios para realizar la tarea), como la voluntad (motivación, compromiso o confianza para llevar a cabo la actividad).

En función de la combinación de esas dos variables, establecen como debe ser el estilo del director:

- Si el grupo no tiene ni capacidades ni voluntad el líder debe **dirigir**. El líder es el que dirige, establece los objetivos, da las instrucciones, etc., proporciona los que, cuando, dónde y cómo.
- Si el grupo no tiene capacidad, pero sí voluntad, el directivo ha de **persuadir**. El líder explica sus objetivos e intenta convencer a los sujetos para que las acepten y se impliquen en la tarea. El líder quien proporciona dirección y guía.
- Si el grupo tiene competencia, pero no voluntad, el directivo hace **fomentar** la participación. El líder traslada bastante responsabilidad a los seguidores, les alienta a tomar decisiones y facilita su colaboración y compromiso. El papel del líder es facilitar y alentar el ingreso de la participación del seguidor.
- Por último, si el grupo tiene capacidad y voluntad, el líder ha de **delegar**. El líder observa y acompaña. Los integrantes del grupo serán quienes tomen las decisiones y lleven a cabo la realización de las tareas. El líder entrega al subordinado la responsabilidad y la instrumentación de la toma de decisiones.

3.3 Caracterización de Liderazgo

R. Boyatzis, D. Goleman y A. McKee (2000) señalan: “un líder produce resonancia, es decir, el clima emocional positivo indispensable para movilizar lo mejor del ser humano”, “El líder expresa sinceramente sus propios valores y sintoniza con las emociones de las personas que le rodean. (p.182)

Los tres pilares en torno a los que se construye el liderazgo son:

- Conseguir objetivos
- Hacer equipo
- Desarrollar a los colaboradores.

Si tenemos en cuenta que liderazgo es un conjunto de habilidades y actitudes que posee una persona para dirigir a los demás, lo más importante radica en saber cuáles son esas habilidades/actitudes.

En muchas ocasiones se contabiliza una variada batería de cualidades esperables en quien cumple el rol de líder, algunas de carácter, como por ejemplo inspirar a los demás, comprender a los miembros de su equipo admitiendo sus diferencias personales y lograr inculcar valores a los miembros del grupo de una cultura común, otras cualidades de capacidad, para planificar tareas a corto, medio y a largo plazo, generar ambientes de trabajo cohesionados y distendidos, donde impere la cooperación y el buen clima laboral y otras habilidades para usar la autoridad de forma efectiva y responsable compartiendo con los demás miembros tanto los diferentes aspectos individuales como el de conocer y trazar objetivos comunes, sumado a ser buenos estrategas y planificar las diferentes actividades para evitar desviaciones poco deseadas.

Sin embargo, la caracterización que se desarrolla a continuación tiene que ver con un conjunto de caracteres consensuados por Bolman y Deal (1994) que configuran lo que solemos entender por liderazgo, más allá de la persona que presenta los rasgos.

- Liderazgo y posición formal ocupada en la organización no son sinónimos.
- Liderazgo y gestión son diferentes
- El liderazgo es inevitablemente político
- El liderazgo es inherentemente simbólico

- El liderazgo tiene algo que ver con un conjunto de cualidades humanas y éticas

Profundización:

Desde una concepción ampliada, el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la **posición** institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos, es cierto que la estabilidad y continuidad de la organización exige posiciones formales, pero el cambio y la renovación en una organización implica que puedan emerger diferentes liderazgos, al margen de dicha posición institucional (Bolman y Deal, 1994).

Ni ejercer de líder es ser un héroe, ni en el otro extremo se puede igualar liderazgo y gestión técnico-administrativa., al igual que en el caso anterior (liderazgo y posición) uno y otro no son excluyentes (un buen gestor puede ser un buen líder y viceversa), cada uno tiene –en principio- diferentes papeles en la organización.

Por otra parte, el **gestor** suele limitarse a que las cosas funcionen tal y como están prescritas, de manera reproductiva; mientras que un liderazgo para el cambio exige por definición ir más allá de la propia gestión.

Cabe recordar que el término "líder", "liderazgo" tiene una connotación específica, distinta de la dirección, cabe emplear éste último refiriéndose exclusivamente a la posición institucional ocupada o a la función técnica de gestión administrativa, reservando "liderazgo" cuando además ejerce algunas de las funciones (humana, política o cultural) con que solemos caracterizarlo.

El ejercicio del liderazgo es también, inevitablemente, **político**. El marco político “ve las organizaciones como campos de tensión o de conflictos permanentes por la asignación de recursos escasos.” Daft, 2006 (p. 486).

Los líderes crean redes y alianzas y coaliciones para influir; luchan por construir una base de poder y, generalmente, ejercen su poder personal y organizacional para obtener los resultados. Tienen que lidiar, normalmente, entre diferentes puntos de vista enfrentados, intentando -por diversas estrategias consensos o acuerdos, con el fin de que las tareas de la organización puedan ser productivas, esto hace que su trabajo no pueda reducirse a una actividad racional; al contrario, el "poder" debe ser ganado, al margen de la posición ocupada, luchando entre el conflicto y los intereses opuestos.

En lugar de ver este papel micro político en sentido negativo como "disgregador" de la labor conjunta, suele ser un medio positivo para lograr la cohesión e integración, a nivel general, por otro lado, la propia administración les otorga un papel político.

Se ha destacado la importancia de la cultura, valores y visión en las organizaciones (**simbólico**), los líderes simbólicos ven a la organización como un sistema de valores compartidos, el ejercicio del liderazgo es contextual, de ahí la importancia para los líderes de comprender profundamente la cultura en que trabajan, un liderazgo efectivo requiere una cultura organizativa de base, que otorgue un enfoque y por transferencia nuevos modos de gestionar las organizaciones, lo más propio del líder es articular una visión conjunta en pro de una meta, e implicar a los miembros en dicha misión.

Por último se ha resaltado, por la llamada "teoría de los rasgos" (estilo, conducta, contingencia), el lado humano del líder (teoría de las relaciones interpersonales) por medio de la que llega a ejercer influencia en sus seguidores/subordinados, hemos de reconocer que el ejercicio del liderazgo conlleva algunas **cualidades** humanas y éticas, inmanejables, como compromiso ético, carácter, visión a largo plazo, valentía, provisión de apoyo afectivo a los miembros del grupo, contar con metas moralmente defendibles, etc..

3.4 Funciones del liderazgo

Las funciones básicas que debe contemplar un líder según Muñoz y Marfan (2011) son:

- **Promover cambios:** Los líderes deben tener una capacidad especial para percibir y promover los cambios que son necesario producir y que sus colaboradores demandan en forma explícita o implícita.
- **Ser Innovadores:** Todo líder debe ser capaz de analizar información, conceptualizarla y formular un proyecto que responda a las demandas de sus seguidores con objetivos claros y estratégicos.
- **Establecer prioridades:** Ante la gran cantidad de tareas y los riesgos de perder el “norte”, se hace necesario que el líder sepa centrarse en lo principal, que marque con claridad los objetivos prioritarios a abordar y lo que necesita para lograrlos.
- **Movilizar a los seguidores:** Una vez que se han definido los objetivos, es necesario influir sobre sus colaboradores para movilizarlos hacia el destino trazado. Para esto un líder debe tener la capacidad de comunicación motivación que faciliten el camino.
- **Resolver conflictos:** Debido a la gran cantidad de características y rasgos de personalidad que muchas veces se traducen en resistencia al cambio, el buen líder debe tener la capacidad de diálogo para solucionar las problemáticas que se generan en un equipo de trabajo.
- **Fortalecer la cohesión del equipo:** Todo líder debe ser capaz de aunar intereses y esfuerzos en pro de los objetivos comunes.
- **Alcanzar metas:** Un líder se valida ante sus colaboradores cuando es capaz de ir cumpliendo con los fines propuestos y tomando decisiones oportunas que le permitan ajustar los procesos para conseguir sus objetivos.

Por su parte según los editores del libro Calidad en la Universidad, 2019. Los líderes entre sus funciones;

- Demuestran visiblemente su compromiso con la cultura de la gestión de calidad.
- Apoyan las mejoras y el involucramiento de todos, ofreciendo los recursos y ayuda apropiados.
- Se involucran con clientes, proveedores y otras organizaciones externas.
- Reconocen y valoran a tiempo los esfuerzos y logros de las personas interesadas en el centro educativo (clientes, personal, proveedores u otros implicados en los resultados del centro).

4. Liderazgo directivo escolar

Las reformas a la gestión pública impulsadas por el Ministerio de Educación con la puesta en marcha de la Nueva Educación Pública (NEP) se ven consolidadas en la progresiva implementación del nuevo Sistema de Educación Pública, inédito en el mundo y pese a las incertidumbres que genera un cambio de este tipo, los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) creados mediante la Ley 21.040 de 2017, traspasa todos los establecimientos educacionales municipales del país a 70 Servicios Locales dependientes de la Dirección de Educación Pública (DEP), devolviéndole al Estado un rol protagónico en la educación del país, con esto busca fortalecer los liderazgos intermedios, reemplazando a los sostenedores municipales por Servicios Locales de Educación especializados.

Los SLEP se han instalado progresivamente y logrado funcionar, se trata de servicios públicos distribuidos por todo el país, que cuentan con personalidad jurídica y patrimonio propio con la misión de reemplazar a las municipalidades o corporaciones municipales que estaban a cargo de la

educación en las comunas del país, se espera que para el año 2027 se hayan concretado en su totalidad los traspasos.

Los SLEP deben velar por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional, considerando las necesidades de cada comunidad educativa según sus características y territorialidad, el foco de estos grandes cambios está en resolver problemas de traspaso administrativo, fortalecer la calidad educacional y otorgar estabilidad política que permitan permanencia a los directivos generando cambios en la estructura y procesos administrativos, distanciándose éstos de los paradigmas burocráticos clásicos.

Los centros educativos deben como mandato principal garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. A su servicio se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Sucede que, así como, cuando la dirección se limita a una mera gestión administrativa las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumnado quedan diluidas; cuando se enfoca desde un liderazgo para el aprendizaje, esta responsabilidad es central.

El cambio fundamental que se persigue es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, lo que en gran medida no excluye la población que habita en la ruralidad, el éxito educativo, es decir, una buena educación. Darling-Hammond, 2001 como se citó en Bolívar (2010).

El mejoramiento de la calidad de la educación rural tiene el doble propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación del sistema escolar en su conjunto, y contribuir a un sistema educativo con mayor igualdad, dado que la educación rural en Chile, se caracteriza por atender a estudiantes de bajo nivel socioeconómico y en condición de vulnerabilidad.

La capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar,

apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora, he ahí que la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional, si los profesores son clave en la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso.

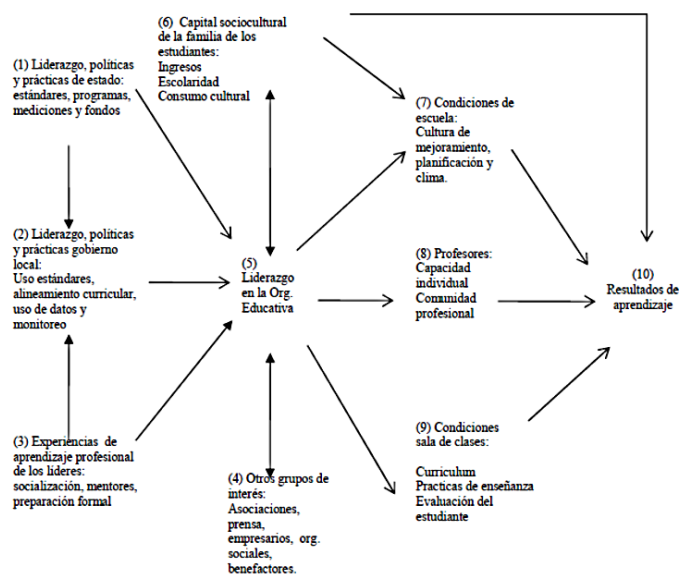
La relevancia que adquiere el liderazgo directivo radica en la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar que tienen un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y consecuentemente en los resultados de aprendizaje de las escuelas, es sabido que el rol del directivo escolar es el segundo factor más importante en el logro de los estudiantes, después de los profesores en el aula.

Por su parte, la Agencia de Calidad de la Educación 2016, establece que el liderazgo, a nivel de la dirección de un establecimiento educacional, posee un rol fundamental y clave para movilizar mejoras en las instituciones en los distintos niveles.

Para lo cual el liderazgo de la dirección escolar es un factor central, tal como se representa

Fig. 4

Rowan, B., (1996) en Leithwood, K., et. Al:2004



Nota: El esquema muestra al liderazgo como factor central de la organización educativa.

Estos efectos, adicionalmente, tenderían a ser más relevantes en cuanto a eficacia, allí donde son más necesarios, es decir en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situaciones de desventaja. Bolívar (2009). Del mismo modo, el efecto puede darse en sentido contrario: un deficiente liderazgo de los directivos lleva a disminuir el aprendizaje de los estudiantes, retrocediendo las escuelas en calidad.

Entre los múltiples factores que influyen en una educación de calidad, el liderazgo directivo constituye uno de los ejes determinantes para el desarrollo de proyectos educativos con sentido, capaces de potenciar identidad colectiva y generar cohesión entre los miembros de la comunidad educativa.

La literatura sobre eficacia y mejora de la escuela ha destacado el papel crítico que ejerce la dirección en organizar buenas prácticas pedagógicas en los centros educativos e incrementar los resultados del aprendizaje. El liderazgo directivo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios. Macbeath, Swaffield y Frost, 2009, como se citó en Bolívar (2010).

Centrarse en el aprendizaje como actividad, **crear condiciones favorables** para el aprendizaje, **promover un diálogo** sobre el liderazgo y el aprendizaje, **compartir el liderazgo**, una **responsabilización común** por los resultados.

De estos principios se desprenden algunas prácticas que diversas investigaciones respaldan (SirajBlatchford y Manni, 2006; Sharp et al., 2012; Pastén, 2017; CIAE, 2018; Cabrera-Murcia, Yáñez y Alegría, 2019; Martínez, 2019) relacionadas con:

La construcción de una visión y cultura compartida del centro su proyecto educativo y promover en la comunidad educativa acciones, valores y hábitos relacionados con él, construcción de vínculos con las familias y redes locales, donde los líderes promueven y garantizan una comunicación efectiva formal e informal, asegurando “reciprocidad” en distintas direcciones y entre distintos actores y la comunidad.

Fortalecer el trabajo pedagógico interno por medio del monitoreo y evaluación, con foco prioritario en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, a través de la observación de las prácticas pedagógicas, la entrega de orientaciones para la planificación y la evaluación, el monitoreo de los registros de avances de los logros, la retroalimentación, son acciones que desarrollan quienes lideran los establecimientos.

La gestión del bienestar integral de los niños y niñas, a través de la vinculación con redes externas que cautelen la salud física y psicológica de

los niños y niñas, el trabajo con las familias, el monitoreo de la seguridad y confianza en los espacios en donde se desenvuelve la práctica educativa.

El desarrollo profesional continuo, como una preocupación importante tanto la formación continua de los docentes como la propia en sus funciones directivas, a partir de la gestión de capacitaciones, programas de inducción, instancias de reflexión colectiva internas.

Habilidades de gestión, tanto para captar y administrar recursos para mantener un clima laboral saludable, así como temas de gestión institucional para la mejora y mantención, con una visión prospectiva, el mejoramiento continuo de los centros, distribuyendo bien sus tiempos, delegando funciones y responsabilidades (liderazgo distribuido), captar y distribuir recursos estratégicamente, rendir cuentas y hacer difusión de sus instituciones. MINEDUC (2021).

Por su parte el artículo ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?, de autoría de Antonio Bolívar –Botía, rescata una revisión de la investigación y propuesta, en una extensa revisión de la investigación, Viviane Robinson, Margie Hohepa y Claire Lloyd (2009) han establecido, a partir de sus diversos estudios, cinco dimensiones de prácticas eficaces del liderazgo en la mejora de resultados, que recoge en la siguiente imagen.

Tabla 5
Prácticas eficaces de liderazgo

Prácticas de liderazgo	Significado de la dimensión
Establecimiento de metas y expectativas.	Incluye establecer metas importantes y medibles del aprendizaje, comunicarlas de manera clara a las partes, involucrar al personal en el proceso, de manera que se consiga claridad y consenso acerca de las metas.
Obtención y asignación de recursos de manera estratégica.	Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo. Claridad acerca de los recursos que no se están obteniendo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos.
Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo.	Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza, mediante las visitas regulares a las aulas y proporcionar formativos y sumativos feedback a los profesores. Poner el foco en la calidad de la enseñanza, en particular en el aprendizaje. Coherencia y alineación entre clases, cursos y diferentes escuelas.
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.	Liderazgo que no sólo promueve, sino que participa directamente con el profesorado en el desarrollo profesional formal e informal. Mayor expertiss en liderazgo implica mayor influencia.
Asegurar un entorno ordenado y de apoyo.	Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje, al reducir presiones externas e interrupciones, con un entorno ordenado dentro y fuera del aula. Relaciones de confianza y normas que apoyan el compromiso.

Fuente: la tabla muestra las practicas eficaces de liderazgo y una breve explicación de esta. Lloyd (2009)

En el ámbito normativo, la legislación en Chile ha avanzado en el establecimiento de funciones, responsabilidades y atribuciones de directivos escolares, en materias de concursabilidad de directores y en el establecimiento de incentivos económicos (DFL1, 1996; Ley 19.979; LGE 20.370; Ley 20.501 2011).

En función de lo anterior, el marco para la buena dirección y el liderazgo escolar surge a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy conectado la diversidad y las identidades locales, MINEDUC (2015).

Como ya se ha señalado en capítulos anteriores a este, el estado del arte en relación al liderazgo directivo escolar en escuelas rurales es escaso, existen archivos de parte de la agencia de la calidad entre otros que abordan temáticas referidas al liderazgo directivo en la figura del profesor encargado, pero estas investigaciones o artículos están enfocadas principalmente en dar a conocer experiencias exitosas o fórmulas que pueden servir de guía.

Lo mismo sucede con las horas destinadas para la función directiva que no son equivalentes a todos los profesionales que asumen este cargo, lo que cubre de un manto de opacidad los tiempos y condiciones en que estos profesores encargados puedan llegar a cumplir lo que es esperable de su función, siendo dificultoso poder describir desde la teoría el ser y el saber de un líder directivo de escuela rural multigrado o de grado combinado.

5. Liderazgo Educativo

El liderazgo escolar es una de las cualidades que es importante desarrollar en la actualidad perteneciente al área educativa, que permite mejorar el funcionamiento de una institución e implica un propósito y una dirección, para perseguir las metas que se pretenden alcanzar con claridad y

tenacidad; según Leithwood (2004), un líder educativo debe dirigir su atención a asegurar que todos los componentes y acciones dentro del sistema educacional apoyen el aprendizaje de los estudiantes; para realizar un liderazgo efectivo, es necesario contemplar sus funciones y características, tales como: tener una orientación no conformista, apoyar a los profesores, desarrollar un liderazgo pedagógico, involucrar a los padres de familia, monitorear frecuentemente el progreso de los estudiantes y las actividades escolares, así como la coordinación en materia de currículo, políticas y prácticas de promoción escolar equitativas.

Cabe mencionar que el liderazgo escolar no es una característica exclusiva del rol de director, sino que puede estar presente en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea o contribuyen a generar visiones de cambio. En este sentido, los criterios de este ámbito también son aplicables al conjunto de profesionales de la educación que cumple funciones docente-directivas y técnico-pedagógicas.

Por su parte, Rojas & Gaspar (2006) acotan que lo que importa en el liderazgo educativo es el aspecto humano. Si la acción de liderar está relacionada con la conducción de personas, nunca se insistirá lo suficiente en que el liderazgo, particularmente el educativo, está necesitado de centrarse en dos tareas básicas: a quiénes se conduce y para qué.

Cuando un centro actúa sólo en función de los resultados, es semejante a una organización empresarial que desarrolla un ejercicio de poder jerárquico e individualista. En este caso, cabe hablar de gestión o dirección, no de liderazgo.

De acuerdo a Castillo (2005), las características de un líder educativo son: que tenga visión, objetivos, sentido de dirección, compartir con los miembros que conforman su equipo, los patrones culturales y significados que ahí existen; poseer conocimiento y habilidad; ser una persona capacitada, ser empático; debe tratar bien a las personas, reconocer que poseen talento que hay que potenciar y estar abierto al cambio. Por otra parte, Sierra (2017), menciona que un líder debe poseer un sentido formativo y ético, orientar a los

estudiantes, docentes, padres de familia y demás personal de la comunidad escolar, siempre en busca de mejorar la calidad educativa, el clima y el crecimiento personal de la organización a través de la gestión.

5.1 Diferenciación del liderazgo escolar

Según Ibarra et. al. (2022) afirman que, el liderazgo educativo puede estar presente en diferentes actores educativos principalmente en el directivo escolar y docente. A continuación, se describe cada concepto.

- Liderazgo directivo: Bolívar (2011), supone que, las competencias directivas deben dirigirse a crear condiciones y promover contextos (organizativos y profesionales) que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los directores deben realizar múltiples tareas y algunas inevitablemente relacionadas con la administración y la gestión, pero su misión central es la enseñanza, por lo que en ese aspecto deben centrar los esfuerzos y mejora de la educación ofrecida por el centro.

- Liderazgo pedagógico: El liderazgo del profesorado de acuerdo a Bolívar (2011), es el proceso mediante el cual los profesores, de manera individual o colectivamente, intervienen en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad educativa para mejorar la enseñanza y las prácticas de aprendizaje, con el fin de incrementar los conocimientos y los logros de los estudiantes.

Bolívar (2011), menciona que tanto el director como docente, marcan una diferencia en sus escuelas y en su profesión; donde las competencias de un liderazgo para el aprendizaje y competencias docentes se conjuntan en un marco de consolidar una cultura colaborativa que posibilite construir capacidades para el desarrollo de la organización. Al mismo tiempo, el liderazgo de equipos directivos y el liderazgo docente se vinculan por una misma misión: mejorar los aprendizajes de los estudiantes; que es la misión

principal del liderazgo escolar lograr las condiciones necesarias para ofrecer una educación de calidad donde los alumnos puedan desarrollar y adquirir el aprendizaje.

CAPÍTULO III MARCO METODOLOGICO

1. Tipo de Investigación: Cualitativo.

El presente estudio investigativo puede definirse de naturaleza cualitativa, ya que surge de la necesidad de conocer, comprender e interpretar la realidad social de los sujetos, según sus propios significados, la comprensión de los fenómenos, cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos y qué intenciones tienen, explorándolos desde el ambiente natural y el contexto donde estos emergen. Flick, (2012).

El termino cualitativo tiene su origen en el latín “*qualitas*”, el cual hace referencia a la naturaleza, carácter y propiedades de los fenómenos. Niglas, 2010, como se citó en Hernández, (2008).

De acuerdo a Hernández y Mendoza, (2018), con el enfoque cualitativo también se estudian fenómenos de manera sistemática. Sin embargo, en lugar de comenzar con una teoría y luego “Voltear” al mundo empírico para confirmar si esta es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisando los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que se está observando que ocurre. (pag.7)

2. Tipo de Estudio: Interpretativo

Esta investigación se desarrolló a la luz del paradigma interpretativo que permite comprender la realidad como un hecho dinámico e interactivo en el marco de las particularidades de un contexto específico. Rodríguez et al., (1996); Ricoy, (2006).

Expuestos a la naturaleza de la realidad, en la cual el concepto de realidad es múltiple, holística y renuncia a la predicción y al control, el objetivo de la investigación pasaría desde esta mirada a ser la comprensión de fenómenos.

Se genera una relación entre el investigador u observador y lo conocido, mediante la posibilidad de generalización, de nexos causales, la suposición que los fenómenos se encuentran en una situación de influencia mutua, el papel de los valores en la investigación.

El estudio busca dilucidar supuestos planteados bajo tópicos directamente relacionados con la práctica social y educativa enfocada en este caso en las prácticas de liderazgo directivo que moviliza el profesor encargado orientadas al logro académico, formativo y como se responsabiliza por sus resultados y así revelar la estructura de inteligibilidad que permite analizar dichas actividades.

Por tanto, la teoría “es generada a partir de los supuestos explicitados por los propios participantes”. (González, 2000, p. 243).

Ruiz, 2007 propone que: “La percepción es un aspecto de carácter eminentemente subjetivo e interpretativo y se aborda desde un paradigma cualitativo interpretativo”.

En este sentido, Ramírez et al. (2004), señalan que:

Según este paradigma, existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentran.

La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores. (p.70).

3. Definiciones Operacionales de los conceptos en estudio

Una definición operacional constituye según Reynolds (1986), “el conjunto de procedimientos que describe las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales, las cuales indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado” (p.52). En otras palabras, especifica que actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable e interpretar los datos obtenidos (Hernández - Sampieri et al., 2013).

Para la construcción de las definiciones operacionales se recogieron conceptos definidos por diferentes autores especializados en los contextos estudiados y mediante la reunión de ellos en una tabla de conceptos se fueron seleccionando los términos que más coincidían formando de esta forma las definiciones operacionales específicas para este estudio. (Ver tabla pág. 132 – 134)

3.1. Logro objetivo académico: Entendemos por logro académico a una categoría que intenta comprender todo aquello que un estudiante alcanza como resultado directo de su exposición a un sistema educativo.

3.2. Logro objetivo formativo: Nos estamos refiriendo a logro de objetivos formativos de aprendizaje, a aquellos que van formando y estructurando la personalidad a través de la interacción con otros en su vida escolar, sus componentes son; la formación intelectual, a la formación humana, a la formación social y a la formación profesional del estudiante.

3.3 Responsabilización de sus resultados: La Responsabilización de resultados es una herramienta que permite asumir y dar cuenta del desempeño final que movilizan las expectativas de las acciones

educativas, de esta forma se hace consciente la evaluación dando paso a las oportunidades de mejora para el aseguramiento de la calidad.

4. Diseño de Investigación: Estudio de caso

El diseño de la investigación es del tipo Estudio de Caso, porque entre otras características permite investigar un fenómeno contemporáneo dentro del contexto de la vida real, Yin (1994). Y dada la particularidad del problema a indagar de naturaleza educativa y los tiempos acotados, hacen de esta metodología la más apropiada para profundizar el estudio de la situación determinada.

En el diseño del estudio de caso de esta investigación se utilizó el propuesto por Yin (2002), que consta de cinco componentes:

1. Pregunta de Investigación
2. Supuestos, postulados o proposiciones
3. Unidad o unidades de análisis
4. Relación entre los datos y los supuestos, postulados o proposiciones
5. Criterios para interpretar los hallazgos.

Como lineamiento central consideramos el aporte de Muñoz (2011)., y su planteamiento de que como sujetos de análisis puede tenerse a un fenómeno, una persona, un evento o caso muy concreto, donde el análisis deberá realizarse dentro del medio ambiente en que se desenvuelve el objeto de estudio.

Establecer las prácticas de liderazgo directivo que moviliza al director encargado en tres escuelas municipales multigrado de la comuna de La ligua orientada al logro académico y formativo y se responsabiliza por sus resultados.

En Latorre et al. (cómo se citó en Bisquerra, 2004), exponen las ventajas del estudio de caso en un ambiente socioeducativo y estas son: permite profundizar en un proceso de investigación, a partir de los primeros datos analizados, es apropiado para investigaciones que tienen las siguientes características; pequeña escala, marco de tiempo limitado, espacio y recursos, es un método abierto.

5. Escenario: Tres Escuelas básicas rurales de la comuna de La Ligua.

“El conocimiento de perfiles sociodemográficos, o una pre - comprensión cultural y simbólica de las características del universo con respecto al tema que se va investigar, pueden ser elementos de gran valor, ya que enriquecen los criterios de orientación en los muestreos cualitativos”. (Serbia 2007, p.123)

En la selección de los entrevistados o hablantes, se persigue la comprensión y la reconstrucción de eventos asociados que funcionan según los sectores del espacio y tiempo social, de ellos extraemos perspectivas y visiones diferentes de la información que obtengamos, como muestra cualitativa, el hecho de que los sujetos hayan tenido alguna experiencia sobre el tema que se quiera investigar o que tengan un vínculo determinado de identificación con el tema en cuestión, nos mueve en constante búsqueda de discursos característicos con vistas a la posible integración de todas ellas en una perspectiva más totalizadora. Serbia (2007).

En relación al contexto de la investigación, esta se realizó en escuelas municipales de la Comuna de La Ligua ubicadas en el territorio de la Provincia de Petorca en la Quinta Región, Chile, específicamente en escuelas que el

Departamento de Educación Municipal (DAEM) define como Rurales, y están ubicadas en tres localidades rurales, que tienen características agrícolas.

La primera escuela básica rural se encuentra ubicada en el sector denominado Hornos de Huaquén en el km. 170 de la carretera 5 norte a 17 kilómetros al interior de la ruta E -251 y a los pies del cerro Imán, esto a 50 km. de la ciudad de la Ligua, Región de Valparaíso y su área geográfica es rural.

En la actualidad se imparten clases desde 1° a 6° año básico, en modalidad multigrado y la matrícula es de 20 estudiantes, el establecimiento está inserto en el programa de educación básica rural.

El sector ha experimentado una fuerte y desregulada explosión demográfica, producto de la aparición de loteos irregulares, los que han aportado con aproximadamente diez mil nuevos vecinos, quienes acceden a los servicios que la Comuna ofrece, la Escuela no está exenta a esta realidad aumentando su matrícula histórica de 5 a 6 estudiantes hasta el año 2019 a 30 estudiantes el año 2023 e in crescendo.

El segundo centro es estudio es en una escuela básica del valle de Longotoma, que se encuentra ubicada al norte de la ciudad de La Ligua, específicamente en el camino principal ruta E- 253 km. aproximadamente a 45 minutos del centro urbano, su población la componen aproximadamente doscientas familias, que centran su actividad económica en la floricultura y pequeña agricultura.

Imparte clases de 1 a 8 básico en modalidad de multigrado, su matrícula promedio en los últimos diez años fluctúa en los setenta estudiantes y su índice de vulnerabilidad es de 67%,

Desde el año 1996 y las instancias de reflexión e intercambio de experiencias pedagógicas y formativas, se realizan por parte de los Microcentros comunales donde los docentes cuentan con instancias para compartir experiencias pedagógicas y formativas con colegas de escuelas similares una vez al mes.

El tercer centro educativo es la Escuela Básica Casas de Huaquén, ubicada en el kilómetro 170 de la carretera cinco nortes cuatro kilómetros al interior y cuenta con 64 estudiantes, su indicador de vulnerabilidad es de 63 % y funciona como una escuela incompleta, tiene primero y segundo básico como cursos independientes, tercero, cuarto y quinto y sexto en modalidad combinada, desde el año 2023 deja de realizar sus instancias de reflexión en un Microcentro generando sus propios intercambios dentro del mismo establecimiento en reuniones de consejo de profesores.

Estos escenarios brindan el espacio para el desarrollo de la indagación y donde emergen los principales actores que aportaron los datos que se espera recoger en la aplicación de los instrumentos.

6. Sujetos de estudio: Tres Profesores Encargados de escuelas básicas rurales multigrado.

En la selección de los entrevistados o hablantes, se persigue la comprensión y la reconstrucción de eventos asociados que funcionan según los sectores del espacio y tiempo social, de ellos extraemos perspectivas y visiones diferentes de la información que obtengamos, como muestra cualitativa, el hecho de que los sujetos hayan tenido alguna experiencia sobre el tema que se quiera investigar o que tengan un vínculo determinado de identificación con el tema en cuestión, nos mueve en constante búsqueda de discursos característicos con vistas a la posible integración de todas ellas en una perspectiva más totalizadora. Serbia (2007).

Para esta investigación intervienen tres profesores encargados

- Tres profesores encargados que cumplen doble función en sus establecimientos, función directiva y función pedagógica, un rasgo

característico de los profesores encargados es que han realizado el camino desde las aulas hasta hoy contar con su nombramiento.

7. Criterios de selección.

Los criterios de la selección de los entrevistados se basaron en la proximidad y la familiaridad entre entrevistador - entrevistado. Estas condiciones aseguran el intercambio comunicacional deseado, no estructurado ni por factores de status social o cultural, ni por las inhibiciones que el entrevistado pueda sentir tensión a partir de temas y objetivos desconocidos o lejanos para él. Serbia (2007).

Los criterios de selección para la incorporación de los profesores encargados es la siguiente:

1. Contar con nombramiento de Profesor Encargado del establecimiento en que funciona
2. Poseer experiencia profesional docente mínimo de 30 años.
3. Poseer una experiencia docente en el establecimiento mínimo 7 años.
4. Participar voluntariamente de la entrevista.

8. Técnicas de Recolección de la Información.

El procedimiento para recoger la información se organiza en dos momentos. La primera etapa es la recolección de información referente a políticas públicas, en donde se identifica el liderazgo del profesor encargado y los insumos por el ministerio de educación, estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores, con el fin de tener claridad en su deber ser.

El segundo momento es a través de una serie acotada de entrevistas semi estructuradas, las que dejan espacio a conversaciones objetivas que pueden

ir variando y permitiendo al entrevistado recurrir a entregar información que el considere valiosa y obtenida propiamente de su bagaje en el desarrollo profesional, siendo esta mediada e intencionada en todo momento por el entrevistador.

Tabla 6
Proceso de la investigación

PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN			
PRIMERA ETAPA			
<i>1. Preparación de la entrevista, documentos orientados por el MINEDUC estándares indicativos de desempeño.</i>	<i>2.Preparación de la entrevista, construcción de preguntas.</i>	<i>3.Validación de los instrumentos a través de Juicio de experto.</i>	<i>4.Realización de las entrevistas.</i>
SEGUNDA ETAPA			
<i>5.Análisis de las entrevistas, categorizaciones y selección de fragmentos relevantes</i>	<i>6.Análisis de los resultados</i>	<i>7.Hallazgos y conclusiones</i>	*****

Nota: El esquema representa de manera gráfica los pasos que se van a realizar como procedimiento, Fuente, elaboración propia

8.1 La Entrevista

Para levantar los datos que permitan dar respuesta a los objetivos de esta investigación, se utilizara la entrevista; técnica de recolección de información que puede estar dirigida a una persona o a varias al mismo tiempo y en la cual el que guía es el entrevistador y el que responde el entrevistado, su ventaja radica en que permite obtener las declaraciones de los entrevistados de primera fuente. (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Rubín y Rubín (como se citó en Vargas, 2012) enumeran las características que distinguen la entrevista cualitativa de otras formas de recopilar información:

La **entrevista cualitativa** es una extensión de una conversación normal, con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice.

Los **entrevistadores** cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.

Tanto el **contenido** de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente. (Vargas, 2012, p.123).

De los tipos de entrevista más utilizadas se destaca la entrevista en profundidad, semi estructuradas, estructuradas y grupales; para el presente estudio se utilizará la entrevista semiestructurada, en la cual los docentes entrevistados profundizarán sobre sus percepciones acerca de la planificación curricular implementada por el equipo directivo y el acompañamiento al aula en la institución educativa.

8.2 Entrevista Semiestructurada

Se trata de una técnica de recolección de datos cuya ventaja principal radica en la flexibilidad de las preguntas, permitiendo mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características personales de los entrevistados. Las preguntas pueden ser de carácter abierto, permitiendo abordar otras temáticas que durante el curso de la entrevista se pudieren dar en relación al tema investigado, pudiendo así proveer de una mayor ampliación de recursos para la investigación. (Rodríguez, 1999; Vargas, 2012).

En la relación entrevistado – entrevistador el deseo es entender más que explicar, por ello es que se recomienda formular preguntas abiertas que sean enunciadas con claridad, simples para el entrevistado y que impliquen una idea principal en el cual se vea reflejado el tema central de la investigación. Vargas. (2012).

La entrevista semiestructurada es más rica a la hora de obtener datos. El investigador tiene un conjunto de temas sobre los que le interesa que trate la entrevista y a medida que el informante habla, va introduciendo preguntas sobre esos temas. El orden de los temas y de las preguntas se ve condicionado por la conversación.

Da la posibilidad de introducir temas nuevos, categorías emergentes, que el investigador no había contemplado, pero que surgen en la conversación. Este es el tipo de entrevista más usada en investigación cualitativa, pues hay un razonable grado de control por parte del investigador y un cierto grado de libertad en las respuestas en el informante

8.3 Protocolo de Entrevista

La entrevista parte de un propósito explicativo y en ella se tocarán temas variados de manera que el entrevistado sienta confianza y exprese sus opiniones con naturalidad.

La selección y contenido de las preguntas elaboradas para este estudio, responden a la interpretación realizada por Rodríguez et al. (2011) de la clasificación sobre contenidos de las preguntas de una entrevista de Patton (1980), en la sección apéndices se puede observar la clasificación de las preguntas como sigue a continuación:

Respecto de los **tipos de preguntas** se escogieron los siguientes:

Preguntas **demográficas/biográficas**: Se formulan para conocer las características de las personas que son entrevistadas.

Preguntas de **conocimiento**: Se formulan para averiguar la información que el entrevistado tiene sobre los hechos o ideas que estudiamos

Preguntas de **opinión/valor**: Se plantean al entrevistado para conocer el modo en que valoran determinadas situaciones. (Rodríguez, 2011, p. 3)

Preguntas de **experiencia**: Intentan aproximarse a las circunstancias y prácticas que afectan a las personas. Actividades, lugares, etc.

Preguntas **informativas/ descriptivas**:

Tabla 7
Clasificación de tipo de preguntas

Ejemplo de pregunta demográfica: ¿Cuántos años tiene usted de ejercicio docente en rol de profesor encargado?
Ejemplo de Pregunta informativa descriptiva: ¿Cómo distribuye su horario semanal en relación a; la supervisión y apoyo de los procesos de enseñanza y aspectos formativos?
Ejemplo de preguntas de Opinión: De acuerdo con su experiencia, cree usted que, ¿es posible para el profesor encargado cumplir con todos los ítems revisados en esta entrevista?

Nota: la tabla ejemplifica las preguntas realizadas y su clasificación, Fuente, elaboración propia

El entrevistador dejará constancia de la grabación de la entrevista, lo que permitirá registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se produzcan entre entrevistador y entrevistado, también tomará notas que recogen listas de puntos esenciales, palabras o expresiones clave, estas también pueden ayudar a llevar el control sobre la relación de preguntas formuladas/ preguntas contestadas. Rodríguez, (2011).

8.4 Trabajo de Campo

El trabajo de campo es un momento muy importante dentro del proceso de investigación e implica un acercamiento con la realidad que se busca estudiar, de ahí la importancia de realizar el proceso de manera organizada y ética.

En dicha etapa de inserción en el campo se obtiene la información y los datos necesarios para llevar a cabo el estudio planteado, se realiza con el fin realizar un ingreso adecuado que permita al investigador optimizar el tiempo y recursos, conocer y comprender el entorno que envuelve la realidad de los

sujetos que se investigan, recolectar de manera apropiada los datos, y validar ampliamente la pregunta de investigación, esta globalidad nos permite comprender complejas realidades en este caso educativas. Salas (2020)

En este proceso se evidencian las etapas de acceso, solicitud y recogida de datos. El trabajo de campo se detalla a continuación:

8.4.1 Solicitud de Autorización de Investigación

En primer lugar, se gestionó la autorización por parte del Departamento de Administración de Educación Municipal DAEM de la Ilustre Municipalidad de La Ligua, donde se desempeñan los Profesores Encargados seleccionados para el estudio, para realizar un estudio cuyo objetivo principal es Establecer las prácticas de liderazgo directivo que moviliza al director encargado en tres escuelas municipales multigrado de la comuna de La Ligua orientada al logro académico y formativo y se responsabiliza por sus resultados.

8.4.2 Acercamiento con los participantes.

Se contactó a los profesores encargados, para efectos de determinar su participación y realizar un procedimiento de consentimiento informado donde se explican los objetivos y características del estudio, además de las condiciones de la participación solicitada (tipo de colaboración, tiempo que demanda, y garantías de confidencialidad y voluntariedad)., y por esta vía comunicarles y solicitar, de manera formal, su participación en la investigación. Los participantes aceptan favorablemente colaborar en la investigación.

8.4.3 Consideraciones Éticas

La participación de los Directores en esta investigación fue de carácter confidencial, libre y voluntaria. Todo esto se especificó en el documento de Consentimiento Informado y se aclaró al inicio de cada una de las entrevistas. Además, en estas dos instancias se aclararon los propósitos del estudio, las características de la participación solicitada, el tiempo estimado que demandará y su derecho a recibir individualmente un resumen ejecutivo de los resultados del estudio.

A todos los participantes se les solicitó que firmarán un formulario de consentimiento, idéntico para todos los informantes. Cada participante firmó el formulario de Consentimiento Informado, el cual quedó en manos del investigador responsable. Dentro de los posibles beneficios del estudio se encuentra la entrega de información importante para retroalimentar a los profesores encargados de las escuelas de manera de poder mejorar la calidad de las practicas que desde su rol directivo estén relacionadas con el logro de objetivos académicos y formativos y responsabilización de resultados del establecimiento.

8.4.4. Cronograma del trabajo de campo.

A continuación, se presenta un cronograma de trabajo en el cual se plasman todas las actividades realizadas.

CRONOGRAMA

Principales actividades y sus plazos administrativos de entrega corresponden a 7 meses de trabajo.

Meses	Sept.		octubre				noviembre				diciembre				enero				Febrero				marzo				ab
Semanas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Actividades: Selección Bibliografía	X	X				X				X				X		X		X		X					X	X	
Planteamiento del Problema			X	X	X																						
Marco Teórico						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X			X			X	X	X	
Marco Metodológico										X	X	X	X														
Elaboración de Instrumento y Varios														X	X												
Acercamiento a Participantes														X													
Aplicación Instrumento																X	X	X									
Categorización																		X	X	X							
Análisis e Interpretación																								X	X	X	
Otros al Finalizar Proceso																									X	X	X

9. Criterios de Rigor de Validación de Instrumentos.

Con la finalidad de asegurar según dictan los pasos a seguir en todo estudio en cuanto a la confiabilidad de las entrevistas, estas fueron sometidas a juicios de expertos, quienes en relación a los objetivos de la investigación y conceptos operacionales de la misma validaron el instrumento.

La comisión de juicio de expertos, estuvo conformada por 3 profesionales que respondieron a los siguientes criterios de rigor:

- Profesional del área de la educación con un grado académico doctorado.
- Con conocimiento en el tema del estudio.
- Con formación y experiencia en investigación educativa.

10. Plan de Análisis.

A continuación, se detallarán todos los pasos a seguir y su sistematización para la organización y conceptualización de los datos que serán relevantes para los objetivos de la investigación.

10.1 Selección de la Información.

La información recogida será transcrita desde las grabaciones y organizada según los fragmentos relevantes que entreguen información relacionada con los objetivos, preguntas y supuestos de la investigación de forma de llevar una sistematización de la información y asegure la fidelidad de los datos.

10.1.1. Transcripción.

Se convierten las grabaciones de las entrevistas a textos realizando así la transcripción de las respuestas de los tres profesores encargados, de esta forma

se da inicio a la construcción de los corpus de contenido, asignando las respuestas de cada participante a la pregunta correspondiente de la entrevista semiestructurada individual realizada, para posteriormente iniciar el proceso de selección de fragmentos relevantes.

10.1.2. Selección de fragmentos relevantes.

Se seleccionan aquellos fragmentos expuestos por los participantes que presentan relación con la temática del estudio y que tribute a favor de la asertividad con las preguntas investigativas, que refiere a un determinado aspecto del fenómeno estudiado, permitiendo asegurarse que ninguna información pueda ser pasada por alto.

Es decir, la unidad de contenido significativo dentro del documento que servirá para extraer resultados.

Esta selección temática debe estar orientado especialmente para dar cumplimiento a los objetivos específicos de la investigación respondiendo a los objetivos específicos, supuestos y conceptos operacionales.

10.1.3. Levantamiento de categorías y subcategorías.

Podemos definir a las categorías como los cajones o “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo Hernández (1994), para lo cual es necesario seguir, al igual que en el caso de la codificación, un criterio, pero en esta oportunidad, dicho criterio depende mucho más de elementos inferenciales, fundamentalmente razonamientos del investigador y a partir del marco teórico, objetivos de la investigación y conceptos operacionales.

Las categorías emergentes que construyen el análisis de los datos, surgen con un cierto grado de flexibilidad de acuerdo a los datos obtenidos durante el

transcurso de la investigación; En definitiva, se busca el “análisis objetivo del significado subjetivo” (Ruiz, 2007, p. 32).

Queda claro que gran parte de la tarea de categorización depende más del investigador que de factores ajenos a él. Es en este momento donde se pone en práctica la creatividad, la capacidad de integración y síntesis, aptitudes para hallar relaciones en el material y de aplicar, aunque signifique algún grado de sesgo, lo que el analista sabe o intuye previamente del hecho estudiado. Este proceso puede ser llevado a cabo por más de un investigador, para asegurar mínimos criterios de regulación en el estudio (Dumka, Gonzales, Wood & Formoso, 1998).

Las subcategorías se desprenderán de cruzar los datos de los distintos colectivos, asociadas a las percepciones favorables y deficitarias que los docentes encargados exponen y respecto de las cuales se lleva a cabo el análisis.

10.2. Categorización y estrategia de análisis.

Todo el desarrollo analítico de la aproximación cualitativa de contenido que se ha expuesto, se vierte en la síntesis final del estudio, para organizar la información y obtener los fragmentos relevantes se utiliza la categorización. Las categorías emergentes creadas responden a los objetivos, supuestos y preguntas investigativas.

Hay que recordar, eso sí, que el proceso de análisis desde los datos a la teoría implica “reducirlos” (Dumka, Gonzales, Wood & Formoso, 1998), por lo que se espera contar al finalizar el trabajo, con una cantidad pequeña de categorías; poco se habrá avanzado si al término de la investigación se tienen tantas categorías como posibles grupos de datos iniciales.

El análisis de los datos se desarrolla en sus tres niveles: nivel textual, nivel contextual y nivel sociológico o interpretativo propiamente tal, ya que permite conjugar una serie de técnicas de análisis utilizando la lógica deductiva e

inductiva, permitiendo caracterizar, comprender y explicar el discurso de los sujetos (Ruiz, 2009).

En la etapa de nivel de análisis textual de las entrevistas, se realiza la transcripción del discurso oral de manera literal y detallada a partir de las grabaciones, en particular se utiliza el análisis de contenidos, fragmentando y codificando el corpus seleccionando los tópicos pertinentes.

En la etapa del análisis de nivel contextual, es considerado un análisis intertextual por cada subcategoría, en función de las similitudes y diferencias entre las distintas percepciones de los docentes.

La etapa de análisis de nivel sociológico o interpretativo se realiza en su dimensión de información, en este sentido, el investigador contrasta los fragmentos seleccionados, representación de la realidad que los sujetos perciben, con la teoría revisada para lograr su interpretación final (Ruiz, 2009).

Cabe mencionar, que si bien hay una línea principal de análisis que va desde el análisis textual hasta el interpretativo, en la práctica no se trata de un proceso lineal, sino que el análisis se realiza simultáneamente entre los tres niveles, no concluye sino cuando el investigador lo da por concluido pues ya ha alcanzado los objetivos perseguidos con el análisis. (Ruiz, 2009).

Según Cáceres (2003). No será necesario que todas las categorías queden integradas entre sí, a manera de una última y gran interpretación. Las mismas pueden representar en sí varias interpretaciones que complementan la comprensión de la realidad investigada o, más modestamente, de un conjunto de datos con cierta afinidad.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

Para realizar el análisis de contenidos, se ha tomado en consideración cada objetivo específico con su definición operacional, lo que sumado a la matriz que agrupa cada una de las respuestas obtenidas permitió reconocer las categorías, sub categorías y sub - subcategorías emergidas, la matriz de las definiciones operacionales se puede observar en la sección de apéndices y la matriz de fragmentos relevantes asociados a categorías se encuentra en la sección anexos.

Para la lectura de los fragmentos relevantes es importante considerar la siguiente simbología:

- PE1: Profesor Encargado 1
- PE2: Profesor Encargado 2
- PE3: Profesor Encargado 3

Para facilitar la lectura de las divisiones de las categorías se ha elaborado el siguiente cuadro.

Tabla 8

Tabla de categorías, subcategorías y sub-sub categorías asociadas al objetivo específico 1, logros de aprendizaje.

Objetivo específico 1	Categorías	Subcategorices	Sub-sub Categorías
Describir prácticas de liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos académicos del establecimiento, del profesor encargado.	1. Supervisor y apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje.	1.1. Entrega de contenidos pertinentes según nivel educativo.	1.1.1. Trabajo en aula de acuerdo a los diferentes niveles y distribución de cursos.
			1.1.2. Acompañamiento Docente
		1.2. Supervisar la implementación de los procesos de enseñanza aprendizaje.	1.2.1. Supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje.

	2. Participación de observación de clases, acompañamiento y consejo de profesores.	2.1. Identificar fortalezas y acciones de mejora en el trabajo con los pares.	2.1.1. Observación de clases.
			2.1.2. Consejo de profesores.
	3. Resguardo de tiempos destinados a la enseñanza en relación a distractores y procedimientos para la no interrupción de clases.	3.1. Identificar la existencia de prácticas que resguarden los tiempos dedicados a la enseñanza.	3.1.1. resguardo del cumplimiento en horario de ingreso de los docentes.
			3.1.2. Resguardo del cumplimiento del horario de clases.
		3.2. Procedimiento para no interrumpir clases en relación a distractores.	3.2.1. Ambiente propicio para la enseñanza aprendizaje.
			3.2.2. Regulación del ingreso de personal externo al establecimiento.

Nota: Fuente elaboración propia.

4.1 Categorías y subcategorías asociadas al objetivo específico 1

Tabla 9:

Objetivo específico 1 y definición operacional logros de aprendizaje

Objetivo específico 1
Describir prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos académicos del establecimiento, del profesor encargado.
Definición Operacional de Logro objetivo académico
Entendemos por logro académico a una categoría que intenta comprender todo aquello que un estudiante alcanza como resultado directo de su exposición a un sistema educativo.

Nota: Fuente elaboración propia.

Las categorías elaboradas para el objetivo 1 son:

Cat. I: Supervisar y apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Cat. II: Participación de observación de clases, acompañamiento y consejo de profesores.

Cat. III: Resguardo de tiempos destinados a la enseñanza en relación a distractores y procedimientos para la no interrupción de clases.

I. Categoría: Supervisar y apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esta categoría se asocia a la importancia que tiene para el logro de los objetivos académicos del establecimiento, las prácticas que el profesor encargado pueda realizar a través de guiar, dirigir y gestionar eficazmente los procesos de enseñanza– aprendizaje y pueda lograr que un estudiante alcance el aprendizaje como resultado directo de su exposición al sistema educativo.

A. Subcategorías asociadas a entrega de contenidos pertinentes según nivel educativo.

Estas subcategorías representan las prácticas que los profesores encargados implementan en sus aulas y que están relacionadas con el logro de objetivos académicos del establecimiento, las subcategorías son: Trabajo en aula de acuerdo a los diferentes niveles y distribución de cursos, Acompañamiento docente.

A.1 Trabajo en aula de acuerdo a los diferentes niveles y distribución de cursos.

Tabla 10:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, trabajo en aula de acuerdo a los diferentes niveles y distribución de cursos.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Trabajo en aula de acuerdo a los diferentes niveles	PE1 “Hay que ir de acuerdo a los diferentes niveles separando cursos para trabajar los mismos objetivos de aprendizaje, porque es complicado poder trabajar en escuelas rurales con un solo profesor”. PE2 “Un buen diagnóstico de las distintas realidades permite realizar una buena distribución de cursos dependiendo del estado en que se encuentran los niños, se incorporan al grupo más adecuado, lo mismo sucede en la elección del docente que ira a ese curso”

Nota: Fuente elaboración propia.

Las evidencias muestran que desde el análisis de la practicas docentes el profesor encargado selecciona los objetivos de aprendizaje más pertinentes y que puedan mostrar progresión de forma que todos los grados involucrados en la misma aula tengan acceso a la enseñanza como proceso, reflejándose la complejidad que esto significa para él, así como también intenciona desde el diagnóstico la conformación de los cursos y asignación de docente instalando a los estudiantes en el grupo que mejor pueda apoyar sus aprendizajes , evidencias como *“una buena distribución de cursos dependiendo del estado en que se encuentran los niños, se incorporan al grupo más adecuado”* (PE2)

Comentario asociado a la teoría

Al contrastar esta subcategoría con la literatura estudiada se constata que los profesores encargados direccionan su trabajo al logro de los objetivos académicos del establecimiento, generando las condiciones más óptimas posibles para que dentro del grupo de cursos que funciona dentro de una misma aula, el aprendizaje sea un ejercicio entre los saberes que circulan en las diferentes edades.

Para Santos (2020), todos los grados educativos en un grupo que aprende, es la manifestación más compleja y también la más rica, es un punto de partida reconocer que cualquier aula implica una diversidad reconociendo que toda homogeneidad es una ilusión. A los maestros y maestras rurales, siempre por cuanto el tipo de diversidad de los grupos les ha obligado a desarrollar prácticas diversificadas de enseñanza, que puede parecer un ejercicio difícil que tiene que ver con el orden estructural de las prácticas uniformes de enseñanza, cabe agregar el problema de la correspondencia edad-grado-grupo clase.

Las experiencias multigrado no eliminan la graduación, sino que rompen la linealidad de esa correspondencia, considerando al grupo como una unidad. Las prácticas de los profesores encargados reflejan que en el establecimiento existe una intencionalidad en implementar prácticas relacionadas con el logro de objetivos académicos del establecimiento, del profesor encargado y de los demás docentes del establecimiento.

A.2 Acompañamiento docente.

Tabla 11:

Subcategoría y fragmentos relevantes asociados al obj. específico 1, acompañamiento docente.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Acompañamiento docente	PE2 “acompañando no dejando de lado a los profesionales y además todo el equipo que de alguna

	forma colateralmente coexiste y ayuda a la labor, es lo que se hace permanentemente, para poder definir que profesor o profesora va a cumplir los roles que la escuela demanda”. PE3 “es necesario ir conversando con los colegas de cada curso en la medida de lo posible acompañándolos en el día a día, compartiendo mis experiencias que entiendo les debe servir bastante”
--	--

Nota: Fuente elaboración propia.

Desde las prácticas de los profesores encargados el acompañamiento a los profesores de los demás cursos es una acción que permite conocer y apoyar las acciones que estos desempeñan en sus aulas en la consecución de los logros de aprendizajes del establecimiento, aportando así con las experiencias propias de un docente mentor, afirmaciones como “*compartir mis experiencias desde el punto de vista docente y también desde el punto de vista profesional*” (PE3), en pos de mejorar la calidad de educación que se está brindando a los estudiantes.

Comentario asociado a la teoría

La inserción de docentes en contextos educativos multigrados, muchas veces supone un camino difícil para el profesional aunque este ya cuente con vasta experiencia, ya que las dinámicas que en estas aulas se dan requieren de procesos complejos para lo que la formación inicial no los ha preparado, por lo que contar con el acompañamiento del profesor encargado es un gran aliciente para la consecución de los logros académicos esperados en los estudiantes, Santos 2011 y Estrada 2015, profundizan sobre el rol y funciones del profesor en contextos de escuela multigrado, dando cuenta que las escuelas multigrado se caracterizan por trabajar en la diversidad social, cultural, étnica propia de sus

estudiantes en una misma sala de clases, lo que implica implementar prácticas pedagógicas diversificadas, también hacen hincapié en la ausencia de orientaciones para desarrollar la situación de aprendizaje en escuelas rurales multigrado, en las que los profesores enfrentan desafíos y compromisos, éticos, sociales y educativos.

Estas afirmaciones son un eco que los profesores encargados en su experiencia reconocen y propician el acompañamiento hacia los demás docentes del establecimiento con el fin de apoyar su desempeño.

B. Subcategoría asociada a supervisar la implementación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esta subcategoría representa las prácticas que los profesores encargados implementan en relación a la supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje que están relacionadas con el logro de objetivos académicos del establecimiento, la subcategoría es: Supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje

B.1. Supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje

Tabla 12:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje	PE1 “la supervisión viene del ministerio, dirección provincial y equipo técnico comunal, ellos nos avisan, para tener toda la documentación que nos piden en lo pedagógico”.

	PE2 “las supervisiones se realizan en reuniones técnicas, de equipos PIE, convivencia y UTP y las reuniones por asignaturas, (ciencias, historia, matemáticas y lenguaje), las asignaturas fundamentales” PE3 “en las supervisiones estoy al debe, ya que me toca trabajar en el mismo horario que mis colegas, entonces por lo tanto en las pocas horas que tengo de la función docente directivo, van para la parte administrativa”
--	---

Nota: Fuente elaboración propia.

Desde la práctica de los profesores encargados estos evidencian que los procesos de supervisión son percibidos como actividades externas a sus facultades, es el caso de la evidencia del PE1 *“la supervisión viene del ministerio, dirección provincial y equipo técnico comunal, ellos nos avisan, para tener toda la documentación que nos piden en lo pedagógico”*, en el caso del PE2, lo enuncia como un evento que sucede en *“reuniones técnicas, de equipos PIE, convivencia y UTP y las reuniones por asignaturas”* Instancias en que se abordan temas de interés, y el PE3, es claro al mencionar que esta *“al debe”*, ya que el doble rol de docente a cargo de un curso multigrado le impide generar los tiempos para dedicación exclusiva a esta acción.

Comentario asociado a la teoría

Según Calero (2010) la supervisión educativa es un proceso intencionado y sistemático de carácter técnico, de orientación y asesoramiento, instituido para optimizar las actividades pedagógicas centrada en el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje, el desempeño profesional de los docentes, y el ofrecimiento de la oportuna y consistente información, para una acertada toma de decisiones.

Como podemos apreciar la supervisión educativa es un proceso, lo que significa que comprende procedimientos, pasos y actividades organizados intencionalmente para apoyar y asesorar el trabajo del docente en el aula, con el único propósito de la mejora de carácter formativo.

Es importante reconocer La enseñanza en contexto rural tiene algunas características que la identifican y distinguen de otras modalidades educativas. Abos y Boix (2017) y Barros, Hage, Corrêa y Moraes (2010), como se citó en De la vega 2020, considerando lo anterior existen tensiones entre las dificultades intrínsecas que tienen los profesores encargados ya que regularmente tienen sobrecarga de labores administrativas porque deben atender los requerimientos de gestión escolar a la par de sus responsabilidades en la enseñanza. Rodríguez Hernández, B. A., Bautista Ortiz, M. F., & Servín Calvillo, O. O. (2021).

Situación que impide a los profesores encargados cumplir con todas las acciones que ellos no desconocen, pero pueden cumplir en lo que sus tiempos les permitan, aprovechando instancias como las reuniones técnicas o el acompañamiento.

II. Categoría: Participación de observación de clases, acompañamiento y consejo de profesores

Esta categoría está vinculada al proceso de acompañamiento al aula y contribuye significativamente al desarrollo profesional de los docentes, es una de las formas que tienen los directivos de generar impactos directos en las salas de clases.

Desde ahí identifica fortalezas y acciones de mejora que el docente podrá trabajar y tendrán impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

A. Subcategorías asociadas a identificar fortalezas y acciones de mejora en el trabajo con los pares. (acompañamiento)

Estas subcategorías describen las prácticas que los profesores encargados instauran desde su liderazgo directivo para potenciar el logro de objetivos académicos del establecimiento desde las aulas, las subcategorías son: observación de clases y consejo de profesores.

A.1 Observación de Clases

Tabla 13:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, observación de clases

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Observación de clases	PE1 “No existe observación de clases ya que en mi caso soy unidocente”. PE2 “Observación de clases: según el PME dice que son a lo menos dos veces por semestre como mínimo, porque a veces no se alcanza, pero no se hace en forma casual, espontanea, para no producir inconveniente o roce, se acuerda, que va a haber en la semana observación de clases de algún curso, pero no se sabe que asignatura, para que sea espontaneo, tiene que ser natural, se avisa la semana, pero la idea es que no se prepare la clase, incluido el PIE” PE3 “la observación de clase este año que paso no se realizó por no incomodar a la otra profesora de la escuela”

Nota: Fuente elaboración propia

Las evidencias muestran que el PE1 que tiene funciones de unidocente no cuenta con la posibilidad de observar clases a otro y tampoco hace alusión a otras opciones, como grabarse a sí mismo y observarse por esta vía o solicitar un

apoyo a un colega externo que cumpla esa función colaborativa, tampoco aduce la posibilidad de compartir su grabación con otro, por lo que no se evidencia la práctica, en el caso del PE2 este evidencia *“según el PME dice que son a lo menos dos veces por semestre como mínimo, porque a veces no se alcanza, pero no se hace en forma casual, espontanea, para no producir inconveniente o roce”* y el PE3 entrega evidencia de *“la observación de clase este año que paso no se realizó por no incomodar a la otra profesora”*, esta evidencia deja expuesta una situación de baja relevancia a la oportunidad que ofrece la observación de clases enfatizando que las observaciones de clases no tienen la intención de juzgar el desempeño del profesor o profesora, sino que tienen un carácter formativo que propende acompañar y robustecer las capacidades docentes a partir de la reflexión sobre la propia práctica, esto puede deberse a una falta de información en el proceso de observación como indica la evidencia del PE2 *“pero no se sabe que asignatura, para que sea espontaneo, tiene que ser natural, se avisa la semana, pero la idea es que no se prepare la clase”*, siendo este un elemento causante de ansiedad y estrés.

Comentario asociado a la teoría

Al contrastar los comentarios con la teoría nos encontramos con algunos datos muy interesantes como los que según la encuesta TALIS (2013), un alto porcentaje de docentes asocia los procesos de observación de clases con fines administrativos (70%) o como una amenaza para la continuidad laboral (59.6%), creando un sesgo en uno de los principales quehaceres de los directivos de un establecimiento. Pozo, 2018 como se citó en Lideres educativos (s/f)

El propósito de observar las clases no es evaluar, sino que acompañar a los docentes en su desarrollo profesional, a través de una retroalimentación efectiva que entregue la posibilidad de practicar aquello que se debe mejorar. Bambrick-Santoyo (2015).

Debido a la simultaneidad de procesos e interacciones que ocurren en el aula, es importante definir un foco de observación antes de la visita, es decir, decidir qué se va a observar (Mineduc, s. fa).

A.2 Consejo de profesores

Tabla 14

Subcategorías asociadas al objetivo específico 1 consejo de profesores.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Consejo de profesores	PE1 “una vez al mes asistimos a consejo de profesores, este se enmarca en las actividades del microcentro, allá nos juntamos con otras escuelas y nos apoyamos con otros profesores de escuelas rurales” PE3 “generamos instancias de transferencia en los consejos de profesores y me siento totalmente abierto a apoyarlos en lo que ellos necesiten, siempre compartiendo experiencias, del que y del cómo, que como profesor con más experiencia pueda otorgarles”

Nota: Fuente elaboración propia

En esta subcategoría se reconocen las prácticas de acompañamiento y su efecto que se hacen posibles mediante las actividades que se enmarcan tanto en las instancias que ofrece el microcentro como las que se planifican por parte del profesor encargado en el consejo de profesores evidencia de esto se recoge en PE3

“generamos instancias de transferencia en los consejos de profesores y me siento totalmente abierto a apoyarlos en lo que ellos necesiten, siempre compartiendo experiencias, del que y del cómo, que como profesor con más experiencia pueda otorgarles” instancias que el directivo prepara para la transferencia de experiencias e identificar fortalezas y acciones de mejora que el

docente podrá trabajar y tendrán impacto en el aprendizaje de los estudiantes, en el caso del PE1, evidencia una acción más pasiva pero resalta que “nos apoyamos con otros profesores de escuelas rurales”, como una instancia de acompañamiento y crecimiento profesional.

Comentario asociado a la teoría

Al relacionar la subcategoría con la teoría revisada se confirma lo planteado por Louise Stoll, (2017.) Queda demostrado que la escuela como lugar de aprendizaje del docente, ofrece más oportunidades para su desarrollo y un esfuerzo centrado en fomentar una serie de experiencias de desarrollo profesional continuo, cuando los docentes y otros colegas trabajan y aprenden juntos centrados en el aprendizaje propio y de los alumnos queda establecido, ayudando a crear valores y fomentar un abanico más amplio de resultados, generando y manteniendo esas mejoras.

A esta afirmación se suma Según el Decreto N°1107, de 2021, la definición del Microcentro como “el espacio de trabajo técnico-pedagógico, de carácter presencial, semipresencial o a distancia que realizan los docentes de las escuelas rurales multigrado de un territorio geográfico cercano, destinado al intercambio de experiencias, a la reflexión de sus prácticas docentes, a la participación colaborativa, con el propósito de mejorar sus habilidades para enseñar, lograr los aprendizajes esperados de sus estudiantes y organizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo en sus aulas”.

III. Categoría: Resguardo de tiempos destinados a la enseñanza en relación a distractores y procedimientos para la no interrupción de clases.

Esta categoría busca determinar las practicas implementadas por el profesor encargado para el resguardo del tiempo destinado a la enseñanza y establecer la existencia de procedimientos o conjunto de normas de los actores escolares en el ambiente de aprendizaje en la escuela y en el salón de clases.

A. Subcategorías asociadas a identificar la existencia de prácticas que resguarden los tiempos dedicados a la enseñanza

Estas subcategorías se asocian a las prácticas de los profesores encargados de los procesos que resguarden los tiempos dedicados a la enseñanza que son implementados en el establecimiento. Las subcategorías asociadas son: Resguardo del cumplimiento en horario de ingreso de los docentes, Resguardo del cumplimiento del horario de clases.

A.1. Resguardo del cumplimiento en horario de ingreso de los docentes

Tabla 15:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, cumplimiento en horario de ingreso de los docentes.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Resguardo del cumplimiento en horario de ingreso de los docentes	PE1 “lo primero es que los profesores externos cumplan con la llegada al establecimiento en las horas que corresponde”.

	PE2 “que los profesores lleguen a la escuela, por distancia y lejanía o si hay alguna licencia nunca mandan a nadie y eso es una debilidad en la enseñanza porque hay que improvisar”
--	--

Nota: Fuente elaboración propia

La evidencias muestran que los profesores encargados en sus prácticas son conscientes de que al estar los establecimientos rurales en sectores alejados de los centros urbanos, ocurre que los profesores de asignaturas específicas o docentes de otros cursos, no puedan llegar a su destino, misma situación en caso de ocurrir una licencia médica la evidencia del PE2 “*si hay alguna licencia nunca mandan a nadie*”, es clara en expresar que esto iría en dirección contraria a resguardar los tiempos destinados a la enseñanza.

Comentario asociado a la teoría

Otra característica de las escuelas rurales, es el ausentismo de los maestros, ya sea por faltas reiteradas o porque llegan a la escuela tarde o justo al tocar la campana ya que muchos deben trasladarse a sectores alejados (Ezpeleta y Weiss, 1996). los docentes salen de la escuela a medio día para la ciudad para cumplir con algún trámite requerido, en las ausencias de los docentes se combinan varios factores: razones personales, los ‘llamados’ de la supervisión para realizar trámites administrativos en la ciudad, la capacitación docente en el aislamiento y lejanía en la que se encuentran las escuelas (los docentes tienen que recorrer grandes distancias en sus vehículos particulares, que muchas veces no están preparados para esos terrenos). Esto hace que las escuelas rurales sean un destino laboral que no siempre es aceptado por los docentes y presentan alta rotación de personal. Estas características se combinan en lo que Ezpeleta y Weiss (1996) denominan precariedad institucional.

A.2. Resguardo del cumplimiento del horario de clases

Tabla 16:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, resguardo del cumplimiento del horario de clases.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Resguardo del cumplimiento del horario de clases	PE2 “Hay una inconsecuencia del sistema, aunque todo se planifica y se tiende a ajustar, siempre se le está robando un poco de tiempo, porque el DEM planifica o convoca, o la municipalidad, o el mismo MINEDUC”. PE3 “cada profesor es responsable de su curso, a partir de la estructura que tiene la escuela en su horario de clases, obviamente que uno confía en la labor profesional de cada profesor y espera que se realicen las actividades asociadas al horario”

Nota: Fuente elaboración propia

Las evidencias muestran que, en las prácticas de los Profesores encargados, realizan acciones para el resguardo del cumplimiento del horario de clases, sin embargo, hay eventos que escapan a sus competencias la evidencia PE2 “*Hay una inconsecuencia del sistema, aunque todo se planifica y se tiende a ajustar, siempre se le está robando un poco de tiempo, porque el DEM planifica o convoca, o la municipalidad, o el mismo MINEDUC*” explicita que el horario de clases no siempre se cumple a cabalidad, pero queda muchas veces a criterio profesional su cumplimiento de los otros profesionales del establecimiento donde existe una confianza tacita en que así es. Evidencia PE3 “*cada profesor es responsable de su curso, a partir de la estructura que tiene la escuela en su horario de clases, obviamente que uno confía en la labor profesional de cada profesor y espera que se realicen las actividades asociadas al horario*”.

Comentario asociado a la teoría

Al contrastar con la teoría, de las practicas reconocidas por el profesor encargado se confirma lo dispuesto por Rosas (2003), la planeación es importante, pero no suficiente para la organización adecuada del tiempo de trabajo; esto representa una seria dificultad en los casos observados: por una parte, la queja permanente es la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades, por ejemplo, largas sesiones de una asignatura que pueden prolongarse hasta tres horas, porque los profesores dejan demasiado tiempo para el desarrollo de actividades, sobre todo de prácticas como recortar, dibujar, colorear, copiar.

Si bien ya no es el copiado mecánico en planas de oraciones, palabras o letras, sí hay una copia maquina de textos que están en los libros, en las guías, en el diccionario o en algún otro material que los profesores utilicen.

Los niños pueden dedicar horas a copiar dos o tres párrafos en pliegos de papel bond o en cartulinas; incluso hacen borradores y tratan de que su letra sea legible. pero lo que presentan al final es un texto plagado de faltas de ortografía, de palabras mal copiadas, de ideas truncas, de letras mal hechas. Hay poca reflexión en torno a lo que copian; además, estos productos se presentan a los compañeros y a veces quedan pegados en las paredes como evidencia del trabajo desarrollado. El tiempo invertido en este tipo de actividades se antoja demasiado para el escaso resultado que aporta.

B. Subcategorías asociadas a procedimientos para no interrumpir clases en relación a distractores

Estas subcategorías buscan describir las prácticas que los profesores encargados instauran para que las clases no sean interrumpidas y se minimicen los distractores para favorecer los logros de aprendizaje, las subcategorías son:

Ambiente propicio para la enseñanza aprendizaje, Ingreso personal externo al establecimiento.

B.1 Ambiente propicio para la enseñanza aprendizaje.

Tabla17:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociadas al objetivo específico 1, ambiente propicio para la enseñanza.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Ambiente propicio para la enseñanza aprendizaje	PE2 “un distractor en clases son en ocasiones los ruidos del ambiente en que está ubicada la escuela y es difícil minimizar” PE3 “también trato de mantener la escuela en horario de clases con bajas emisiones de ruidos y si hay un curso en la cancha les pido a los profesores juntar la puerta para que los niños no se distraigan”

Nota: Fuente elaboración propia

Las evidencias muestran que los profesores encargados generan instancias para propiciar un ambiente adecuado para la enseñanza y aprendizaje, la evidencia PE1, *“trato de mantener la escuela en horario de clases con bajas emisiones de ruidos y si hay un curso en la cancha les pido a los profesores juntar la puerta para que los niños no se distraigan”* es una muestra clara de la preocupación y deferencia que muestra hacia los estudiantes y los otros docentes y también la evidencia señalada por PE2, *“un distractor en clases son en ocasiones los ruidos del ambiente en que está ubicada la escuela y es difícil minimizar”*, que reconoce el distractor como tal.

Comentario asociado a la teoría

Al contrastar esta subcategoría con la literatura se encontraron los siguientes hallazgos de elevados niveles de ruido puede incidir negativamente en las tareas de atención y discriminación auditiva, así como en el aprendizaje, y de manera especial en la lectura. Cohen et al. 1973; Smith y Broadbent 1981; Smith 1990; Ruíz 2006, como se citó en Rodríguez et. al (2012).

Los distractores consisten en un desplazamiento de atención hacia otra situación u objeto, alejándola de las tareas de estudio, es el peor enemigo del estudio y una de las causas de bajo rendimiento escolar.

Realmente la contaminación acústica juega un papel importante en el ámbito escolar, el ruido ambiental es uno de los principales distractores y más aún al considerar que los estudiantes tiene periodos cortos de atención el cual debe aprovecharse al máximo.

Por su parte la Agencia de la Calidad (2017). comprende la influencia del ambiente de aula y de otros espacios educativos presenciales y virtuales en el bienestar de sus estudiantes y de los demás integrantes de la comunidad escolar.

B.2 Regulación del ingreso de personal externo al establecimiento.

Tabla 18:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 1, regulación del ingreso de personal externo al establecimiento.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Distractor: Ingreso personal externo al establecimiento.	PE2 “Se acuerda que toda actividad Extra programática se realice después de clases para no interrumpir”. PE3 “Los distractores como maestros trabajando en la escuela, son después del horario de clases”

Nota: Fuente elaboración propia

Las evidencias muestran que los profesores encargados buscan establecer prácticas que modifican las actividades con la intencionalidad de no interrumpir los procesos de enseñanza las evidencias muestran que “Se acuerda que toda actividad Extra programática se realice después de clases para no interrumpir”, PE2, y se reconocen como distractores el personal externo pactando Actividades fuera del horario de clases PE3 “Los distractores como maestros trabajando en la escuela, son después del horario de clases”

Comentario asociado a la teoría

Otra característica de los líderes escolares es que ejerce una influencia medible, en su mayor parte indirecta, sobre los resultados del aprendizaje. Esto significa que el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje de los estudiantes, por lo general, es mediado por otras personas, eventos y factores organizacionales, como maestros, prácticas del salón de clase y ambiente de la escuela (Pont et al., 2008, p. 34), la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos.

Solicitar a las personas externas que realizan trabajos en el establecimiento, para cautelar evitar distractores en la enseñanza, sea realizado fuera de horario escolar es una práctica que generalmente está instalada en los reglamentos internos de cada establecimiento.

4.2 Categorías y subcategorías asociadas al objetivo específico 2

Tabla 19:

Objetivo específico 2 y definición operacional de logro de objetivo formativo

Objetivo específico 2
Reconocer prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos formativos del establecimiento, del profesor encargado.
Definición Operacional de Logro de objetivo formativo
Nos estamos refiriendo a logro de objetivos formativos de aprendizaje, a aquellos que van formando y estructurando la personalidad a través de la interacción con otros en su vida escolar, sus componentes son; la formación intelectual, a la formación humana, a la formación social y a la formación profesional del estudiante.

Nota: Fuente elaboración propia

Para facilitar la lectura de las categorías asociadas al objetivo específico dos se presenta la siguiente tabla.

Tabla 20

Tabla de categorías, subcategorías y sub-sub categorías asociadas al objetivo específico 2. Logros de Aprendizaje.

Objetivo específico 2	Categorías	Subcategorices	Sub-sub Categorías
Reconocer prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos formativos del establecimiento,	1. Supervisar los aspectos formativos de los estudiantes y apoyar los aspectos formativos de los estudiantes.	1.1. Entrega de contenidos pertinentes según nivel educativo.	1.1.1. Supervisar los aspectos formativos de los estudiantes.
			1.1.2. Apoyo a los aspectos formativos de los estudiantes.
	2. Mantener una presencia activa	2.1. Mantener una presencia	2.1.1. Mantener una presencia

del profesor encargado.	en el establecimiento recorriendo distintos momentos de la rutina escolar participando en actividades conversando con docentes y estudiantes.	activa en el establecimiento recorriendo distintos momentos de la rutina escolar.	activa en el establecimiento.
			2.1.2. Recorrer distintos momentos de la rutina escolar.
		2.2. Participación en actividades formativas de los estudiantes	

Nota: Fuente: elaboración propia.

Las categorías elaboradas para el objetivo 2 son:

Cat. I: Supervisar los aspectos formativos de los estudiantes y apoyar los aspectos formativos de los estudiantes.

Cat. II: Mantener una presencia activa en el establecimiento recorriendo distintos momentos de la rutina escolar participando en actividades conversando con docentes y estudiantes

Categoría I: Supervisar y apoyar los aspectos formativos de los estudiantes.

Esta categoría se asocia a la importancia que tiene para el logro de los objetivos formativos del establecimiento, las prácticas que el profesor encargado pueda realizar a través de guiar, dirigir y gestionar eficazmente los procesos de aprendizaje socioemocional y pueda lograr que un estudiante alcance los objetivos.

A. Subcategorías asociadas a entrega de contenidos pertinentes según nivel educativo.

Estas subcategorías representan las prácticas que los profesores encargados implementan en sus aulas y que están relacionadas con el logro de objetivos formativos del establecimiento, las subcategorías son: Supervisar los aspectos formativos de los estudiantes, Apoyo formativo de los estudiantes.

A.1 Supervisar los aspectos formativos de los estudiantes.

Tabla 21:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociadas al objetivo específico 2, supervisar los aspectos formativos de los estudiantes.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Supervisar los aspectos formativos	PE1 “pero no realizo supervisiones a los aspectos formativos, solo converso con los estudiantes” PE2 “La orientación de los aspectos formativos la vemos en las reuniones técnicas, allí lo conversamos con los profesores y ellos con los estudiantes” PE3 “Los aspectos formativos por su parte se dan en el diario vivir, de manera transversal y fortuita ”

Nota: Fuente elaboración propia

Las evidencias muestran que desde el análisis de la practicas de los profesores encargados, se reconocen acciones para supervisar los aspectos formativos de sus estudiantes, sin embargo, la evidencia muestra que no queda registro de estas acciones, solo en la evidencia “*La orientación de los aspectos formativos la vemos en las reuniones técnicas, allí lo conversamos con los profesores y ellos con los estudiantes*”, que clarifica un abordaje en reunión. Las

demás evidencias muestran practicas emergentes “*Los aspectos formativos por su parte se dan en el diario vivir, de manera transversal y fortuita*”PE3

Comentario asociado a la teoría

Al contrastar las evidencias con la teoría encontramos que el monitoreo como supervisión se entiende fundamentalmente como la búsqueda de la coherencia entre lo planificado y lo efectivamente enseñado. Las descripciones son muy generales y se señala que las fuentes de información utilizadas para realizar este monitoreo son los propios cuadernos, libros y reportes de los propios profesores, reportándose solo en algunos casos la aplicación de pruebas durante el año escolar para verificar logros de avance de los aprendizajes formativos de los estudiantes; es decir, solo pareciera monitorearse el currículum enseñado, no el aprendido. Esto implicaría que el proceso de alineamiento curricular (Volante et al., 2015) se desarrolla solo de forma parcial, dado que no existen mecanismos para evaluar la coherencia o brecha entre lo declarado, implementado y principalmente lo aprendido. Asimismo, establece una perspectiva bastante limitada de la gestión curricular, desde la perspectiva del currículum como variable (Elgueta, 2004), toda vez que las oportunidades de aprendizaje se ven limitadas en contextos organizacionales que no visibilizan los aprendizajes de los estudiantes como insumo para la toma de decisiones pedagógicas.

B.1. Apoyo a los aspectos formativos de los estudiantes.

Tabla 22:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 2, apoyo a los aspectos formativos de los estudiantes.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
--------------	-----------------------

Apoyo a los aspectos formativos de los estudiantes	PE1 “La escuela rural lo que más se trabaja es la formación del alumno, apoyarlos como ellos llegan, de que casa son, enseñándoles distintas maneras de comportamiento” PE2 “Para orientar y apoyar el logro formativo en los niños, cada año se hace una selección de los OF que se seleccionaran según el PEI” PE3 “Ante situaciones que podemos pesquisar que nos parezcan que no van en la dirección de lo postulado en los objetivos transversales, la intervenimos y después la convertimos a una oportunidad de aprender”
--	--

Nota: Fuente elaboración propia

Las prácticas de los profesores encargados entrevistados reflejan que ellos trabajan la formación del estudiante y los objetivos transversales en todo momento, a través de conversaciones, como muestra la evidencia *“enseñándoles distintas maneras de comportamiento”* **PE1**, y la evidencia *“Ante situaciones que podemos pesquisar que nos parezcan que no van en la dirección de lo postulado en los objetivos transversales, la intervenimos y después la convertimos a una oportunidad de aprender”*, en que muestran intervención de situaciones en el contexto en que se desarrollen, dando a estas un enfoque de enseñanza que es útil para toda la comunidad, una de las evidencias señala que se integran los objetivos fundamentales más cercanos al proyecto educativo y da cuenta de un nivel de planificación para el apoyo del objetivo.

Comentario asociado a la teoría

La revisión de la literatura respecto a experiencias de escuelas multigrado en cuanto a el apoyo en logros formativos y las evidencias asociadas indican que

en este contexto las interacciones entre la escuela y la comunidad es lo que favorece el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo en consideración su propio marco de referencia, Vigotsky (1997), Romero & Vásquez, (2004); Boix, (2011); Enayati et al., (2016), centran el aprendizaje en el alumno, enfatizando la formación en valores, por medio de un aprendizaje participativo, colaborativo y personalizado, desarrollando habilidades claves, el docente se presenta como facilitador del aprendizaje por medio de estrategias personalizadas y donde se tiene como miras una mejor relación entre la escuela y la comunidad.

CATEGORÍA II: Mantener una presencia activa en el establecimiento recorriendo distintos momentos de la rutina escolar participando en actividades formativas de los estudiantes.

Esta categoría se asocia a la importancia que tiene para el logro de los objetivos formativos del establecimiento, las prácticas que el profesor encargado pueda realizar a través de mantener su presencia en el establecimiento siendo esta de carácter activa, recorriendo la escuela, movilizándose en diferentes momentos del día y recogiendo información desde las conversas y escuchas que sucedan.

A. Subcategorías asociadas a Mantener una presencia activa en el establecimiento recorriendo distintos momentos de la rutina escolar

Estas subcategorías representan las prácticas que los profesores encargados implementan en sus espacios de tiempo y que están centradas en el logro de objetivos formativos del establecimiento, las subcategorías son: Mantener una presencia activa en el establecimiento, Recorrer distintos momentos de la rutina escolar.

A.1 Mantener una presencia activa en el establecimiento.

Tabla 23:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 2, mantener una presencia activa en el establecimiento.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Mantener una presencia activa en el establecimiento	PE1 “Si hay una presencia activa, hay un trabajo complicado y difícil de llegar a esta escuela, pero se hace constantemente, y debe haber una entrega del 100%, participo en todas las actividades activamente”. PE3 “Yo estoy pendiente todas las horas que estoy en la escuela desde las 8:00 am. Hasta las 18:00 hrs. Participo con los estudiantes, atiendo apoderados, participo con los colegas en el espacio que nos vamos dando, recreos, colaciones, después de las horas de clases trato de estar presente de la mejor manera posible y dispuesto a hacer todo lo que hay que hacer, desde ordenar una sala hasta atender al primer ministro o alguna autoridad que venga”

Nota: Fuente elaboración propia

Las evidencias muestran que el PE1 señala *“hay una presencia activa, hay un trabajo complicado y difícil de llegar a esta escuela, pero se hace constantemente, y debe haber una entrega del 100%, participo en todas las actividades activamente”*, mostrando en esta referencia un gran compromiso con la relación educativa que establece el docente con su trabajo en escuela rural, la evidencia *“Yo estoy pendiente todas las horas que estoy en la escuela desde las 8:00 am. Hasta las 18:00 horas.”* Muestra el mismo nivel de compromiso, que al

establecer una relación presente y estable genera una mejor convivencia y clima propicio facilitando el bienestar de cada uno.

Comentario asociado a la teoría

Al asociar los comentarios según la Agencia de la Calidad, (2016), se encuentran algunas características específicas en cargos directivos de escuelas rurales efectivas, las cuales se observan en profesionales que demuestran un fuerte compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes y que han logrado legitimarse en su rol de conductores del proyecto educativo con la comunidad este compromiso se manifiesta en la dedicación a la gestión pedagógica, Los profesionales de los establecimientos coinciden en asumir un compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, la motivación y el compromiso de los profesionales adquiere un profundo sentido social y los directores han sido capaces de transmitir esta perspectiva a toda la comunidad escolar.

A.2 Recorrer distintos momentos de la rutina escolar.

Tabla 24:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 2, recorrer distintos momentos de la rutina escolar.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Recorrer distintos momentos de la rutina escolar.	PE2 “Desde el ingreso rutina diaria, de revisión portería, comedor, a nivel de espacios, y mejora de estos, como espacios importantes para dar inicio a la jornada, visualizando inconvenientes y logrando algunos acuerdos, con aceptación de las partes y la colaboración de estas”

Nota: Fuente elaboración propia

Solo uno de los tres sujetos de estudio entrega información relacionada con la categoría prácticas de recorrido del establecimiento resguardando por ejemplo da buen inicio a la jornada, supervisando espacios la evidencia. *“Desde el ingreso rutina diaria, de revisión portería, comedor, a nivel de espacios, y mejora de estos, como espacios importantes para dar inicio a la jornada, visualizando inconvenientes y logrando algunos acuerdos, con aceptación de las partes y la colaboración de estas”* muestra que son elementos vinculados principalmente a la preparación de los espacios y solución de inconvenientes, que a recorridos para visualizar espacios formativos del alumnado.

Comentario asociado a la teoría

Recorrer las multiplicidades y pliegues del hacer diario, las formas heterogéneas, difusas, contradictorias y yuxtapuestas que se articulan en la cotidianidad es una gestión que está centrada en el logro de los objetivos de aprendizaje y también en los formativos, siendo una gestión que el director, en este caso profesor encargado ejerce para levantar la realidad de su establecimiento. EID, (2022)

B. Subcategoría asociadas a participación en actividades formativas de los estudiantes.

Esta subcategoría representa las prácticas que los profesores encargados implementan en sus espacios de tiempo y que están centradas en el logro de objetivos formativos del establecimiento, la subcategoría es: Participación en actividades formativas de los estudiantes.

B.1. Participación en actividades formativas de los estudiantes.

Tabla 25:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 2, participación en actividades formativas de los estudiantes.

Subcategoría	Fragmentos relevantes
Participación en actividades formativas de los estudiantes.	PE1 “participo en todas las actividades activamente”. PE2 “en mi caso y participo en todas las actividades posibles porque es un termómetro para ver el comportamiento de los estudiantes” PE3 “Participo con los estudiantes, atiendo apoderados, participo con los colegas en el espacio que nos vamos dando, recreos, colaciones, después de las horas de clases trato de estar presente de la mejor manera posible y dispuesto a hacer todo lo que hay que hacer, desde ordenar una sala hasta atender al primer ministro o alguna autoridad que venga”

Nota: Fuente elaboración propia

La evidencia muestra que los docentes encargados establecen prácticas cotidianas de participación en actividades del establecimiento, la evidencia PE 1 “*participo en todas las actividades activamente*”, es clara en demostrar que su participación es además de absoluta, activa, verbo que muestra compromiso en su práctica, por su parte la evidencia recogida (PE2) “*en mi caso y participo en todas las actividades posibles porque es un termómetro para ver el comportamiento de los estudiantes*” señala además de participación, una intención de observación en los aprendizajes formativos adquiridos u oportunidades de desarrollarlos, por último la evidencia. “*Participo con los estudiantes, atiendo apoderados, participo con los colegas en el espacio que nos vamos dando, recreos, colaciones, después de las horas de clases trato de estar*

presente de la mejor manera posible y dispuesto a hacer todo lo que hay que hacer, desde ordenar una sala hasta atender al primer ministro o alguna autoridad que venga” (PE3), da cuenta de compromiso sin espacio a dudas y disposición a aportar desde sus saberes.

Comentario asociado a la teoría

Distintos autores en sus investigaciones han demostrado, situado o señalado, la importancia que cobra la participación activa de los docentes en las actividades que se desarrollan en el establecimiento como un factor determinante que permitirá observar y evaluar la calidad de los aprendizajes que han integrado los estudiantes, en las áreas formativas, estos aprendizajes son visibles, en el desarrollo personal y la conducta moral y social de los estudiantes, por ello tienen un carácter más amplio y general que se observa en lo práctico B CEP, (2018)

4.3 Categorías y subcategorías asociadas al objetivo específico 3

Tabla 26:

Objetivo específico 3 y definición operacional de responsabilización de resultados.

Objetivo específico 3
Identificar prácticas del liderazgo directivo relacionadas en cómo se responsabiliza de los resultados del establecimiento, del profesor encargado.
Definición Operacional de Responsabilización de resultados
La Responsabilización de resultados es una herramienta que permite asumir y dar cuenta del desempeño final que movilizan las expectativas de las acciones educativas, de esta forma se hace consciente la evaluación dando paso a las oportunidades de mejora para el aseguramiento de la calidad.

Nota: Fuente elaboración propia

Se adjunta la siguiente tabla para la facilitación de la lectura de las categorías y las subcategorías que de ellas se desprenden.

Tabla 27

Tabla de categorías, subcategorías y sub-sub categorías asociadas al objetivo específico 3, responsabilización de resultados.

Objetivo específico 3	Categorías	Subcategorías	
Identificar prácticas del liderazgo directivo relacionadas en cómo se responsabiliza de los resultados del establecimiento , del profesor encargado.	1. Planificación del horario de semanal, distribuyendo los tiempos que destinara a las tareas educativas administrativas según valoración de importancia.	1.1. Distribución de tiempos que destinará a tareas educativas y administrativas.	
		1.2. Priorización de responsabilidades.	
	2. Responsabilización de resultados a través de entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances en PEI, PME, OOAA, IDPYS, Preparación de consejo escolar.	2.1. Responsabilización de resultados.	2.1.1. Entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances en PEI, PME, OOAA, IDPS.
		2.2. Funcionamiento del consejo escolar	

Fuente: elaboración propia.

Las categorías elaboradas para el objetivo 3 son:

Cat. I: Planificación del horario semanal distribuyendo los tiempos que destinara a las tareas educativas y administrativas según valoración de importancia.

Cat. II: Responsabilización de Resultados a través de entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances en PEI, PME, OOAA, IDPYS, Preparación Consejo Escolar.

Categoría I: Planificación de horario semanal distribuyendo los tiempos que destinara a las tareas educativas y administrativas según valoración de importancia

Esta categoría se asocia a los procesos de gestión que delimita márgenes de autonomía y control para concretar una buena gestión lo que implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de estos.

A. Subcategoría asociada a planificación de horario semanal distribuyendo los tiempos que destinara a las tareas educativas y administrativas

Esta subcategoría representa las prácticas que los profesores encargados implementan en su rol de líder educativo y encargado de los procesos de gestión del establecimiento y como ellos planifican su horario para cumplir con todas las funciones que el doble rol les demanda

A.1. Distribución de tiempos que destinara a tareas educativas y administrativas.

Tabla 28:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 3, distribución de tiempos que destinará a tareas educativas y administrativas.

Subcategoría	Fragmentos Relevantes
Distribución de tiempos que destinara a las tareas educativas y administrativas	PE1 “Solo cuento con 8 horas para trabajo administrativo, entonces las divido semanalmente entre gestión del establecimiento, UTP y convivencia, además de todos tiempos libre que me van quedando utilizarlos para responder solicitudes o requerimientos, ojalá a penas estos lleguen” PE2 “24 horas. Administrativas y 20 pedagógicas, desde ahí uno distribuye, 12 horas en reuniones técnicas, de equipos PIE, convivencia y UTP y las reuniones por asignaturas, (ciencias, historia, matemáticas y lenguaje), las asignaturas fundamentales” PE3 “Sí, mi trabajo académico, desde las (8.30 a 13.30 horas. Mantengo mi carga horaria en aula y desde las 14:30 horas. En adelante dispongo de ese tiempo para las reuniones y labores administrativas, que decreta el DAEM, 29 horas de clases y los profesores externos los programo por las tardes”

Nota: Fuente elaboración propia.

La evidencia muestra que los docentes encargados establecen prácticas para organizar sus tiempos de trabajo distribuyéndolo entre sus múltiples funciones, la evidencia PE1 “, Solo cuento con 8 horas para trabajo

administrativo, entonces las divido semanalmente entre gestión del establecimiento, UTP y convivencia, además de todos tiempos libre que me van quedando utilizarlos para responder solicitudes o requerimientos, ojalá a penas estos llegan” demuestra que si bien su tiempo para la gestión del establecimiento es acotado 8 horas semanal, existe una distribución que esta normada por su contrato y el profesor encargado divide entre sus variadas tareas, la evidencia PE2 “ *ahí uno distribuye, 12 horas en reuniones técnicas, de equipos PIE, convivencia y UTP y las reuniones por asignaturas”*, también da cuenta de que existe una distribución de los tiempos destinados a las funciones o tareas educativas versus las administrativas, y la evidencia PE3 “*mi trabajo académico, desde las (8.30 a 13.30 horas. Mantengo mi carga horaria en aula y desde las 14:30 horas. En adelante dispongo de ese tiempo para las reuniones y labores administrativas, que decreta el DAEM, 29 horas de clases y los profesores externos los programo por las tardes”* que nos indica la intencionalidad de programar las asignaturas de profesores externos en horarios de la tarde para contar con esos espacios de tiempo para gestionar las tareas administrativas y destina las horas de la mañana a sus tareas educativas.

Comentario asociado a la teoría

Entre la literatura revisada encontramos el aporte de líderes educativos quien propone que en las escuelas y liceos focalizados en el cambio y la mejora escolar el uso efectivo del tiempo es una variable determinante. Sin embargo, en los establecimientos educacionales el tiempo es escaso y las demandas son múltiples, especialmente para los directores escolares, esta condición se incrementa si consideramos que los Profesores encargados cumplen un doble rol, tanto de profesor de aula, muchas veces de cursos combinados y también un rol directivo que en casos agrupa las áreas de gestión, convivencia y unidad técnico pedagógica.

Es importante el aporte que emana desde la psicología cognitiva y el uso efectivo del tiempo que impacta profundamente en la autoestima personal. Esto se denomina autoeficacia, definida como el grado sobre el cual un sujeto se siente capaz y productivo de alcanzar los objetivos en un tiempo determinado. Grissom, Loeb & Mitani, (2015).

A.2. Priorización de responsabilidades

Tabla 29:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 3, priorización de responsabilidades.

Subcategoría	Fragmentos Relevantes
Priorización de responsabilidades,	PE1 1. Responder requerimientos 2. Mantener el PME al día y sus acciones 3. Cautelar la asistencia a clases 4. La asistencia de profesores al establecimiento 5. Mantener óptimas condiciones físicas de funcionamiento del establecimiento PE2 1. Ejercer la jefatura a través de un liderazgo participativo y democrático 2. Monitorear aquellos planes institucionales que orientan el funcionamiento del establecimiento. 3. Elaborar, coordinar, supervisar, el trabajo con instituciones, profesores, consejo escolar, centro de padres, 4. Favorecer la promoción y perfeccionamiento de los asistentes de la educación y los docentes. 5. Mantener y mejorar constantemente la infraestructura del establecimiento

	PE3 1. Convivencia escolar 2. Nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes 3. Desarrollo complementario con los profesionales docentes y no docentes en la escuela 4. Trabajo con los apoderados del establecimiento 5. Trabajo Administrativo
--	---

Nota: Fuente elaboración propia.

La evidencia muestra que los docentes encargados logran identificar en sus prácticas una priorización de responsabilidades y que estas no adquieren el mismo orden de importancia, mientras que la evidencia PE1 *“Responder requerimientos, mantener PME al día”* consigna más valor a las acciones administrativas, la evidencia PE2 *“Ejercer la jefatura a través de un liderazgo participativo y democrático, Monitorear aquellos planes institucionales que orientan el funcionamiento del establecimiento”* nos habla de un profesor encargado (jefe), que monitorea el funcionamiento desde una perspectiva administrativa y la evidencia PE3 *“Convivencia escolar, Nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes”*, enfoca sus márgenes de prioridades en las labores educativas y formativas.

Comentario asociado a la teoría

Al contrastar con la teoría Carrasco y Camacho, 2022 señalan que una de las características de la organización de la escuela multigrado, es que el profesorado asume las funciones de directivo y las implicaciones que esto conlleva, cumplir con la organización y coordinación de las actividades docentes, de gestión y dirección encomendadas por la autoridad, dentro y fuera del horario laboral,

además de otras actividades que deben realizar para conseguir recursos económicos o gestionar recursos materiales para mejorar.

En relación al ordenamiento por priorización de actividades, Bolívar, 2011 señala que las competencias directivas deben dirigirse a crear condiciones y promover contextos (organizativos y profesionales) que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje., sin dejar de lado los objetivos formativos presentes en el modelo pedagógico que refleja los propósitos, metas y aspiraciones a alcanzar por el estudiante, que indican las transformaciones graduales que se deben producir en su manera de sentir, pensar y actuar, haciendo referencia al desarrollo de las cualidades y valores de la personalidad del estudiante (saber ser), Ortiz (2005).

Los directores deben realizar múltiples tareas y algunas inevitablemente relacionadas con la administración y la gestión, pero su misión central es la enseñanza, por lo que en ese aspecto deben centrar los esfuerzos y mejora de la educación ofrecida por el centro.

Cat. II: Responsabilización de Resultados a través de entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances en PEI, PME, OOAA, IDPYS, Preparación Consejo Escolar.

Esta categoría se relaciona con responsabilizarse por los resultados de los establecimientos educacionales asumiendo la responsabilidad de las propias acciones y sus resultados para contribuir a la mejora de la calidad en la educación y se percibe como un mecanismo para la mejora de la equidad.

A. Subcategoría asociada a responsabilización de resultados

Esta subcategoría representa las acciones que los profesores encargados identifican como prácticas orientadas a informar en periodos estipulados los desafíos y avances propios de su gestión.

A.1. Entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances en PEI, PME, OAAA, IDPYS.

Tabla 30:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 3, entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances en PEI, PME, OAAA, IDPYS.

Subcategoría	Fragmentos Relevantes
Entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances en PEI, PME, OAAA, IDPYS .	PE1” Los informes se realizan en reuniones que el sostenedor tiene con el establecimiento de forma presencial, en ellas se toma apuntes y el mismo sostenedor toma conocimiento. Otros informes se emiten según requerimiento, y no de forma espontánea” PE2” Existe un equipo del sostenedor que monitorea y se van trabajando durante el año y a medida que se van desarrollando, transformándose en el informe que pide la pregunta” PE3” No emito informes, por dos razones, no tengo los protocolos para poder hacerlos”, “, yo siempre pedí un acompañamiento cuando me hice cargo del establecimiento, en tanto en lo administrativo, tecnológico, curricular, pedagógico y formativo, así que he ido aprendiendo vía el ensayo y el error”

Nota: Fuente elaboración propia

Las evidencias muestran que los profesores encargados no emiten informes de manera espontánea y estos son realizados a solicitud o en visitas de un representante del sostenedor evidencia de esto se refleja en el comentario PE1 “Los informes se realizan en reuniones que el sostenedor tiene con el

establecimiento de forma presencial, en ellas se toma apuntes y el mismo sostenedor toma conocimiento.

Otros informes se emiten según requerimiento, y no de forma espontánea” evidencia similar presenta el PE2 “existe un equipo del sostenedor que monitorea y se van trabajando durante el año y a medida que se van desarrollando, transformándose en el informe que pide la pregunta”, finalmente la evidencia presentada PE3 “No emito informes”

Comentario asociado a la teoría

La agencia de la calidad en el documento características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas clarifica que los sostenedores municipales contribuyen con acompañamientos a las escuelas y asesoría en temas pedagógicos.

B.2 Funcionamiento del Consejo Escolar

Tabla 31:

Subcategoría y Fragmentos relevantes asociados al objetivo específico 3, funcionamiento del consejo escolar.

Subcategoría	Fragmentos Relevantes
Funcionamiento del Consejo Escolar	PE1 “El consejo escolar está formado y realizamos cuatro reuniones en el año, pero no se da cuenta a la comunidad educativa de la marcha general del establecimiento” PE2 “Funciona como mínimo dos veces por semestre nosotros tenemos nuestra propia tabla, y nos guiamos por esa matriz a la comunidad se le difunden los acuerdos en las reuniones específicamente el profesor”.

	PE3 “Hoy se están instalando los concejos escolares, y personalmente no lo conocía, desde mi rol de profesor de aula no sabía de ellos, hoy en día se realizan cuatro veces al año, la representante del DAEM, trae los temas que a ella le interesan y la presidenta del centro de padres comenta lo que ella siente que es una necesidad, pero nada más que eso.
--	--

Nota: Fuente elaboración propia

Los comentarios están asociados al funcionamiento del consejo escolar, pero principalmente a la cantidad de reuniones que deben realizarse en el año, no dando cuenta de la herramienta que puede potenciar la vinculación con los anhelos y necesidades de la comunidad y sus contextos, la evidencia PE1” *El consejo escolar está formado y realizamos cuatro reuniones en el año, pero no se da cuenta a la comunidad educativa*”, el comentario demuestra que el consejo escolar funciona como un trámite no aportativo a la mejora ni a la rendición de cuentas, a diferencia de esta apreciación la evidencia PE2 señala que el consejo escolar *“Funciona como mínimo dos veces por semestre, nosotros tenemos nuestra propia tabla, y nos guiamos por esa matriz a la comunidad se le difunden los acuerdos en las reuniones específicamente el profesor”*, esta evidencia, muestra una mayor apropiación del consejo escolar, y reconoce en él una vía para trabajar con todos los miembros de la comunidad y difundir lo que allí se acuerda, por último la evidencia PE3 *“Hoy se están instalando los consejos escolares, y personalmente no lo conocía, desde mi rol de profesor de aula no sabía de ellos, hoy en día se realizan cuatro veces al año, la representante del DAEM, trae los temas que a ella le interesan y la presidenta del centro de padres comenta lo que ella siente que es una necesidad, pero nada más que eso”*, evidencia que los consejos escolares son algo nuevo y desconocido, instancia en que el sostenedor propone los temas que a él le interesan y comentados por la presidenta del centro de padres.

Comentario asociado a la teoría

La superintendencia de educación mediante el Decreto N° 24 que Reglamenta los Consejos Escolares de 2005, modificado por el Decreto N° 19 de 2016, ambos del Ministerio de Educación., declara: El Consejo Escolar en los establecimientos que reciben aporte del Estado, promueve la participación y reúne a los distintos integrantes de la comunidad educativa, para mejorar la calidad de la educación, la convivencia escolar y los logros de aprendizaje.

Esta instancia, permite que los representantes de los apoderados, estudiantes, asistentes de la educación, docentes y equipo directivo, sean agentes de cambio para alcanzar una educación de calidad. En este sentido, el Consejo Escolar estimula y canaliza la participación de la comunidad educativa para aportar a la mejora continua del proyecto educativo.

La gestión adecuada y oportuna del Consejo Escolar, permite a la comunidad educativa y al equipo directivo, tomar decisiones informadas, considerando los recursos a disposición y la opinión de los principales estamentos que la componen.

La Superintendencia de Educación, con el propósito de resguardar los derechos de la comunidad, fortalecer la labor educativa y apoyar la mejora continua, fiscaliza el cumplimiento de la normativa educacional, para garantizar la existencia y funcionamiento efectivo del Consejo Escolar, el desconocimiento de estas facultades puede ser un elemento que vaya en desmedro de la calidad educativa de los establecimientos rurales, pero también es sabido que los docentes de escuelas rurales no tienen las mismas oportunidades de actualización de conocimientos por la demanda que las escuelas les significa sumado a las distancias existentes entre el emplazamiento de las escuelas y los centros urbanos o en su defecto la inestabilidad de las redes de comunicación para la educación online.

CAPÍTULO V CONCLUSIONES

5.1 CONCLUSIONES

A continuación, se detallan las principales conclusiones relacionadas con los objetivos, preguntas y supuestos de investigación.

5.1.A. Conclusiones asociadas a las preguntas de investigación

Una vez realizado el análisis de las evidencias, es posible responder a la interrogante:

¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; orientadas al logro académico del establecimiento?

Se concluye que desde las prácticas de los docentes encargados se implementan prácticas que están orientadas al logro de objetivos académicos del establecimiento, estas fueron identificadas y corresponden a: **Trabajo en aula de acuerdo a los diferentes niveles**, descrita como una de las acciones que demanda más dificultad y diagnósticos precisos y efectivos, , **acompañamiento docente**, el cual realizan desde la motivación por compartir las experiencias propias de sus años de ejercicio docente, **supervisión de los procesos de enseñanza aprendizaje**, la evidencia muestra que los procesos de supervisión son percibidos como actividades externas a sus facultades dependiendo principalmente de las supervisiones del departamento de educación de administración municipal, **observación de clases**, práctica que mostro ser reconocida por los profesores encargados pero no realizada en uno de los casos por labor unidocente y en otro por falta de sociabilización del procedimiento de carácter formativo y colaborativo con otros docentes, **consejo de profesores**,

práctica reconocida como instancia de acompañamiento docente, **resguardo del cumplimiento en horario de ingreso de los docentes**, es cierto que por tratarse de escuelas rurales y a causa del desplazamiento de los docentes “cuesta llegar”, como indican los profesores encargados es por esto que esta práctica se determina como resguardar los tiempos destinados a la enseñanza, **resguardo del cumplimiento del horario de clases**, que similar a la práctica anterior, además incluye el cumplimiento del horario de las clases lectivas, **ambiente propicio para la enseñanza aprendizaje**, Las evidencias muestran que los profesores encargados generan instancias para propiciar un ambiente adecuado para la enseñanza y aprendizaje y por último, **disminución de distractores: Ingreso personal externo al establecimiento**, las prácticas implementadas que modifican las actividades con la intencionalidad de no interrumpir los procesos de enseñanza.

En relación a la pregunta:

¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; orientadas al logro formativo del establecimiento?

Se concluye que los profesores encargados dan gran importancia a los aspectos formativos de los estudiantes y desde lo empírico implementan practicas directivas para orientar el logro de objetivos formativos, como **supervisar y apoyar los aspectos formativos de los estudiantes y mantienen una presencia activa y de gran compromiso, recorriendo momentos de la rutina escolar y en constante conversación con los niños y niñas**, ellos lideran los actos de los días lunes, y aprovechan cada instancia de **participación en actividades formativas** de los estudiantes, evidenciando en la acción la presencia de los objetivos formativos que se alinean con lo declarado en sus sellos institucionales.

En relación a la pregunta:

¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; a como se responsabiliza de los resultados del establecimiento?

Se concluye que en las practicas del liderazgo del profesor encargado de escuela multigrado que lo responsabilizan de los resultados del establecimiento son desde sus funciones son: **Distribuir los tiempos que destinará a las tareas educativas y administrativas**, considerando que sus funciones deben dividirse entre sus dos roles de profesor encargado y de docente de aula y que sus horas para liderar el establecimiento en la mayoría de los casos son ocho horas lectivas a la semana las que organiza con sus propios medios para dar cumplimiento a sus múltiples funciones, **priorización de responsabilidades**, los profesores encargados distinguen y priorizan sus responsabilidades tanto educativas como administrativas organizando en sus tiempos de gestión respondiendo requerimientos y solucionando situaciones para el funcionamiento del establecimiento, **entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances en proyecto educativo institucional, proyecto de mejora educativa, objetivos de aprendizaje, indicadores de desarrollo personal y social**, esta práctica es la que la evidencia muestra menos desarrollo, debido a los escasos tiempos que el profesor encargado tiene para confeccionar informes que surjan de su gestión de forma espontánea, y se realizan solo con acompañamiento de un representante del sostenedor cuando este así lo requiere, **funcionamiento del Consejo Escolar**, esta práctica se realiza por agendamiento del representante del sostenedor, ya que la mayoría de las evidencias muestran que los profesores encargados desconocen el porqué del funcionamiento del consejo escolar y cuáles son las atribuciones que este tiene para la mejora educativa.

Las conclusiones asociadas a las preguntas de los objetivos específicos permiten responder a la interrogante general de esta investigación que señala:

¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; orientadas al logro académico y formativo y se responsabiliza de los resultados del establecimiento?

Se concluye que desde las prácticas de los profesores encargados, ellos movilizan acciones para conseguir los logros de objetivos académicos y formativos del establecimiento y esto se constata en que desarrollan sus prácticas desde su doble rol docente y directivo, implementando acciones de trabajo de acuerdo al nivel educativo, acompañamiento docente y monitoreo del cumplimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como generando dentro de sus posibilidades las condiciones propicias para que este se desarrolle.

En el ámbito se responsabiliza de los resultados del establecimiento, las prácticas de los profesores encargados incluyen aspectos deficitarios en la distribución de tiempos que se destinan a las tareas educativas y administrativas ya que en la mayoría de los casos solo cuentan con ocho horas en promedio a la semana para destinar a las funciones de administración y gestión, sumado a escasa rigurosidad en la entrega de informes de desempeño en materias tales como desafíos y avances del proyecto educativo institucional, proyecto de mejoramiento educativo, objetivos de aprendizaje e indicadores de desarrollo personal y social, lo que los obliga a depender de un marcado tutelaje desde el departamento de educación, quienes pautan reuniones para completar los informes mínimos requeridos por la subsecretaría de educación y bajo nivel de conocimiento del funcionamiento y atribuciones del Consejo Escolar.

5.1.B. Conclusiones asociadas a los supuestos de investigación

Respecto a los supuestos de investigación se ha llegado a las siguientes conclusiones:

Supuesto: Los profesores encargados reconocerá que movilizan prácticas de liderazgo pedagógico o instruccional en la consecución de los logros académicos.

El supuesto se confirma, ya que se desprende de los análisis realizados que los profesores encargados movilizan prácticas de liderazgo pedagógico e instruccional orientados a conseguir los logros académicos de todo el establecimiento, implementando acciones en la labor educativa tanto en sus propias prácticas como en la de los demás actores educativos presentes en el establecimiento y resguardando los ambientes y tiempos del aprendizaje para su optimización.

Supuesto: Los profesores encargados reconocerán que movilizan prácticas de liderazgo distribuido en la consecución de los logros académicos.

Este supuesto, se confirma parcialmente pues del análisis de los fragmentos relevantes se evidencia el reconocimiento de prácticas que van en la dirección de movilizar un liderazgo distribuido la consecución de los logros formativos y que se generan condiciones para comprobar el aprendizaje esperado, sin embargo, el profesor encargado se refiere a su persona como el impulsor de estas acciones, no dejando espacio a un liderazgo distribuido.

Supuesto: Los profesores encargados darán cuenta de prácticas que están orientadas a los resultados de pruebas estandarizadas que obtiene el establecimiento como su principal responsabilidad.

Este supuesto, se refuta, ya que los profesores encargados no mostraron evidencias que apuntaran a realizar sus prácticas orientados a conseguir buenos resultados en las pruebas estandarizadas, sino que se enfocan principalmente en los resultados de su rol como docente en cuanto a cumplimientos de los logros movilizados por el establecimiento y en su rol como directivo a sus resultados en

relación a las prácticas de acompañamiento y apoyo a la enseñanza de los otros profesores del establecimiento.

Estas aseveraciones permiten concluir en relación al *supuesto del objetivo general: El profesor encargado establecerá acciones que orienta al logro académico y al logro formativo, categorizándolo como importante, pero será a lo que menos tiempo le dedica, sin embargo, a los procesos administrativos como entregar informes de resultados alcanza un promedio mayor de tiempo destinado.* Este supuesto se cumple parcialmente ya que las evidencias muestran que en un porcentaje mayor efectivamente los docentes categorizan las practicas vinculadas a responder requerimientos como las más importantes de sus funciones, también existen evidencias que ponen al principio de las prioridades a la convivencia escolar y al nivel de logro de los aprendizajes.

5.1.C. Conclusiones asociadas a los objetivos de investigación

Conclusiones asociadas al objetivo específico 1: Reconocer prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos académicos del establecimiento, del profesor encargado.

A partir de las evidencias recogidas se puede afirmar que los profesores encargados establecen prácticas de liderazgo directivo que se relacionan con el logro de objetivos académicos del establecimiento y estas no necesariamente son planificadas, más bien se ajustan a prácticas que ellos vinculan a su labor docente y a las experiencias que principalmente desde esta praxis han adquirido, no necesariamente están son planificadas y evaluadas, se evidencia que es el mismo profesor encargado quien intenta garantizar otros elementos que también buscan en su lógica propiciar ambientes que también tiendan a ese objetivo.

Conclusiones asociadas al objetivo específico 2: Reconocer prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos formativos del establecimiento, del profesor encargado.

Las evidencias extraídas de las entrevistas y conversaciones de los profesores encargados han permitido identificar prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos formativos del establecimiento, considerando estas prácticas como las que cobran mayor relevancia en la ruralidad en que las escuelas de multigrado están insertas, estas prácticas desde el inicio de la jornada son intencionadas y monitoreadas en las relaciones cotidianas que se tejen en el diario convivir del establecimiento.

Conclusiones asociadas al objetivo específico 3: Identificar prácticas del liderazgo directivo relacionados en cómo se responsabiliza de los resultados del establecimiento, del profesor encargado.

Conclusiones asociadas al Objetivo General:

Establecer las prácticas de liderazgo directivo que moviliza al director encargado en tres escuelas municipales multigrado de la comuna de La ligua orientadas al logro académico y formativo y se responsabiliza por sus resultados.

En cuanto al objetivo general se concluye que el profesor encargado tiene establecidas prácticas de liderazgo directivo que moviliza con la finalidad de la consecución de los logros educativos que el establecimiento ha incorporado como metas, las evidencias muestran especial atención a los aspectos formativos aunque las practicas concretas son menos que las que se establecen para la consecución de los logros académicos, prácticas en las que tampoco se evidencia un trabajo intencionado para cumplir con las pruebas estandarizadas, más bien tienen que ver con desarrollar las actividades educativas abarcando la cobertura curricular y los ambientes de enseñanza, en cuanto a la responsabilización de resultados las evidencias muestran que los profesores encargados solo responden al tutelaje intencionado por el representante del

departamento de educación municipal del cual dependen las escuelas estudiadas, ya que son estos los que agendan reuniones y solicitan informes de resultados dependiendo de los requerimientos de ellos y las instancias de elaboración de informes de cumplimientos que emerjan desde su liderazgo no fueron visibilizados.

5.2 PROYECCIONES

Como proyecciones del estudio se proponen:

La educación en contextos rurales requiere de profesionales que estén muy bien preparados para enfrentar los desafíos que significa prestar servicios en sectores aislados, considerando que los estudiantes que allí desarrollan sus procesos formativos cargan consigo solo por su condición geográfica un importante depresor, sumado a todos los elementos que distinguen la formación de estudiantes en aulas multigrado también llamados cursos combinados, evidencian que estos centros educativos deben recibir un trato especial y diferenciado.

Como es sabido el liderazgo del director y las prácticas que en su rol pueda implementar, irán en directo beneficio de la consecución de los logros educativos que el establecimiento pretende alcanzar, pero para que estas prácticas sean significativas deben ser levantadas de los propios contextos y contar con instrumentos orientadores especializados para este tipo de establecimientos, conjunto con esto se hace imperante contar con estándares indicativos de desempeño propios para la figura directiva del profesor encargado, que presenten características específicas y acotadas, por el poco tiempo de contratación que se les asigna para destinar a la función de liderar.

Las aseveraciones recogidas durante este estudio dan cuenta de la importancia de la proyección de un futuro estudio en la materia y seguir investigando el liderazgo directivo del profesor encargado abarcando en detalle

cada uno de los componentes que movilizan sus prácticas para orientar y direccionar la labor directiva asegurando la consecución de los logros académicos y formativos de los estudiantes a su cargo donde las investigaciones especializadas son escasas ampliando la información que se obtiene de la voz de ellos mismos, de su praxis de su invaluable experiencia y conocimientos.

5.3 SUGERENCIAS

Como sugerencias del estudio se proponen:

Del análisis de la información se sugiere en primer lugar continuar investigando este tema, especialmente teniendo en cuenta que en los últimos tiempos muchos sectores rurales han tenido un importante crecimiento en su número de habitantes repoblando sectores que se creían olvidados con establecimientos educacionales que veían en su horizonte el cierre de sus aulas, hoy en día experimentan lo contrario.

Acto seguido tener en cuenta los cambios legislativos en materias de educación que apuntan a mejorar el bienestar de los estudiantes, y la instalación de conceptos que emanan de la contingencia como, la re vinculación educativa y el resguardo de las trayectorias educacionales producto de la perdida de las oportunidades de aprendizaje que aconteció producto de la pandemia por Covid 19 que produjo el cierre de los establecimientos educativos y el confinamiento de los estudiantes en sus domicilio afectando de gravemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, eventos que cobran relación lo que cobra relación directa con las prácticas de liderazgo orientadas a los logros educativos y la responsabilización de resultados como una guía y orientación que permitan acceder a la tan lejana calidad.

Sumado a estas aseveraciones, se hace necesario reflexionar y evaluar las deficiencias identificadas, en este estudio, pues su mejora puede contribuir a

lograr significativamente una institución cuyo centro esté en el aprendizaje en primera instancia del equipo directivo, para posteriormente lograr el de sus estudiantes con un sentido de pertenencia, mejorando así la calidad de la educación ofrecida por la institución.

REFERENCIAS

- Albán Obando, J., & Calero Mieles, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Almazán, B. G. (2018). LIDERAZGO DIRECTIVO EN UNA ESCUELA MULTIGRADO. *Revista Acta Educativa*, 4(2).
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Estudio calidad en escuelas pequeñas.
- Agenciaeducacion.cl. (S/f-a). Recuperado el 12 de abril de 2023, de http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_ESCUELAS_PEQUENAS_FIN_ALWEB.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional. (s/f). *Biblioteca del Congreso Nacional*. www.bcn.cl/leychile. Recuperado el 2 de diciembre de 2022, de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635&idParte=9173134&idVersion=Diferido>
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED. 1.
- Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, 3(5), 79-109. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-112>
- Bolívar, A. (2011, 03 de junio). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *EDUCAR*, vol. 47, núm. 2, pp. 253-275 Universitat Autònoma de Barcelona Barcelona, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837004.pdf>.

- BOLMAN, L.G. y DEAL, T.E. (1994): "Looking for Leadership: Another Search Party's Report", *Educational Administration Quarterly*, 30 (1), 77-96
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(15), 13-23.
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>
- Bambrick-Santoyo P. (2012). 'Leverage Leadership. A practical guide to building exceptional schools'. San Francisco. EEUU.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: Perspectivas y datos para su análisis. *Revista Innovación Educativa*, 1(24), 119-131.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920455>
- Carrasco Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121–139. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000200121>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). Formación del profesorado en educación superior. *Atenas Vol. 3 Nro. 31 2015 (julio - septiembre)* ISSN: 1682 - 2749
Página 74 Didáctica y curriculum. Madrid-España: Editorial Pearson.
Prentice Hall
- Categoría de Desempeño. (2020, diciembre 28). Agencia - Agencia de Calidad de la Educación; Agencia de Calidad de la Educación.
<https://www.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/>
- Categoría de desempeño de establecimientos educacionales.* (s/f). Ayudamineduc.cl. Recuperado el 2 de diciembre de 2022, de
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/categoria-de-desempeno-de-establecimientos-educacionales>
- CEDLE. (s/f). *HACIA UN LIDERAZGO EDUCATIVO EN CONTEXTOS DE ALTA COMPLEJIDAD*. Udp.cl. Recuperado el 12 de abril de 2023, de
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/informe-2019-politica-CEDLE-3.pdf>
- CEPPE. (2009). PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE. HACIA CONCEPTOS CAPACES DE GUIAR LA

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19–33.

Cesario Avilés, G. (2019). La carga administrativa en docentes comisionados a función directiva, como factor de estrés y el impacto en su tarea de enseñar. *Caribeña de Ciencias Sociales*, febrero. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/02/carga-administrativa-docentes.html>

Corvalán, J. & Mcmeekin, R. (Eds.) (2006). Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Santiago de Chile: CIDE –PREAL.

Concha, C. (2017) Aseguramiento de la calidad a partir de las prácticas de liderazgo pedagógico directivo en las escuelas municipales de la comuna de Calle Larga. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación, Facultad de ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha (Chile), 2018.

Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, 4(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>

CPEIP. (s/f). *Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL*. Cpeip.cl. Recuperado el 12 de abril de 2023, de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo_marzo2019-1.pdf

Chomali, D. (2017, abril 20). La Educación Rural como sinónimo de calidad - Educación Rural. Educación Rural. <https://rural.mineduc.cl/2017/04/20/la-educacion-rural-sinonimo-calidad/>

Chávez, L., & García, J. (2013). Las escuelas unidocentes en Costa Rica: Fortalezas y limitaciones. *Revista Educación*, 37(1), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028564001.pdf>

Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas. (2017, febrero 28). Educrea. <https://educrea.cl/creando-manteniendo-comunidades-aprendizaje-profesional-efectivas/>

- De la Vega Rodríguez, L. F. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 307–325. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>
- Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013. (s/f). Mineduc.cl. Recuperado el 8 de junio de 2023, de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final_marzo_2015.pdf
- Dumka, L., Gonzales, N., Wood, J. & Formoso, D. (1998) Using qualitative methods to develop relevant measures and preventive interventions: an illustration. *American journal of community psychology*, 26 (4) pp. 605-637
- Educar, E. (2022, marzo 29). Realidad y desafíos sobre educación rural. educarchile.cl. <https://www.educarchile.cl/realidad-y-desafios-sobre-la-educacion-rural>
- Fernández Leandro, D. S., Banay Zambrano, J. W., De la Cruz Cámaco, L. D., Alegre Huerta, J. A., & Breña Eulogio, Á. M. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *Horizontes*.
- Foro Mundial sobre la Educación: 15 años para transformar la educación. España, U. (s/f). Unicef.es. Recuperado el 7 de junio de 2023, de <https://www.unicef.es/noticia/foro-mundial-sobre-la-educacion-15-anos-para-transformar-la-educacion>
- Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N., Riquelme-Hueichaleo, L. A., & Arias-Ortega, K. E. (2021). PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULA MULTIGRADO: PRINCIPALES DESAFÍOS SOCIOEDUCATIVOS EN CHILE. *Cadernos De Pesquisas*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- González, J. (2000 - 2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. (15), 227-246.
- Grissom J. A Loeb S. Mitani H. (2015). Principal time management skills. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773–793.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., (2008). Metodología de Investigación. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1977). Management of Organizational Behavior. (3rd edition). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2014). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. International Journal of Educational Research, 74, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Horn Kupfer, A., & Marfán Sánchez, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-116>
- Ibarra-Carrasco, H. A., & Camacho-Rodríguez, Á. J. (2022). El liderazgo del directivo escolar en escuelas multigrado de educación primaria. *Formación Estratégica*, 4(01), 29–31. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/49>
- Introducción a la Investigación Cualitativa, Flick U, Morata, 2012
- Jerez Carrasco, Liliana Yanet (2018). Efectividad de los estilos de gestión utilizados por los profesores encargados de escuelas rurales multigrado de la comuna de San Pedro de Melipilla al desarrollar el Plan de Mejoramiento Educativo. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Ciencias de la Educación, mención Administración y Gestión Educacional, Escuela de Educación, Universidad Mayor (Chile), 2018.
- Jerez, L. Tapia, C. (2018). Efectividad de los estilos de gestión utilizados por los profesores encargados de escuelas rurales multigrado de la comuna de San Pedro de Melipilla al desarrollar el Plan de Mejoramiento Educativo. [Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la educación, Universidad Mayor.]
- Jiménez, A. B. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 353–378.

- Jiménez-Cruces, L. A. (2022). Las escuelas graduadas del medio rural chileno: una aproximación histórico-curricular. *Revista Saberes Educativos*, 9, 122–137. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67538>
- Jiménez, M. (2020), Los estándares indicativos de desempeño y su noción de calidad. (Memoria para optar al título profesional de Socióloga, Universidad de Chile.)
- La mejora escolar, 10 Herramientas Para Impulsar. (s/f). *BUENAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO*. Lidereseducativos.cl. Recuperado el 8 de junio de 2023, de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/LIBRO_BUENAS-PRACTICAS-DE-LIDERAZGO-PEDAGOGICO_06-19.pdf
- La ventaja urbana en el rendimiento del estudiante. (s/f). Oecd.org. Recuperado el 3 de diciembre de 2022, de [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n28%20\(esp\)-Final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n28%20(esp)-Final.pdf)
- Lazcano, C. (s/f). *Efecto directivo en las escuelas, en la enseñanza y en logros de aprendizaje*. Liderazgoescolar.uc.cl. Recuperado el 12 de abril de 2023, de https://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=1449:efecto-directivo-en-las-escuelas-en-la-ensenanza-y-en-logros-de-aprendizaje&catid=13&Itemid=291
- Ley N°20.248, Ley de Subvención escolar preferencial, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de febrero de 2008.
- Ley N°20.259, Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.
- Ley N°20.845, De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 08 de junio de 2015.

- Ley N°20.903, crea el Sistema de desarrollo profesional docente y crea otras normas, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de abril de 2016.
- Leithwood, K. (2004). Educational Leadership. A Review of the Research. Prepared for the Laboratory for Student Success. Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Little, A. (2008). Increasing Access through Multigrade Teaching and Learning. CREATE Consortium for Research on Education, Access, Transitions & Equity, 44(5). Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ba1ed915d3cfd000e3e/Policy_Brief_5.pdf
- McMeekin, R. (2011). Acreditación, accountability y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 39(2), 237-253. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/394>
- Mayoral, D., Colom, J., Bernad, O., & Torres, T. (2018). Liderazgo en la escuela rural: estudios de casos. *International journal of sociology of education*, 7(1), 49. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2637>
- Ministerio de Educación de Chile (2005). Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo profesional y Evaluación del Desempeño. http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos Educativos y sus Sostenedores. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-222640_estandar.pdf
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). Marco para buena dirección y el liderazgo escolar.
- MINEDUC. (2016). *Estudio. Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas.* <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4562?show=full>

- MINEDUC. (2019). *Estudio calidad en escuelas pequeñas 2019*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_ESCUELAS_PEQUEÑAS_FIN_ALWEB.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2021). Marco para la Buena Dirección y liderazgo en educación parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/01/Marco-para-la-Buena-Direccion-y-Liderazgo-EP-20.03.2023.pdf>
- MINEDUC. (s/f). *Monitoreando la implementación curricular y los logros de aprendizaje*. Mineduc.cl. Recuperado el 12 de abril de 2023, de <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H6-Monitoreo-de-la-implementacion-curricular.pdf>
- Miranda Carvajal, C., & Castillo Armijo, P. (2018). Estudio metodológico de las variables que componen el constructo de “apoyo y participación de la familia en los procesos educativos”. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 115–133. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100115>
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). Formación y Entrenamiento de los directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política. Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.
- Muñoz, V. (2022). *El Derecho a la educación: una mirada comparativa; Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. 33–60.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad. *Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11–24.
- Nuevo, E., Para La, M., Dirección, B., & El, L. (s/f). *MÓDULO 4 LIDERANDO Y MONITOREANDO LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Programa de Apoyo Digital para Supervisores Técnicos*. Lidereseducativos.cl. Recuperado el 12 de abril de 2023, de

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/03/MO%CC%81DULO-4.pdf>

MINEDUC. (2021). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. UCE.

Mineduc.cl. (S/f-b). Recuperado el 12 de abril de 2023, de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf

OECD. (2014). Glosario. En Panorama de las Administraciones Públicas (pp. 143–147). OECD

OECD (2014), OECD Rural Policy Reviews: Chile 2014, OECD Rural Policy Reviews, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264222892-en>.

Óscar Espinoza Daniel López Luis Eduardo González Sergio Pulido. (2019). *Calidad en la universidad*. Gráfica LOM.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis, Centro de Estudios pedagógicos y didácticos (CEPEDID), Barranquilla, 2005. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos26/modelospedagogicos/modelospedagogicos.shtml>

Patton, M. (1980) citado en Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). (2ª. ed.). Metodología de la investigación cualitativa. 92. Málaga, España, Aljibe
Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. (2009). REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(3), 19-33.

Pozo, C. (2018). Observación sin juicio: Herramientas para líderes pedagógicos. Recuperado del sitio web Líderes Educativos del Centro de Liderazgo para la mejora escolar: www.lidereseducativos.cl/recursos/observacion-sin-juicio-herramientas-para-lideres%20-pedagogicos/

R. House, T. Mitchell Path-goal theory of leadership Contemporary Business, 3 (1974), pp. 81-98

- R. Likert New patterns of management Mc-Graw Hill, New York (1961)
- Ramírez, L., Arcila, A., Burtitica, L. y Castrillón., J., (2004). 2ª ed. Paradigmas y modelos de Investigación. Recuperado en <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivo/s/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>
- Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6 (23), 418–428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.344>
- Figueroa Montaña, A., Orozco Medina, M. G., & Preciado Caballero, N. E. (2012). Niveles de ruido y su relación con el aprendizaje y la percepción en escuelas primarias de Guadalajara, Jalisco, México. *Ingeniería*, 16(3), 175-181.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. (2ª. Ed.). Málaga, España: Aljibe
- Rodríguez Hernández, B. A., Bautista Ortiz, M. F., & Servín Calvillo, O. O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1194. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194
- Rojas, A. & Gaspar, F. (2006). Bases del Liderazgo en Educación. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO
- Ruffinelli Vargas, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261–279. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000500015>
- Ruiz, J. (2007). (5a ed.). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2).
- SAC. (2020). PLAN DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 2020-2023. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf

- Salas, D. (2020). Trabajo de campo en la investigación cualitativa se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.
- Basada en una obra en <https://investigaliacr.com/>. Santos, L. (c. 2020). *Didáctica multigrado: algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad*. 14(2020), 1–10. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADculo-N%C2%B0-14-3.pdf>
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3(7), 123-146.
- Serrano Orellana, B. J., & Alexandra Portalanza, C. (2014). Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional. *Suma de Negocios*, 5(11), 117–125. [https://doi.org/10.1016/s2215-910x\(14\)70026-6](https://doi.org/10.1016/s2215-910x(14)70026-6)
- Sierra, G. (2017). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista escuela de administración y negocios*, 81, 111–128.
- Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC). (s/f). Cned.cl. Recuperado el 6 de noviembre de 2022, de <https://www.cned.cl/sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-escolar-sac>
- SIMCE. (s/f). Ayudamineduc.cl. Recuperado el 25 de Noviembre del 2022, de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/simce>
- Stoll (2017) Five challenges in moving towards evidence-informed practice, *Impact*, Interim Issue, Chartered College of Teaching, 11-13. <https://impact.chartered.college/article/stollfive-challenges-evidence-informed-practice/>
- Thomas Winter, C., Hernández, R., El, & Del, R. (2004). *El Rol del Profesor en la Educación Rural*. *Academica.org*. Recuperado el 12 de abril de 2023, de <https://www.aacademica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/67.pdf>

- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). ¿Qué es “educación de calidad” para directores y docentes? *Calidad En La Educación*, 43, 103–135. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652015000200004>
- Universidad Diego Portales. (2016, mayo). *Sistema educacional chileno ¿Qué políticas para los directivos?* Udp.cl. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/cuaderno1.pdf>
- Vargas, I., (2012). La entrevista en la Investigación cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Revista CAES*. 3 (1), 119-139.
- Vera, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: Una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297-310. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100018
- Villarroel, Gladys (2007). Representaciones sociales del mundo rural de niños y niñas de escuelas básicas rurales de la región de Valparaíso. *Revista de Orientación Educacional*. Recuperado el 07 de Agosto de 2016, de <http://educacion.upla.cl/orientacion/39/07%20villarroel.pdf>
- Vigotsky, L. (1997). *El aprendizaje escolar*. Aique.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F. y Gutiérrez G., (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*. 14 (2), 96 – 108.
- Volante Beach, P. (2006). *Influencia de la dirección escolar en los logros académicos*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2103>
- Volante, P., & Müller, M. (s/f). 9 Claves ELI: Manual de prácticas para Equipos de Liderazgo Instruccional. Ediciones UC.
- Volante, P. (2008). *Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje*. Santiago: CEPPE.

- Watkins, Christopher. (1989). Learning From Delayed Rewards. Photocopy. Supplied by British Library. Thesis (Ph. D.)--King's College, Cambridge, 1989. (s/f).
- Yañez, R. (s/f). Críticas y desafíos de la educación rural. Identidad, conocimiento efectivo y participación. 49–58.
<https://rmdd.uchile.cl/index.php/RN/article/view/66604/70022>
- Yin, R. (1994). Case Study Research, Design and Methods. 2rd ed. Newbury Park, Sage Publications
- Yin, R. (2002). Case Study Research, Design and Methods. 3rd ed. Newbury Park, Sage Publications.
- Zarzar Charur, C. (2004). La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia. *Perfiles Educativos*, 63(1).

I. APÉNDICES

I. MATRICES DE ELABORACIÓN DE CONCEPTOS OPERACIONALES

1. Matriz para la definición operacional de logro de objetivo académico

Autor Elemento	Pizarro 1985	Pizarro y Clark 1998	Reyes 2003	García y Palacios 1991	MINEDUC 2018
Resultado de Proceso	si	si	si	si	si
Medida de capacidad	si	si	si	si	
Respuesta esperable	si	si	si		
Formación			si	si	si
Asignatura		si		si	si
Currículo				si	si
Escuela/escolar	si		si	si	si
Calidad			si	si	

Logro objetivo académico

Entendemos por logro académico a una categoría que intenta comprender todo aquello que un estudiante alcanza como resultado directo de su exposición a un sistema educativo.

2. Matriz para la definición operacional de logro de objetivo formativo

Autor	Zarzar	Gutermann	Betancourt	MINEDUC
Elemento	1993	2013	2012	2018
Desarrollo personal	si	si	si	si
Ser social		si	si	
Saber ser		si	si	
Proceso gradual	si	si		si
Proceso totalizador		si		
Transformación	si	si	si	
Cualidades		si		
Valores	si		si	
Esfuerzo conjunto	si			si

Logro objetivo formativo

Nos estamos refiriendo a logro de objetivos formativos de aprendizaje, a aquellos que van formando y estructurando la personalidad a través de la interacción con otros en su vida escolar, sus componentes son; la formación intelectual, a la formación humana, a la formación social y a la formación profesional del estudiante

3. Matriz para la definición operacional de responsabilización de resultados

Autor	Corvalán 2006	Hendel 2005	Alnoor 2007	McMeekin 2011	MINEDUC 2015
Elemento					
Desempeño			si		
Expectativas			si		
Consecuencia	si			si	
Asumir	si	si		si	
Herramienta	si	si		si	
Asegurar la calidad		si			si
Educación	si	si		si	si
Evaluación		si			

Responsabilización de resultados

La Responsabilización de resultados es una herramienta que permite asumir y dar cuenta del desempeño final que movilizan las expectativas de las acciones educativas, de esta forma se hace consciente la evaluación dando paso a las oportunidades de mejora para el aseguramiento de la calidad.

II. PROCESO JUICIO DE EXPERTO

PROTOCOLO PARA LA VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

Datos Identificación del Experto:

Nombre completo:	
Título:	
Institución:	
Departamento/ Facultad:	

ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Título: Prácticas de Liderazgo Directivo que favorecen los logros educativos y la responsabilización de resultados en dos Escuelas Rurales de Multigrado.

Breve descripción del Problema

Con el dictamen de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N.º 20.529, 2011), y de acuerdo a los lineamientos que de ella se desprenden, se han generado nuevos desafíos en la calidad de la educación que se construye, desde una visión integral y multidimensional que es independiente a la diversidad de la población estudiantil y a sus contextos, incorporando no solo nuevas prácticas en la gestión pedagógica, sino que por sobre todo prácticas de liderazgo y gestión en el ámbito administrativo, y específicamente para fines de esta investigación, en la orientación a la consecución de logros de los objetivos académicos y formativos del establecimiento y la responsabilización de los resultados.

Es sabido que producto de la desmunicipalización que comenzó con la implementación de la Ley N° 21.040, 2018 la misma que creo el Sistema de Educación Pública, e instruye traspasar los establecimientos públicos a los

Servicios Locales de Educación, han surgido nuevas y fundamentales demandas como la co-construcción del Marco para la Buena Dirección Rural, el Marco para la Buena Enseñanza Rural y el Marco para el funcionamiento rural del SLEP, documentos hasta ahora inexistentes.

En Chile de acuerdo con el Directorio Oficial de Establecimientos Educativos del Ministerio de Educación, el año 2021 se registraron 3.299 escuelas rurales, lo que corresponde a un 29,2% de los establecimientos del país, la mayoría de las escuelas rurales son constituidas como aulas multigrado, y más de 35.000 estudiantes se encuentran matriculados en estas escuelas, lo que corresponde al 7,7% de los estudiantes. (Educar Chile, 2022).

Se entiende por una enseñanza multigrado cuando un docente es responsable por estudiantes pertenecientes de dos o más grados, con diferentes currículos, al mismo tiempo y en una misma aula (Little, 2008).

La gestión de establecimientos multigrados ha sido implementada como un verdadero problema desde el punto de vista del recurso humano y económico, tanto por el aislamiento geográfico como por la posibilidad del funcionamiento, y particularmente por que deben regirse por los marcos reguladores de escuelas tradicionales urbanas, que presentan estudiantes con una situación socioeconómica más favorecida, tienen mayor responsabilidad en la asignación de los recursos, es menos probable que experimenten una escasez de personal, pueden acceder a una mayor proporción de profesores cualificados y cuentan con equipos especializados para las diferentes áreas de la consecución de metas (Oecd.org s/f).

Las escuelas no son órganos acéfalos, sino que son lideradas por un director, en el caso de las escuelas rurales estas dependen de un profesor encargado y siendo este quien tiene la responsabilidad de realizar funciones, tanto pedagógicas como administrativas y directivas teniendo que ejercer un rol multifuncional, (Jerez. 2018), tomando decisiones tanto en la gestión y evaluación como en la generación de condiciones adecuadas para favorecer el logro de los aprendizajes.

Surge, entonces, la necesidad de reflexionar acerca de lo complejo que se torna para el profesor encargado de una escuela rural ejercer un liderazgo que movilice al establecimiento de forma efectiva a un funcionamiento de mejora continua, orientadas al logro académico, al logro formativo dando cuenta y asumiendo sus resultados obtenidos, situación significativa considerando que el liderazgo directivo es la segunda variable que más impacta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes explicando alrededor de un 25% de todos los efectos escolares (Bolívar, 2010).

Como ya advertía Villarroel (2007), dado que los estudios con respecto al tema son muy escasos, se requiere profundizar en las prácticas de liderazgo directivo que favorecen los logros educativos en la educación básica rural ya que sus resultados, serán una fuente de información importante para tenerla presente al momento de poner en acción un currículo más pertinente, una práctica pedagógica más democrática y que dé respuesta al contexto en que se desarrollará, y que promueva no sólo el gusto por aprender, sino también el deseo por aprender y valorar el medio en el que se está inserto, condiciones indispensables para el logro de un desarrollo rural sustentable.

Según De la Vega, 2020, estas dificultades y su efecto son el relativo abandono en lo que ocurre en las instituciones rurales.

Las justificaciones anteriores demuestran la importancia de poder analizar la percepción de los profesores encargados respecto de las prácticas de liderazgo orientadas al logro académico y formativo y cómo se responsabiliza de los resultados del establecimiento.

Esta investigación se realiza bajo en enfoque cualitativo, el tipo de estudio es interpretativo y el contexto de este estudio de caso, lo proporcionan dos Escuelas rurales multigrado, ubicadas en la Comuna de La Ligua, cuyo Departamento de Educación Municipal es su sostenedor ya que aún no se ha realizado traspaso a SLEP, una de las escuelas ofrece educación de primero a sexto básico y consta con una matrícula de 20 alumnos y la segunda ofrece

educación básica de primero a octavo básico y su matrícula es de aproximadamente 70 niños y niñas, los sujetos de estudio son los profesores encargados de estos establecimientos, a quien se les aplicara la entrevista semiestructurada que se presenta para su validación a continuación.

Referencias Bibliográficas

- Biblioteca del Congreso Nacional. (s/f). Biblioteca del Congreso Nacional. www.bcn.cl/leychile. Recuperado el 2 de diciembre de 2022, de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635&idParte=9173134&idVersion=Diferido>
- Bolívar-Botía, A., (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(5),79-106. [fecha de Consulta 5 de noviembre de 2022]. ISSN: 2027-1174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- de la Vega Rodríguez, L. F. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. Revista de estudios y experiencias en educación, 20(43), 307–325. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>
- Educar, E. (2022, marzo 29). Realidad y desafíos sobre educación rural. educarchile.cl. <https://www.educarchile.cl/realidad-y-desafios-sobre-la-educacion-rural>
- Jerez Carrasco, Liliana Yanet (2018). Efectividad de los estilos de gestión utilizados por los profesores encargados de escuelas rurales multigrado de la comuna de San Pedro de Melipilla al desarrollar el Plan de Mejoramiento Educativo. Tesis para optar al grado académico de Magíster en Ciencias de la Educación, mención Administración y Gestión Educacional, Escuela de Educación, Universidad Mayor (Chile), 2018.

La “ventaja urbana” en el rendimiento del estudiante. (s/f). Oecd.org.
Recuperado el 3 de diciembre de 2022, de
[https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n28%20\(espa%C3%B1ol\)-Final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n28%20(espa%C3%B1ol)-Final.pdf)

Little, A. (2008). Increasing Access through Multigrade Teaching and Learning. CREATE Consortium for Research on Education, Access, Transitions & Equity, 44(5). Recuperado de:
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ba1ed915d3cfd000e3e/Policy_Brief_5.pdf

Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC). (s/f). Cned.cl. Recuperado el 6 de noviembre de 2022, de
<https://www.cned.cl/sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-escolar-sac>

Villarroel, Gladys (2007). Representaciones sociales del mundo rural de niños y niñas de escuelas básicas rurales de la región de Valparaíso. Revista de Orientación Educacional. Recuperado el 07 de Agosto de 2016, de
<http://educacion.upla.cl/orientacion/39/07%20villarroel.pdf>

Objetivo General:

Establecer las prácticas de liderazgo directivo que moviliza al director encargado de una escuela multigrado orientadas al logro académico, al logro formativo y se responsabiliza por sus resultados.

Objetivos Específicos:

- a) Describir prácticas de liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos académicos.
- b) Definir prácticas de liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos formativos del establecimiento, del profesor encargado.
- c) Identificar prácticas de liderazgo directivo relacionados en cómo se responsabiliza de los resultados del establecimiento, del profesor encargado.

Definiciones Operacionales:**Logros de Aprendizaje:**

Entendemos por logro académico al resultado de un proceso que intenta comprender la medida de capacidad que un estudiante alcanza como respuesta esperable y directa de su exposición a un sistema educativo y la calidad de este.

Logros Formativos:

Entendemos por logros formativos a aquellos objetivos transferidos de la sociedad a la escuela, que en un proceso gradual y totalizador van formando y estructurando al ser social, dotándolo de cualidades y valores a través de la interacción con otros en su vida escolar, sus componentes son; la formación intelectual, la formación humana, la formación social y la formación profesional del estudiante.

Responsabilización de Resultados:

La Responsabilización de resultados es una herramienta que permite asumir y dar cuenta del desempeño final que movilizan las expectativas de las acciones educativas, de esta forma se hace consiente la evaluación dando paso a las oportunidades de mejora para el aseguramiento de la calidad.

Supuestos de la investigación:

OBJETIVOS	PREGUNTAS	SUPUESTOS
• Objetivo General: Establecer las prácticas de liderazgo directivo que moviliza al director encargado en tres escuelas municipales multigrado de la comuna de La ligua orientada al logro académico y formativo y se responsabiliza por sus resultados.	¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; orientadas al logro académico y formativo y se responsabiliza de los resultados del establecimiento?	El profesor encargado establecerá acciones que orienta al logro académico y al logro formativo, categorizándolo como importante. En la práctica es a lo que menos tiempo se le dedica, en comparación a los procesos administrativos como, por ejemplo, entregar informes de resultados alcanza un promedio mayor de tiempo destinado. (Cesario Avilés, G. 2019)
Objetivo específico: 1. Describir prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos académicos del establecimiento, del profesor encargado.	¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; orientadas al logro académico del establecimiento?	Los profesores encargados reconocerán que movilizan prácticas de liderazgo pedagógico o instruccional en la consecución de los logros académicos (Volante.,2008)
2. Reconocer prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos formativos	¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela	Los profesores encargados reconocerán que movilizan prácticas de liderazgo distribuido en la consecución

del establecimiento, del profesor encargado.	multigrado; orientadas al logro formativo del establecimiento?	de los logros académicos (Bolívar., 2010)
3. Identificar prácticas del liderazgo directivo relacionados en cómo se responsabiliza de los resultados del establecimiento, del profesor encargado.	¿Cuáles son las prácticas de liderazgo directivo que movilizan al director encargado de una escuela multigrado; a como se responsabiliza de los resultados del establecimiento?	Los profesores encargados darán cuenta de prácticas que están orientadas a los resultados de pruebas estandarizadas que obtiene el establecimiento como su principal responsabilidad. (Carrasco Aguilar, C., Luzón, A., & López, V. (2019).

EVALUACIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Este documento pretende recoger sus valoraciones sobre la entrevista semiestructurada dirigida a profesores encargados de escuelas rurales multigrado, la que forma parte de la Tesis de Grado titulada: **Percepciones de docentes encargados sobre: Prácticas de Liderazgo Directivo que favorecen los logros educativos y la responsabilización de resultados en dos Escuelas Rurales de Multigrado.**

En la tabla que se presenta a continuación, se consideran sus observaciones y apreciación para cada indicador del instrumento en una escala de 1 a 5 (1, valor más bajo; 5 valor más alto), teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Diseño: adecuación del diseño formal del ítem a su contenido
- ✓ Contenido: coherencia entre el contenido del ítem y el objetivo de su dimensión de referencia
- ✓ Información: suficiencia en la información cuestionada por cada dimensión (ver tabla de especificaciones pag.11)

RESPONDE AL OBJETIVO PREGUNTA		<u>1</u>		<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>COMENTARIOS</u>
1	¿Cuántos años tiene usted de ejercicio docente en escuelas rurales?							
2	¿Cuántos años tiene usted de ejercicio docente en rol de profesor encargado?							

3	¿ En qué niveles o ciclos se ha desempeñado en su trayectoria como docente de escuela rural?						
4	¿Cuáles son las prácticas que en sus funciones moviliza para orientar el logro académico del establecimiento?						
5	¿Cuáles son las prácticas que en sus funciones moviliza para orientar el logro formativo del establecimiento?						
6	¿Cuáles son las prácticas que en sus funciones moviliza para orientar la responsabilización de los resultados del establecimiento?						
7	¿Cómo distribuye su horario semanal en relación a; la supervisión y apoyo de los procesos de enseñanza y aspectos formativos?						
8	Mantiene una presencia activa en el establecimiento; recorriendo distintos elementos de la rutina escolar; conversando con estudiantes y docentes; observando clases, participando en actividades						

	relevantes; entre otras (de existir otras menciónelas)						
9	¿Cómo se resguardan los tiempos destinados a la enseñanza, en relación a distractores e inferencia en clases?						
10	¿Qué procedimientos se han establecido para no interrumpir clases?						
11	¿Qué criterio se aplica para destinar tiempo a reuniones y cuál es su duración en promedio?						
12	¿Cómo distribuye su horario semanal para cubrir sus tareas educativas y administrativas?						
13	Si tuviera que priorizar sus responsabilidades, ¿que tareas mencionaría como las cinco principales por orden de importancia?.						
14	¿Cada cuánto tiempo emite informes al sostenedor y que contenidos son los prioritarios?						
15	El consejo escolar, da cuenta a la comunidad educativa de la marcha general del establecimiento?, de ser positiva su respuesta, ¿cada cuánto tiempo y vía que						

	modalidad?, de ser negativa pase a la siguiente pregunta						
16	¿Cada cuánto tiempo, entrega al sostenedor y al consejo escolar un documento físico o digital con la información detallada de sus informes?						
17	¿Ha participado en instancias de actualización y perfeccionamiento con la finalidad de fortalecer su liderazgo académico y formativo?, de ser positiva su respuesta, ¿en qué materias, en los últimos cinco años?						
18	De acuerdo con su experiencia, cree usted que, ¿es posible para el profesor encargado cumplir con todos los ítems revisados en esta entrevista?						
19	Estima Usted que la cantidad de horas asignadas a su rol directivo son suficientes para cumplir sus obligaciones a cabalidad						
20	Desea Ud. Agregar un comentario o reflexión final en relación a los puntos tratados en esta entrevista						

Tabla de especificaciones.

Tipos de preguntas según la Clasificación de Patton, 1980 (como se citó en Rodríguez et al. 2011)	Total de preguntas	Nº en el cuestionario
▪ Demográficas/ biográfica (contexto laboral)	3	1,2,3
▪ Opinión/Valor	1	4
▪ Experiencia	2	23,24,25
▪ Conocimiento total: 18		
Preguntas según Estándar Indicativo de Desempeño:		
2.1 El director centra su gestión en el logro de los objetivos académicos y formativos del establecimiento y se responsabiliza por sus resultados		
DESGLOSE preguntas de conocimiento		
El director centra su gestión en el logro de los objetivos académicos del establecimiento	7	5,8,10,13,14,15,16
El director centra su gestión en el logro de los objetivos formativos del establecimiento	4	6,9,11,12
El director se responsabiliza por sus resultados	7	7,17,18,19,20,21,22

Finalmente, valore globalmente el instrumento a partir de la siguiente tabla y a continuación incorpore los comentarios que usted considere oportunos

Diseño formal global de la entrevista	1	2	3	4	5
Extensión de la entrevista	1	2	3	4	5
Claridad del lenguaje utilizado en general	1	2	3	4	5
Adecuación de las dimensiones que estructuran la encuesta de acuerdo a los objetivos desglosados	1	2	3	4	5

Comentarios Generales:

OBSERVACIONES: A continuación, señale aquellos aspectos que no han sido tratados en el instrumento y que considere importantes sobre:

Percepciones de docentes encargados sobre: Prácticas de Liderazgo Directivo que favorecen los logros educativos y la responsabilización de resultados en dos Escuelas Rurales de Multigrado.

.....

Gracias por su gentil colaboración

III. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ he sido invitado/a por Ingrid Priscilla Barrios Toro, del programa de Magister en Liderazgo y gestión de organizaciones educativas a participar en el estudio. **PRACTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO QUE FAVORECEN LOS LOGROS EDUCATIVOS Y LA RESPONSABILIZACION DE RESULTADOS EN ESCUELAS RURALES DE MULTIGRADO.**

Este es un proyecto de investigación que se desarrolla en el marco de la tesis de grado del programa.

Entiendo que la información registrada será confidencial y sólo conocida por la investigadora. Entiendo que la información será procesada privilegiando el conocimiento compartido y de ninguna manera se podrá identificar mis respuestas y opiniones en la etapa de publicación de resultados.

Sé que puedo negarme a participar, sin expresión de causa, asimismo se me informa que los resultados del estudio serán socializados en la presentación de la tesis de grado.

Tomando en cuenta los antecedentes anteriores, acepto voluntariamente participar en este estudio.

Firma _____

Fecha _____

IV. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

ENTREVISTAS			
1	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3
	¿Cuántos años tiene usted de ejercicio docente en escuelas rurales?		
	45 Años	45 Años	35 Años
2	¿Cuántos años tiene usted de ejercicio docente en rol de profesor encargado?		
	7 Años	20 Años	7 años
3	¿ En qué niveles o ciclos se ha desempeñado en su trayectoria como docente de escuela rural?		
	De primero a sexto básico	Primer y segundo ciclo	1° a 8° básico
4	¿Cuáles son las prácticas que en sus funciones moviliza para orientar el logro académico del establecimiento?		
	La escuela multigrado es un poco complicado trabajar todas las asignaturas un solo profesor, por lo tanto, hay que ir trabajando de acuerdo a los diferentes niveles y separando cursos de 1° y 2° - 3° y 4° - 5° y 6° para trabajar los mismos objetivos de aprendizaje en los cursos ya referidos, porque es complicado poder trabajar en escuelas rurales con un solo profesor. En lo pedagógico el trabajo más grande es separar y poder entregar buenas herramientas para que ellos puedan	Lo principal de acuerdo a lo que uno habla estructuradamente, es lo habitual que se hace año a año, por ejemplo, un buen diagnóstico de las distintas realidades permite realizar una buena distribución de cursos dependiendo del estado en que se encuentran los niños, se incorporan al grupo más adecuado, acompañando no dejando de lado a los profesionales y además todo el equipo que de alguna forma colateralmente coexiste y ayuda a la labor, es lo que se hace permanentemente, para poder	A partir de los lineamientos que da el Mineduc, con las políticas y planes programas, ir revisando e ir conversando con los colegas de cada curso en la medida de lo posible y en los espacios que eso nos permite, con la vorágine de trabajo y responsabilidad que nos toca el día a día, para ver lo que están haciendo, aunque parece que eso no estuviera socializado ni formalizado con un documento pero si estar muy cerca de ellos, ver lo que están haciendo y

	aprender y tener un aprendizaje de calidad, eso se logra visualizar a través de las evaluaciones internas que tenemos con los estudiantes, eso también se logra cuando se realizan trabajos grupales, integrando nuevas iniciativas y prácticas pedagógicas innovadoras para poder lograr un buen aprendizaje en estas escuelas rurales que son difíciles de poder enseñar y hacer cosas. Las escuelas rurales también son un ente de mucho sacrificio para el profesor porque el profesor encargado tiene que hacer todo, lo que es administrativo, convivencia escolar y muchas actividades más que nosotros podemos ejercer, también la presión del apoderado, va mucho como también llega a esta escuela y hay que explicarle como es esta escuela.	definir que profesor o profesora va a cumplir los roles que la escuela demanda, partiendo por ejemplo primero por la distribución de cursos, primero saber bien... porque todos los años cambia, no solamente un profesor en estas escuelas puede hacer lo que permanentemente se hace en las escuelas urbanas. Donde el profesor que llega de 1 a 4 básico y después baja, acá no es así, porque cada año la realidad va cambiando, el tipo de niño que llega, el tipo de profesor que llega, también hay que hacer un tipo de barrido, que diría que también es un tipo de diagnóstico, para poder conformar los cursos, partiendo por los profesores jefes no es lo mismo un profesor de 8° que uno de 1° por ejemplo y así viendo sus competencias para también saber la distribución de los cursos, y después esta la distribución de los roles, distintos roles y funciones que deben tener los profesores y profesoras en la escuela,	también compartir mis experiencias desde el punto de vista docente y también desde el punto de vista profesional, donde hay artas cosas que decir ya que tengo un plantel relativamente joven en cuanto a experiencia y años de servicio, entonces entiendo que esta experiencia ellos les debe y les puede servir bastante.
--	---	---	---

		como digo coexistir estas funciones con las asistentes de la educación que también forman parte de los roles .	
		<i>COMENTARIOS: El entrevistado, duda, diagnostico de las distintas realidades, del estado de los niños y no dejando de lado la parte profesional y el equipo que coexiste y ayuda a la labor, grabación...</i>	
5	¿Cuáles son las prácticas que en sus funciones moviliza para orientar el logro formativo del establecimiento?		
	La escuela rural lo que más se trabaja es la formación del alumno, apoyarlos como ellos llegan, de que casa son, enseñándoles distintas maneras de comportamiento.	Para orientar y apoyar el logro formativo en los niños, cada año se hace una selección de los O F que se seleccionaran según el PEI Y PME, que por lo general conduce y uno opta por elegir instalar x o una práctica que está instalada por el sistema, se me ocurre instalar los principales lineamientos que van a ordenar una escuela, y el desglose de eso nos dice que otros OA elegir, y así si está relacionado con los valores que se convierten en una parrilla mínima de conceptos básicos, eso no quiere decir que otro profesor quiera desarrollar otros, pero eso es lo que	En cuanto a lo formativo, los objetivos transversales, se trabajan de manera cruzada, no específicamente planificado, sino que día a día, ante situaciones que podemos pesquisar que nos parezcan que no van en la dirección de lo postulado en los objetivos transversales, la intervenimos y después la convertimos a una oportunidad de aprender, las escuelas multigrado son como una gran familia, donde el hermano más grande debe de cuidar al más chico,

		como institución o escuela debe elegir y desde ese enfoque nos movemos todos, (responsabilidad, respeto, compañerismo u otros que puedan aparecer), y desde ahí también ver las asignaturas, por ejemplo si estamos hablando de las matemáticas, resolución de problemas matemáticos con todos sus ejes también va a estar ahí, y en lenguaje puede ser lectura, comprender o leer textos que tiene que ver con lo explícito o implícito, lo mismo las otras asignaturas, historia y ciencias naturales.	estamos en un mundo totalmente distinto.
6	¿Cuáles son las prácticas que en sus funciones moviliza para orientar la responsabilización de los resultados del establecimiento?		
	Siempre van de acuerdo a la enseñanza y como los niños van aprendiendo, si un niño no logra los resultados se vuelve atrás a trabajar nuevamente los objetivos para que tengan una buena evaluación y sobre todo lo que es lenguaje matemática, los ramos que trabajamos más fuerte acá, igual	Primero tomando en cuenta que el liderazgo debe ser lo más transversal, democrático, participativo, y en la propuesta debe ir ligado a entregar estos conocimientos desde la práctica, por lo tanto cuando logremos instalar algunas estrategias estas deben ser monitoreadas, asumidas y	A ver, hay dos cosas que me asaltan como duda en los resultados del establecimiento, por un lado están los resultados académicos y por otro lado esta lo formativo, a nosotros nos evalúan con instrumentos que son de Santiago, en circunstancias que nuestra realidad es totalmente

	trabajamos las otras asignaturas, pero se va viendo como ellos van avanzando en sus aprendizajes, y si ellos no aprenden, hay que volver a tomar los objetivos o aprendizaje esperado que nosotros queremos para que ellos logren un aprendizaje de calidad.	consensuadas desde los consejos técnicos de tal forma que todos se sientan responsables y comprometidos con el objetivo macro y yo creo que la responsabilización está ligada al monitoreo y puede ser a la reflexión pedagógica constante que se hace en los concejos de profesores y también a las evaluaciones de proceso por ejemplo la que se hace a principio de año diagnósticas, intermedia y cierre que son instrumentos que pueden ir ayudando e instalando prácticas. Pero la responsabilización de resultados está ligada al monitoreo y que en cada concejo de profesores se va revisando el rendimiento de cada alumno, estudiante, no tan solo en su rendimiento académico, sino también en su comportamiento y actitud.	distinta, desde los textos multigrados, por esto pienso que debieran existir instrumentos que nos puedan evaluar de acuerdo a nuestras condiciones, porque en estas escuelas es difícil cubrir todo el currículo , centrarse en un curso ya que hay que lograr que todos los chicos de los diferentes cursos aprendan, y por tanto es complejo poder lograr un avance (me hago responsable por supuesto de los resultados), pero sé que son resultados que no corresponden a la realidad de la escuela, porque hay habilidades que no se han desarrollado de manera normal, hoy día, un chiquitito que esta en escuela multigrado lleva consigo un 50% de los contenidos que le corresponden a su curso, porque el otro 50% también le corresponde al otro curso, aun así, siento que los resultados son favorables, porque hemos obtenido
--	---	--	---

			buenos resultados y de una u otra manera a nuestros estudiantes le va bien en la continuidad, porque hoy no les enseñamos en si el contenido, si no que a buscar el contenido. (aprender haciendo), y en esto las tecnologías son una gran herramienta que tratamos de potenciar y a su vez enseñar al estudiante a buscar este contenido.
		<i>COMENTARIOS: Liderazgo transversal democrático participativo objetivo común, reflexión que hace en consejos de Prof. Evaluaciones de proceso DIA Monitoreo /LIGADO A RENDIMIENTO, académico y formativo.</i>	
7	¿Cómo distribuye su horario semanal en relación a; la supervisión y apoyo de los procesos de enseñanza y aspectos formativos?		
		Es una negociación con el sostenedor, respuesta muy interesante. Mitad, reuniones técnicas, equipos de pie, convivencia, UTP (asignaturas). mitad administración	

Nosotros como Profesores Encargados tenemos 44 horas, 36 horas de clases 8 de trabajo administrativo, la supervisión viene del ministerio, dirección provincial y equipo técnico comunal, ellos nos avisan, para tener toda la documentación que nos piden en lo pedagógico y en lo administrativo. La supervisión se hace al ser unidocentes a la manipuladora de alimentos y al asistente de la educación que es la encargada de patios y aseo, pero no realizo supervisiones a los aspectos formativos, solo converso con los estudiantes, Ahora que somos más, porque viene un profesor de inglés, educación física y religión, superviso las planificaciones, pero debería hacer una lista de cotejos. Pero no se cuenta con una distribución de horas semanal. Aunque una vez al mes asistimos a consejo de profesores, este se enmarca en las actividades del microcentro, allá	Se supone que uno pacta, porque en estas escuelas rurales las realidades son distintas, no hay un formato, esto se traduce a una especie de negociación que hace el encargado de la escuela, el director, la directora, con el departamento de educación, con el equipo DEM, especialmente con el jefe del departamento de educación, ahí puede ser que el profesor encargado diga, acuerden 24 hrs. Administrativas y 20 pedagógicas, desde ahí uno distribuye, 12 horas las supervisiones se realizan en reuniones técnicas, de equipos PIE, convivencia y UTP y las reuniones por asignaturas, (ciencias, historia, matemáticas y lenguaje), las asignaturas fundamentales.	Siento que en esta acción estoy al debe, ya que me toca trabajar en el mismo horario que mis colegas, entonces por lo tanto en las pocas horas que tengo de la función docente directivo, van para la parte administrativa, van para la parte funcionalidad de alimentación escolar, respecto de subvenciones, respecto de todos aquellos documentos que en un sector sin conectividad hay que hacerlos llegar de una u otra forma, entonces yo en eso confío plenamente del trabajo que hacen mis colegas y los resultados así lo avalan, pero creo que tenemos que estar más cerca, porque de esa manera también uno puede aportar al aprendizaje de los estudiantes. Los aspectos formativos por su parte se dan en el diario vivir, de manera transversal y fortuita en el diario vivir, desde la auxiliar se
--	---	--

	nos juntamos con otras escuelas y nos apoyamos con otros profesores de escuelas rurales		servicio, que enseña sobre los servicios higiénicos, y la entrega en la puerta, siendo una constante para que el estudiante la entienda, la aprenda, la acepte, y que el apoderado de alguna u otra forma lo apoye. El trabajo de mis colegas lo espero de forma expectante y generamos instancias de transferencia en los consejos de profesores y me siento totalmente abierto a apoyarlos en lo que ellos necesiten, siempre compartiendo experiencias, del que y del cómo, que como profesor con más experiencia pueda otorgarles.
8	Mantiene una presencia activa en el establecimiento; recorriendo distintos elementos de la rutina escolar; conversando con estudiantes y docentes; observando clases, participando en actividades relevantes; entre otras (de existir otras menciónelas)		
	Si hay una presencia activa, hay un trabajo complicado y difícil de llegar a esta escuela, pero se hace constantemente, y debe haber una entrega del 100%, se conversa con los	La rutina que se va instalando desde lo técnico administrativo y lo técnico pedagógico, se va instalando con el tiempo, cada escuela tiene su vida, su	Yo estoy pendiente todas las horas que estoy en la escuela desde las 8:00 am. Hasta las 18:00 hrs. Participo y converso con los estudiantes, atiando apoderados,

	estudiantes, especialmente con los más grandes no con los apoderados y participo en todas las actividades activamente. No existe observación de clases ya que en mi caso soy unidocente.	forma de ser, su forma de comportarse, , en mi caso lo que yo hago es ver:	participo y converso con los colegas en el espacio que nos vamos dando, recreos, colaciones, después de las horas de clases trato de estar presente de la mejor manera posible y dispuesto a hacer todo lo que hay que hacer, desde ordenar una sala hasta atender al primer ministro o alguna autoridad que venga (o sea no lo podría catalogar en un tiempo porque se vincula al carácter emergente), no he en relación a la observación de clase este año que paso no se realizó por no incomodar a la otra profesora de la escuela.
		Desde el ingreso rutina diaria, de revisión portería, comedor, a nivel de espacios, y mejora de estos, como espacios importantes para dar inicio a la jornada, visualizando inconvenientes y logrando algunos acuerdos, con aceptación de las partes y la colaboración de estas.	

		Muchas reuniones dependen de la rutina del día, si hay que hacer algún trabajo con UTP, o profesores con espacios o ventanas disponibles para abordar algunas estrategias, que estaban abordados, diseñados o planificados desde los consejos técnicos. Hay una parte de la jornada que son imponderables, atención a los apoderados, a los estudiantes, que es todos los días, y son espacios que se van adaptando, porque hay días que no hay que hablar con ellos, pero hay que atenderlos, ya sean los planificados como el centro de estudiantes, que hay una hora para ellos, o ir a ver algún curso donde hay que orientar, porque hay un inconveniente o acto de profesores, porque hay que orientar. La orientación de los aspectos formativos la vemos en las reuniones técnicas, allí lo conversamos con los profesores y ellos con los estudiantes:	
--	--	---	--

		en ocasiones puntuales, constantes, hace hincapié en lo planificado o emergente. Docentes: mismo anterior Observación de clases: según el PME dice que son a lo menos dos veces por semestre como mínimo, porque a veces no se alcanza, pero no se hace en forma casual, espontanea, para no producir inconveniente o roce, se acuerda, que va a haber en la semana observación de clases de algún curso, pero no se sabe que asignatura, para que sea espontaneo, tiene que ser natural, se avisa la semana, pero la idea es que no se prepare la clase, incluido el PIE. Participación de actividades, NO HACE REFERENCIA.	
9	¿Cómo se resguardan los tiempos destinados a la enseñanza, en relación a distractores e inferencia en clases?		
	En relación a los profesores, lo primero es que los profesores externos cumplan con la llegada al establecimiento en las horas que corresponde, se conversa con los profesores y se explica como	Hay una inconsecuencia del sistema, aunque todo se planifica y se tiende a ajustar, siempre se le está robando un poco de tiempo, porque el DEM planifica o convoca, o la municipalidad, o el	A ver, cada profesor es responsable de su curso, a partir de la estructura que tiene la escuela en su horario de clases, obviamente que uno confía en la labor profesional de cada

	son los alumnos y si estos tienen problemas darlos a conocer para que ellos estén al tanto.	mismo MINEDUC, un distractor en clases son en ocasiones los ruidos del ambiente en que está ubicada la escuela y es difícil minimizar. Lo otro es que los profesores lleguen a la escuela, por distancia y lejanía o si hay alguna licencia nunca mandan a nadie y eso es una debilidad en la enseñanza porque hay que improvisar.	profesor, y ve los resultados de los trabajos y tareas de los estudiantes, así como en las tardes doy una vuelta por las salas para observar cual fue el planteamiento que quedo escrito en el pizarrón, realizando algunas sugerencias, comentarios y hablando con los profesores en los tiempos necesarios, , también trato de mantener la escuela en horario de clases con bajas emisiones de ruidos y si hay un curso en la cancha les pido a los profesores juntar la puerta para que los niños no se distraigan
		COMENTARIOS Inconsecuencia del sistema que tiene vicios, que sobrepone el calendario extraescolar a la interferencia de clases. Los distractores los propone en relación a externos.	
10	¿Qué procedimientos se han establecido para no interrumpir clases?		

	Bueno, no interrumpir clases, de partida no atender apoderados, y como director ver sus horarios y mientras estén en clases no interrumpirlos ni molestarlos para que estén tranquilos realizando sus clases	PROCEDIMIENTOS PARA NO INTERRUPIR: Se acuerda, que lo extra programático se realice después de clases, pero cuando no se puede, por ejemplo, su vas a un encuentro deportivo, ensayo de bandas, feria de ciencias, donde se deben sacar niños se trataba de que se hiciera en la asignatura del área artística o el área relacionada, pero siempre se saca una parte de los tiempos por lo mediático, pero, aun así, se da complemento, porque la vida de la escuela es así. (tratar de no tocar, ciencias, matemáticas o lenguaje) TIEMPO A REUNIONES Hay reuniones que convoca el MINEDUC, DEM, escuela y la cordialidad, las circunstancias, esas reuniones siempre se tratan de hacer después de las horas de clases, depende también de las distancias de traslado, las atenciones a apoderados	No se interrumpen las clases a menos que sea estrictamente necesarios, los distractores, como maestros trabajando en la escuela, son después del horario de clases, y el teléfono por ejemplo esta al libre albedrio y criterio de ellos. Por temas familiares y de jefatura. Las llamadas se reciben fuera de la sala de clases, en lo posible.
--	---	--	---

		son realizadas según un horario de atención que cada profesor pública.	
		COMENTARIOS: Acuerdos a realizar en horario fuera de clases.	
11	¿Qué criterio se aplica para destinar tiempo a reuniones y cuál es su duración en promedio?		
	Nosotros hacemos reuniones de una hora, tanto para los apoderados, como las reuniones de tipo técnico pedagógicas o administrativas, en muchas ocasiones utilizamos el envío de correo electrónico para dar a conocer la información que después comentamos y acordamos responder, tanto con los profesores de planta como los externos, y así nos queda el respaldo. Como criterio siempre prevalece la importancia y la urgencia del tema a tratar y también el hecho de que llegue algún funcionario no específico a la escuela y por la lejanía de los traslados se les atiende de forma	(COMENTADO POR LA ENTREVISTADORA: Criterios, externos, emergentes y circunstanciales). Criterios, cautelar el plan de estudios, el currículo, y salvaguardar las asignaturas (CS, H, L,M), ¡Cuánto dura una reunión?, eso está presupuestado por horario, las Reuniones técnicas los días martes de las 4 a las 5:a15 y las reuniones técnicos administrativas los días miércoles de las 4 a las 18:15 y siempre se alargaban, en ellas se producían los acuerdos	En este sentido desarrollamos en la escuela el tema de la autonomía, si se realizan las funciones y haz terminado, puedes retirarte.

	inmediata y lo más brevemente posible, sin dejar de ser cordial.		
12	¿Cómo distribuye su horario semanal para cubrir sus tareas educativas y administrativas?		
	Solo cuento con 8 horas para trabajo administrativo, entonces las divido semanalmente, entre gestión del establecimiento, UTP y convivencia, además de todos tiempos libre que me van quedando utilizarlos para responder solicitudes o requerimientos, ojalá a penas estos lleguen.	24 hrs. Administrativas y 20 pedagógicas, desde ahí uno distribuye, 12 horas en reuniones técnicas, de equipos PIE, convivencia y UTP y las reuniones por asignaturas, (ciencias, historia, matemáticas y lenguaje), las asignaturas fundamentales.	Sí, mi trabajo académico, desde las (8.30 a 13.30 horas. Mantengo mi carga horaria en aula y desde las 14:30 hrs. En adelante dispongo de ese tiempo para las reuniones y labores administrativas, que decreta el DAEM, 29 horas de clases y los profesores externos los programo por las tardes.
13	Si tuviera que priorizar sus responsabilidades, ¿qué tareas mencionaría como las cinco principales por orden de importancia?.		
	1. Responder requerimientos 2. Mantener el PME al día y sus acciones² 3. Cautelar la asistencia a clases 4. La asistencia de profesores al establecimiento 5. Mantener óptimas condiciones físicas de funcionamiento del establecimiento	1. Ejercer la jefatura a través de un liderazgo participativo y democrático 2. Monitorear aquellos planes institucionales que orientan el funcionamiento del establecimiento. 3. Elaborar, coordinar, supervisar, el trabajo con instituciones,	1. Convivencia escolar 2. Nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes 3. Desarrollo complementario con los profesionales docentes y no docentes en la escuela 4. Trabajo con los apoderados del establecimiento 5. Trabajo Administrativo

		profesores, consejo escolar, centro de padres, 4. Favorecer la promoción y perfeccionamiento de los asistentes de la educación y los docentes. 5. Mantener y mejorar constantemente la infraestructura del establecimiento.	
14	¿Cada cuánto tiempo emite informes al sostenedor y que contenidos son los prioritarios?		
	Los informes se realizan en reuniones que el sostenedor tiene con el establecimiento de forma presencial, en ellas se toma apuntes y el mismo sostenedor toma conocimiento. Otros informes se emiten según requerimiento, y no de forma espontánea.	Los informes se hacen o más bien están implícitos en los documentos que sirven de orientación y de conducción en el trabajo pedagógico durante el año el PEI , PME, y lo que se trabaja en el consejo escolar, cada uno de estos documentos tiene un diseño tal que va cayendo en un trabajo cotidiano que se va desarrollando durante el año, desde marzo a diciembre por lo tanto tiene objetivos y plazos, y a medida que van ocurriendo los pazos existe un equipo del DEM que monitorea y se van	No emito informes, por dos razones, no tengo los protocolos para poder hacerlos, solo he realizado cuenta pública, concejos escolares y ahí vamos intercambiando opiniones e informes con la gente del departamento de educación, yo siempre pedí un acompañamiento cuando me hice cargo del establecimiento, en tanto en lo administrativo, tecnológico, curricular, pedagógico y formativo,

		trabajando durante el año y a medida que se van desarrollando, transformándose en el informe que pide la pregunta.	así que he ido aprendiendo vía el ensayo y el error.
15	El consejo escolar, da cuenta a la comunidad educativa de la marcha general del establecimiento?, de ser positiva su respuesta, ¿cada cuánto tiempo y vía que modalidad?, de ser negativa pase a la siguiente pregunta		
	El consejo escolar está formado y realizamos cuatro reuniones en el año, pero no se da cuenta a la comunidad educativa de la marcha general del establecimiento.	Funciona como mínimo dos veces por semestre, cuatro veces en el año con normativa, por lo tanto en mi escuela y de acuerdo a mi experiencia se hacen esos mínimos, pero también de acuerdo a las circunstancias se convoca el consejo escolar, en mi escuela nosotros tenemos nuestra propia tabla, y nos guiamos por esa matriz hecha por nosotros, allí están estipuladas las personas participantes, cada vez que se terminan están reuniones, se entregan copias de estas actas al monitor DAEM Y a la DEPROV, y a la comunidad se le difunden los acuerdos en las reuniones específicamente el profesor.	Hoy se están instalando los concejos escolares, y personalmente no lo conocía, desde mi rol de profesor de aula no sabía de ellos, hoy en día se realizan cuatro veces al año, la representante del DAEM, trae los temas que a ella le interesan y la presidenta del centro de padres comenta lo que ella siente que es una necesidad, pero nada más que eso.
16	¿Cada cuánto tiempo, entrega al sostenedor y al consejo escolar un documento físico o digital con la información detallada de sus informes?		

	No se ha realizado	Solo se entregan los resultados del PME, PEI, y las actualizaciones del protocolo del manual de convivencia, solo ese tipo de informes, nada adicional a lo solicitado, por tiempo y sin solicitud no se realizan, pienso que emitir informes extras puede traer problemas, así que solo envié lo que se pide desde el DEM.	No se ha realizado, solo cuenta publica
17	¿Ha participado en instancias de actualización y perfeccionamiento con la finalidad de fortalecer su liderazgo académico y formativo?, de ser positiva su respuesta, ¿en qué materias, en los últimos cinco años?		
	Sí, el equipo DAEM siempre realiza cursos a los que debemos asistir.	En los últimos cinco años obtuve dos diplomados en una universidad, liderazgo directivo y liderazgo directivo en lo pedagógico. Ambos por mi cuenta. Además de talleres y cursos menores.	De manera institucional creo que no, porque desde que yo asumí pedí, un acompañamiento o una mentoría, de hecho, ahora he estado solicitando una funcionaria administrativa que me apoye en las funciones de ese tipo, para yo enfocarme solo a lo pedagógico, tengo un curso de gestión escolar, pero ya ha pasado mucho tiempo de aquello y no manejo los temas de liderazgo escolar, pero trato de llevar la

			escuela de la mejor manera posible y que todos se sientan cómodos.
18	De acuerdo con su experiencia, cree usted que, ¿es posible para el profesor encargado cumplir con todos los ítems revisados en esta entrevista?		
	No, trabajar en una escuela rural multigrado es muy difícil, hay múltiples aspectos que cuesta mucho abordar, las situaciones familiares y los problemas que los niños tienen y que muchas veces traen de sus casas, sumado a que no contamos con equipos presentes en la escuela que estén especializados en materias puntuales, existen, pero sus visitas son esporádicas y cuesta mucho trasladar o solicitar atenciones especiales, entonces todo el tiempo se lo lleva principalmente el factor educativo y formativo más que lo administrativo, donde se realiza lo que se puede.	Creo que sí, solo si se respetan los acuerdos que uno establece al acceder al cargo (negocia la distribución de las horas) , ya que para el profesor encargado no hay un contrato estipulado como norma, con alguna estipulación que designe el MINEDUC, más bien depende de la conversación que tenga con el jefe DAEM, 44 total 2º aula, 24 administración, pero nunca es así, por que las licencias médicas, permisos administrativos los cubre el profesor encargado, entonces aun así es posible hacerlos pero siempre y cuando exista en la escuela una secretaria administrativa, su trabajo es clave de lo contrario no sería posible.	Si estuvieran las condiciones dadas, de conectividad, de planificación y respeto de los tiempos, yo creo que sí, por algo es un compromiso que uno asume, si detrás de mi tuviera un personal administrativo, y un buen equipo aportativo y podemos dividirnos las labores creo que sería posible.
19	Estima Usted que la cantidad de horas asignadas a su rol directivo son suficientes para cumplir sus obligaciones a cabalidad		

	No, en mi caso son insuficiente, ya que yo me llevo trabajo del tipo administrativo a mi casa y también la profesora con la que trabajo que me ayuda para poder cumplir, solo que ella llegó hace un año, antes era aún más difícil para mí hacer todo solo.	Mis horas son suficientes. (sin cubrir reemplazos y con apoyo de una secretaria administrativa)	Hoy los tiempos nunca son suficientes.
20	Desea Ud. Agregar un comentario o reflexión final en relación a los puntos tratados en esta entrevista		
	Solo agregar que es importante el rol directivo del profesor encargado, pero este es invisibilizado muchas veces por las labores del rol de profesor de aula, ya que compaginar ambas funciones resulta complejo y siempre se tiende a priorizar, lo que va en sintonía con por un lado cumplir con el curriculum y el bienestar de la comunidad escolar. El cumplir funciones en las escuelas rurales, especialmente en las de localidades más extremas, es un cargo que no cualquiera es capaz de sobrellevar, la presión te lleva a descuidar muchos aspectos que uno sabe que son de importancia, y se hace	Creo que el tema de la ruralidad es un mundo por indagar, esta investigación la veo muy seria y creo que va a ser un aporte, creo que hay cosas que son subterráneas que no se visibilizan, que tienen que ver con estereotipos, con las mañas del mismo sistema que es el cómo se administra la educación rural, hay un montón de factores que influyen a favor y en contra, la realidad del mundo rural sigue siendo distinta, sería interesante encontrar la forma de escudriñar en esta realidad desde el sostenedor hacia abajo, desde lo municipal, creo que hay mucho que investigar en el cómo se hacen las	Si creo que sería importante que en alguna parte se diferenciara bien el liderazgo directivo desde las unidades de escuelas urbanas a las escuelas rurales, son realidades totalmente distintas, y también el contar con un acompañamiento permanente continuo, ya sea de los departamentos de educación, o del mismo Mineduc, para que el profesor encargado se sienta respaldado de lo que está haciendo y también pueda re direccionar su hacer, siempre y cuando este en sus posibilidades hacerlo, ya que muchas veces existe el sentimiento de quizá estar

	necesario contar con instrumentos que guíen la labor pero estos deben estar levantados desde las realidades que la ruralidad presenta y de lo que es en realidad la escuela.	cosas, cuanto tardan en resolver situaciones.	haciendo bien las cosas en circunstancias que no es así, no es a veces lo que le están pidiendo, y esas normativas uno espera que lleguen con alguien que pueda orientarnos, necesitamos en la ruralidad poder llegar a una calidad real de educación, para que los chiquititos tengan una mejor oportunidad.
--	--	---	---

V. SELECCIÓN DE FRAGMENTOS RELEVANTES

Fragmentos Relevantes

Entrevistados	Fragmentos Relevantes
PE1	PE1 “Hay que ir de acuerdo a los diferentes niveles separando cursos para trabajar los mismos objetivos de aprendizaje, porque es complicado poder trabajar en escuelas rurales con un solo profesor”. PE1 “la supervisión viene del ministerio, dirección provincial y equipo técnico comunal, ellos nos avisan, para tener toda la documentación que nos piden en lo pedagógico” PE1 “No existe observación de clases ya que en mi caso soy unidocente” PE1 “una vez al mes asistimos a consejo de profesores, este se enmarca en las actividades del microcentro, allá nos juntamos con otras escuelas y nos apoyamos con otros profesores de escuelas rurales” PE1 “lo primero es que los profesores externos cumplan con la llegada al establecimiento en las horas que corresponde”. PE1 “pero no realizo supervisiones a los aspectos formativos, solo converso con los estudiantes” PE1 “La escuela rural lo que más se trabaja es la formación del alumno, apoyarlos como ellos llegan, de que casa son, enseñándoles distintas maneras de comportamiento” PE1 “Si hay una presencia activa, hay un trabajo complicado y difícil de llegar a esta escuela, pero se hace constantemente, y debe haber una entrega del 100%, participo en todas las actividades activamente”.

	PE1 “participo en todas las actividades activamente”.
PE2	PE2 “Un buen diagnóstico de las distintas realidades permite realizar una buena distribución de cursos dependiendo del estado en que se encuentran los niños, se incorporan al grupo más adecuado, lo mismo sucede en la elección del docente que ira a ese curso” PE2 “acompañando no dejando de lado a los profesionales y además todo el equipo que de alguna forma colateralmente coexiste y ayuda a la labor, es lo que se hace permanentemente, para poder definir que profesor o profesora va a cumplir los roles que la escuela demanda”. PE2 “las supervisiones se realizan en reuniones técnicas, de equipos PIE, convivencia y UTP y las reuniones por asignaturas, (ciencias, historia, matemáticas y lenguaje), las asignaturas fundamentales” PE2 “Observación de clases: según el PME dice que son a lo menos dos veces por semestre como mínimo, porque a veces no se alcanza, pero no se hace en forma casual, espontanea, para no producir inconveniente o roce, se acuerda, que va a haber en la semana observación de clases de algún curso, pero no se sabe que asignatura, para que sea espontaneo, tiene que ser natural, se avisa la semana, pero la idea es que no se prepare la clase, incluido el PIE” PE2 “que los profesores lleguen a la escuela, por distancia y lejanía o si hay alguna licencia nunca mandan a nadie y eso es una debilidad en la enseñanza porque hay que improvisar” PE2 “Hay una inconsecuencia del sistema, aunque todo se planifica y se tiende a ajustar, siempre se le está robando un

	poco de tiempo, porque el DEM planifica o convoca, o la municipalidad, o el mismo MINEDUC”. PE2 “un distractor en clases son en ocasiones los ruidos del ambiente en que está ubicada la escuela y es difícil minimizar” PE2 “Se acuerda que toda actividad Extra programática se realice después de clases para no interrumpir”. PE2 “La orientación de los aspectos formativos la vemos en las reuniones técnicas, allí lo conversamos con los profesores y ellos con los estudiantes” PE2 “Para orientar y apoyar el logro formativo en los niños, cada año se hace una selección de los OF que se seleccionaran según el PEI” PE2 “Desde el ingreso rutina diaria, de revisión portería, comedor, a nivel de espacios, y mejora de estos, como espacios importantes para dar inicio a la jornada, visualizando inconvenientes y logrando algunos acuerdos, con aceptación de las partes y la colaboración de estas” PE2 “en mi caso y participo en todas las actividades posibles porque es un termómetro para ver el comportamiento de los estudiantes”
	PE3 “es necesario ir conversando con los colegas de cada curso en la medida de lo posible acompañándolos en el día a día, compartiendo mis experiencias que entiendo les debe servir bastante” PE3 “en las supervisiones estoy al debe, ya que me toca trabajar en el mismo horario que mis colegas, entonces por lo tanto en las pocas horas que tengo de la función docente directivo, van para la parte administrativa”

PE3	PE3 “la observación de clase este año que paso no se realizó por no incomodar a la otra profesora de la escuela” PE3 “generamos instancias de transferencia en los consejos de profesores y me siento totalmente abierto a apoyarlos en lo que ellos necesiten, siempre compartiendo experiencias, del que y del cómo, que como profesor con más experiencia pueda otorgarles” PE3 “cada profesor es responsable de su curso, a partir de la estructura que tiene la escuela en su horario de clases, obviamente que uno confía en la labor profesional de cada profesor y espera que se realicen las actividades asociadas al horario” PE3 “también trato de mantener la escuela en horario de clases con bajas emisiones de ruidos y si hay un curso en la cancha les pido a los profesores juntar la puerta para que los niños no se distraigan” PE3 “Los distractores como maestros trabajando en la escuela, son después del horario de clases” PE3 “Los aspectos formativos por su parte se dan en el diario vivir, de manera transversal y fortuita” PE3 “Ante situaciones que podemos pesquisar que nos parezcan que no van en la dirección de lo postulado en los objetivos transversales, la intervenimos y después la convertimos a una oportunidad de aprender” PE3 “Yo estoy pendiente todas las horas que estoy en la escuela desde las 8:00 am. Hasta las 18:00 horas. Participo con los estudiantes, atiendo apoderados, participo con los colegas en el espacio que nos vamos dando, recreos, colaciones, después de las horas de clases trato de estar presente de la mejor manera posible y dispuesto a hacer todo
-------------------	---

	lo que hay que hacer, desde ordenar una sala hasta atender al primer ministro o alguna autoridad que venga” PE3 “Participo con los estudiantes, atiendo apoderados, participo con los colegas en el espacio que nos vamos dando, recreos, colaciones, después de las horas de clases trato de estar presente de la mejor manera posible y dispuesto a hacer todo lo que hay que hacer, desde ordenar una sala hasta atender al primer ministro o alguna autoridad que venga”
--	---

VI. CATEGORIZACIÓN DE LOS FRAGMENTOS RELEVANTES

Objetivo específico 1	
Describir prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos académicos del establecimiento, del profesor encargado.	
Definición Operacional de Planificación Curricular	
Entendemos por logro académico a una categoría que intenta comprender todo aquello que un estudiante alcanza como resultado directo de su exposición a un sistema educativo.	
Subcategoría	Fragmentos Relevantes
Trabajo en aula de acuerdo a los diferentes niveles	PE1 “Hay que ir de acuerdo a los diferentes niveles separando cursos para trabajar los mismos objetivos de aprendizaje, porque es complicado poder trabajar en escuelas rurales con un solo profesor”. PE2 “Un buen diagnóstico de las distintas realidades permite realizar una buena distribución de cursos dependiendo del estado en que se encuentran los niños, se incorporan al grupo más adecuado, lo mismo sucede en la elección del docente que ira a ese curso”
Acompañamiento docente	PE2 “acompañando no dejando de lado a los profesionales y además todo el equipo que de alguna forma colateralmente coexiste y ayuda a la labor, es lo que se hace permanentemente, para poder definir que profesor o profesora va a cumplir los roles que la escuela demanda”. PE3 “es necesario ir conversando con los colegas de cada curso en la medida de lo posible acompañándolos en el día a día, compartiendo mis experiencias que entiendo les debe servir bastante”
Supervisión de los procesos de	PE1 “la supervisión viene del ministerio, dirección provincial y equipo técnico comunal, ellos nos avisan,

enseñanza aprendizaje	para tener toda la documentación que nos piden en lo pedagógico”. PE2 “las supervisiones se realizan en reuniones técnicas, de equipos PIE, convivencia y UTP y las reuniones por asignaturas, (ciencias, historia, matemáticas y lenguaje), las asignaturas fundamentales” PE3 “en las supervisiones estoy al debe, ya que me toca trabajar en el mismo horario que mis colegas, entonces por lo tanto en las pocas horas que tengo de la función docente directivo, van para la parte administrativa”
Observación de clases	PE1 “No existe observación de clases ya que en mi caso soy unidocente”. PE2 “Observación de clases: según el PME dice que son a lo menos dos veces por semestre como mínimo, porque a veces no se alcanza, pero no se hace en forma casual, espontanea, para no producir inconveniente o roce, se acuerda, que va a haber en la semana observación de clases de algún curso, pero no se sabe que asignatura, para que sea espontaneo, tiene que ser natural, se avisa la semana, pero la idea es que no se prepare la clase, incluido el PIE” PE3 “la observación de clase este año que paso no se realizó por no incomodar a la otra profesora de la escuela”
Consejo de profesores	PE1 “una vez al mes asistimos a consejo de profesores, este se enmarca en las actividades del microcentro, allá nos juntamos con otras escuelas y nos apoyamos con otros profesores de escuelas rurales”

	PE3 “generamos instancias de transferencia en los consejos de profesores y me siento totalmente abierto a apoyarlos en lo que ellos necesiten, siempre compartiendo experiencias, del que y del cómo, que como profesor con más experiencia pueda otorgarles”
Resguardo del cumplimiento en horario de ingreso de los docentes	PE1 “lo primero es que los profesores externos cumplan con la llegada al establecimiento en las horas que corresponde”. PE2 “que los profesores lleguen a la escuela, por distancia y lejanía o si hay alguna licencia nunca mandan a nadie y eso es una debilidad en la enseñanza porque hay que improvisar”
Resguardo del cumplimiento del horario de clases	PE2 “Hay una inconsecuencia del sistema, aunque todo se planifica y se tiende a ajustar, siempre se le está robando un poco de tiempo, porque el DEM planifica o convoca, o la municipalidad, o el mismo MINEDUC”. PE3 “cada profesor es responsable de su curso, a partir de la estructura que tiene la escuela en su horario de clases, obviamente que uno confía en la labor profesional de cada profesor y espera que se realicen las actividades asociadas al horario”
Ambiente propicio para la enseñanza aprendizaje	PE2 “un distractor en clases son en ocasiones los ruidos del ambiente en que está ubicada la escuela y es difícil minimizar” PE3 “también trato de mantener la escuela en horario de clases con bajas emisiones de ruidos y si hay un curso en la cancha les pido a los profesores juntar la puerta para que los niños no se distraigan”

Distractores: Ingreso personal externo al establecimiento.	PE2 “Se acuerda que toda actividad Extra programática se realice después de clases para no interrumpir”. PE3 “Los distractores como maestros trabajando en la escuela, son después del horario de clases”
--	---

Objetivo específico 2	
Reconocer prácticas del liderazgo directivo relacionadas con el logro de objetivos formativos del establecimiento, del profesor encargado.	
Definición Operacional de Planificación Curricular	
Nos estamos refiriendo a logro de objetivos formativos de aprendizaje, a aquellos que van formando y estructurando la personalidad a través de la interacción con otros en su vida escolar, sus componentes son; la formación intelectual, a la formación humana, a la formación social y a la formación profesional del estudiante.	
Subcategoría	Fragmentos Relevantes
Supervisar los aspectos formativos	PE1 “pero no realizo supervisiones a los aspectos formativos, solo converso con los estudiantes” PE2 “La orientación de los aspectos formativos la vemos en las reuniones técnicas, allí lo conversamos con los profesores y ellos con los estudiantes” PE3 “Los aspectos formativos por su parte se dan en el diario vivir, de manera transversal y fortuita ”
Apoyo a los aspectos formativos de los estudiantes	PE1 “La escuela rural lo que más se trabaja es la formación del alumno, apoyarlos como ellos llegan, de que casa son, enseñándoles distintas maneras de comportamiento”

	PE2 “Para orientar y apoyar el logro formativo en los niños, cada año se hace una selección de los OF que se seleccionaran según el PEI” PE3 “Ante situaciones que podemos pesquisar que nos parezcan que no van en la dirección de lo postulado en los objetivos transversales, la intervenimos y después la convertimos a una oportunidad de aprender”
Mantener una presencia activa en el establecimiento	PE1 “Si hay una presencia activa, hay un trabajo complicado y difícil de llegar a esta escuela, pero se hace constantemente, y debe haber una entrega del 100%, participo en todas las actividades activamente”. PE3 “Yo estoy pendiente todas las horas que estoy en la escuela desde las 8:00 am. Hasta las 18:00 horas. Participo con los estudiantes, atiendo apoderados, participo con los colegas en el espacio que nos vamos dando, recreos, colaciones, después de las horas de clases trato de estar presente de la mejor manera posible y dispuesto a hacer todo lo que hay que hacer, desde ordenar una sala hasta atender al primer ministro o alguna autoridad que venga”
Recorrer distintos momentos de la rutina escolar.	PE2 “Desde el ingreso rutina diaria, de revisión portería, comedor, a nivel de espacios, y mejora de estos, como espacios importantes para dar inicio a la jornada, visualizando inconvenientes y logrando algunos acuerdos, con aceptación de las partes y la colaboración de estas”
Participación en actividades formativas de los estudiantes.	PE1 “participo en todas las actividades activamente”. PE2 “en mi caso y participo en todas las actividades posibles porque es un termómetro para ver el comportamiento de los estudiantes”

	PE3 “Participo con los estudiantes, atiando apoderados, participo con los colegas en el espacio que nos vamos dando, recreos, colaciones, después de las horas de clases trato de estar presente de la mejor manera posible y dispuesto a hacer todo lo que hay que hacer, desde ordenar una sala hasta atender al primer ministro o alguna autoridad que venga”
--	--

Objetivo específico 3	
Identificar prácticas del liderazgo directivo relacionadas en cómo se responsabiliza de los resultados del establecimiento, del profesor encargado	
Definición Operacional de Planificación Curricular	
La Responsabilización de resultados es una herramienta que permite asumir y dar cuenta del desempeño final que movilizan las expectativas de las acciones educativas, de esta forma se hace consciente la evaluación dando paso a las oportunidades de mejora para el aseguramiento de la calidad.	
Subcategoría	Fragmentos Relevantes
Distribución de tiempos que destinara a las tareas educativas y administrativas	PE1 “Solo cuento con 8 horas para trabajo administrativo, entonces las divido semanalmente entre gestión del establecimiento, UTP y convivencia, además de todos tiempos libre que me van quedando utilizarlos para responder solicitudes o requerimientos, ojalá a penas estos llegan” PE2 “24 horas. Administrativas y 20 pedagógicas, desde ahí uno distribuye, 12 horas en reuniones técnicas, de equipos PIE, convivencia y UTP y las reuniones por asignaturas, (ciencias, historia, matemáticas y lenguaje), las asignaturas fundamentales”

	PE3 “Sí, mi trabajo académico, desde las (8.30 a 13.30 horas. Mantengo mi carga horaria en aula y desde las 14:30 horas. En adelante dispongo de ese tiempo para las reuniones y labores administrativas, que decreta el DAEM, 29 horas de clases y los profesores externos los programa por las tardes”
Priorización de responsabilidades,	PE1 1. Responder requerimientos 2. Mantener el PME al día y sus acciones² 3. Cautelar la asistencia a clases 4. La asistencia de profesores al establecimiento 5. Mantener óptimas condiciones físicas de funcionamiento del establecimiento PE2 6. Ejercer la jefatura a través de un liderazgo participativo y democrático 7. Monitorear aquellos planes institucionales que orientan el funcionamiento del establecimiento. 8. Elaborar, coordinar, supervisar, el trabajo con instituciones, profesores, consejo escolar, centro de padres, 9. Favorecer la promoción y perfeccionamiento de los asistentes de la educación y los docentes. 10. Mantener y mejorar constantemente la infraestructura del establecimiento PE3 1. Convivencia escolar 2. Nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes

	3. Desarrollo complementario con los profesionales docentes y no docentes en la escuela 4. Trabajo con los apoderados del establecimiento 5. Trabajo Administrativo
Entrega de informes de desempeño que incluyan desafíos y avances en PEI, PME, OOAA, IDPYS .	PE1” Los informes se realizan en reuniones que el sostenedor tiene con el establecimiento de forma presencial, en ellas se toma apuntes y el mismo sostenedor toma conocimiento. Otros informes se emiten según requerimiento, y no de forma espontánea” PE2” existe un equipo del DEM que monitorea y se van trabajando durante el año y a medida que se van desarrollando, transformándose en el informe que pide la pregunta” PE3” No emito informes, por dos razones, no tengo los protocolos para poder hacerlos”, “, yo siempre pedí un acompañamiento cuando me hice cargo del establecimiento, en tanto en lo administrativo, tecnológico, curricular, pedagógico y formativo, así que he ido aprendiendo vía el ensayo y el error”
Funcionamiento del Consejo Escolar	PE1 “El consejo escolar está formado y realizamos cuatro reuniones en el año, pero no se da cuenta a la comunidad educativa de la marcha general del establecimiento” PE2 “Funciona como mínimo dos veces por semestre nosotros tenemos nuestra propia tabla, y nos guiamos por esa matriz

	a la comunidad se le difunden los acuerdos en las reuniones específicamente el profesor”. PE3 “Hoy se están instalando los concejos escolares, y personalmente no lo conocía, desde mi rol de profesor de aula no sabía de ellos, hoy en día se realizan cuatro veces al año, la representante del DAEM, trae los temas que a ella le interesan y la presidenta del centro de padres comenta lo que ella siente que es una necesidad, pero nada más que eso.
--	---

