



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL
MENCIÓN EN GESTIÓN DE SISTEMAS EDUCATIVOS**

Desafíos y Prácticas de Liderazgo Directivo en la transición hacia las clases virtuales en el contexto de la pandemia: Estudio de caso de 3 directoras de la red de mejoramiento escolar de escuelas urbanas, pertenecientes al Departamento de Administración de Educación Municipal de San Felipe, región de Valparaíso.

Tesis para optar al grado académico de Magíster en
Administración Educacional, mención en
Gestión de Sistemas Educativos
Oscar Sánchez Pereira

Profesor guía: Dra. Claudia Concha Erices

Valparaíso, Chile
2021

AGRADECIMIENTOS

Si uno pensara en todo lo que se trabaja para desarrollar este tipo de investigación, faltarían palabras para agradecer a todas las personas que de una u otra manera contribuyen en el camino para llegar a buen puerto.

Recuerdo a mi mamá , que hoy transita por caminos que nadie conoce, porque fue quien en mi niñez, en la escasez de lo material, me brindo su cariño y las primeras lecturas.

A mi familia, a mi Marjo querida y mis niños, que me miraban en ese silencio cómplice que la terminara algún día ...y ese día llegó.

A mi profesora Claudia Concha, que me dio algo que tienen esos profesores especiales, que el destino te pone en el camino. Me dio confianza y su apoyo en este trabajo fue relevante. También a las profesoras Dra. Marcela Sepúlveda y la Dra. Ruth Arévalo, por su ayuda y consejos y en especial al profesor Carlos Miranda.

A todos y cada uno de ellos, Gracias Totales.

ÍNDICE

RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I Planteamiento Del Problema	12
1.1 Presentación del Problema.....	12
1.2 Objetivo de Estudio.....	20
1.2.1 Objetivo General.....	20
1.2.2 Objetivos Específicos.....	20
1.3 Justificación de la Investigación.....	21
CAPÍTULO II Marco Referencial.....	26
2. Liderazgo Directivo.....	26
2.1 Políticas Educativas del Fortalecimiento del Liderazgo Directivo... 26	
2.2 Políticas Públicas del Estado de Chile, desde el punto de vista del Liderazgo Directivo.....	29
2.2.1 Otras Políticas referentes al Liderazgo.....	35
2.2.2 Liderazgo Directivo en el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.....	36
2.3. Agencia de la Calidad.....	40
2.3.1. Estándares de Desempeño Y Liderazgo.....	40
2.3.2. Funciones , Responsabilidades y Rol en la Pandemia del Ministerio de Educación.....	41
2.3.3. Funciones , Responsabilidades y Rol en la Pandemia de la Superintendencia de Educación Escolar	42
2.3.4. Funciones , Responsabilidades y Rol en la Pandemia de la Agencia de la Calidad de la Educación	43

2.3.5. Funciones , Responsabilidades y Rol en la Pandemia del Consejo Nacional de Educación.....	44
2.4. Definición de los Estándares de Desempeño.....	44
2.4.1. Objetivos de los estándares de Desempeño.....	44
2.4.2. Organización de los Estándares de Desempeño.....	46
2.5. Dimensión Liderazgo.....	47
2.5.1. Estándares de Liderazgo del Sostenedor.....	47
2.5.2. Estándares de Liderazgo del Director.....	48
2.6. Liderazgo En Tiempos De Crisis.....	49
2.6.1. Liderazgo Distribuido y su relación con la Dirección Escolar.....	49
2.6.2. El Liderazgo Distribuido como cambio en la Cultura de la Escuela.....	51
2.6.3. Liderazgo Distribuido en el Sistema Escolar Chileno.....	53
2.7. Priorización Curricular : Documentos Ministeriales en Medio de la Cuarentena Escolar.....	56
2.7.1. Marco Legal.....	56
2.7.2. Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial.....	57
2.7.3. Conversatorios UCE sobre Criterios Pedagógicos para Construir el Plan de Estudios 2021	68
2.7.4. Orientaciones Pedagógicas para el Plan de Estudio 2021.....	70
 CAPÍTULO III : Descripción de la Investigación	76
3.1. Enfoque Metodológico de la Investigación.....	76
3.2. Diseño de la Investigación	76
3.3. Contexto de la Investigación: Delimitación Geográfica y Temporal.....	77

3.4. Participntes.....	77
3.5 . Procedimientos y Técnicas de Recogida de la Información.....	79
3.6. Preparación de las Entrevistas : construcción del cuestionario.....	81
3.6.1. Condiciones Operativas Iniciales para el Trabajo Virtual.....	81
3.6.2. Características de la Transición del Trabajo Presencial al Virtual.....	82
3.6.3. Organización y Metodología de la Docencia Remota.....	82
3.6.4. Modelo de Educación Remota	83
3.7. Gestión de los permisos para realizar la investigación.....	84
3.7.1. Consideraciones Éticas.....	84
 CAPÍTULO IV: Procedimiento de Análisis de la Información	85
4.1. Análisis de los Contenidos de las Entrevistas.....	85
4.1.1. Categorización, Análisis de Contenidos.....	85
4.2. Dimensión 1: Condiciones Operativas Para el Trabajo Virtual.....	90
4.2.1 Condiciones de Inicio, ante la Suspensión de las Actividades Lectivas Presenciales.....	90
4.3. Dimensión 2: Características de la Transición del Trabajo Presencial Al virtual.....	92
4.3.1. Implementación de Condiciones para el trabajo en Confinamiento.....	92
4.4. Dimensión 3 y 4 : Alcances Organizativos y Metodológicos de la Docencia Remota y Modelo de la Educación Remota	96
4.4.1. Mejora Escolar.....	96

4.5. Tensiones	99
4.6. Análisis de las Entrevistas y Resultados.....	103
CAPÍTULO V: Conclusiones, Propuestas y Proyecciones.....	108
5.1. Conclusiones	108
5.2. Propuestas de Plan de Acción para Dirección y Equipos	
De Gestión	114
5.2.1. Segunda Propuesta para las Directoras de las Escuelas.....	116
5.2.3. Propuestas para el DAEM.....	117
5.2.4. Propuestas para la Dirección Provincial.....	118
5.3. Proyecciones.....	118
6.0 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
7.0 ANEXOS.....	125

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1 Políticas Públicas desde el punto de vista del Liderazgo Directivo	30
Tabla N°2 Posibilidad de ajuste al Plan de Estudios según escenarios de retorno a clases presenciales	63
Tabla N°3 Organización de los Conversatorios por Estamentos y Temas.....	69
Tabla N.º 4 Cuadro de Desarrollo de Acciones o Habilidades en Presencialidad o de manera Remota.....	73

Tabla N°5 Tabla de Categorización para las Unidades de	
Análisis de Contenidos	87

ÍNDICE DE FIGURAS

Imagen N°1 Sistema de Aseguramiento de la Calidad.....	23
Figura N.º1 Los Efectos de los Líderes Escolares en las Capacidades, Motivación y Creencias de los Profesores acerca de las condiciones Laborales.....	27
Figura N.º 2 Componentes que Favorecen el Liderazgo Directivo.....	34
Imagen N°2 Dimensiones y Subdimensiones Estándares de Desempeño.....	46
Imagen N.º 3 Representación de Niveles de Priorización por Grado.....	58
Esquema N.º1 Procedimiento de la Investigación.....	80
Figura N.º3 Comparación de los documentos orientadores del Mineduc y las acciones de las escuelas.....	104

RESUMEN

El mundo educacional fue afectado por la crisis mundial del COVID-19, la crisis sanitaria provocó múltiples cambios en la forma de enfrentar las clases. Pasamos desde la suspensión de las clases presenciales a las clases en línea. Esta investigación tiene el propósito de analizar la implementación de prácticas de liderazgo directivo y su relación durante este proceso, producto del COVID19, en tres escuelas del casco urbano de la ciudad de San Felipe, provincia del Aconcagua.

Se pusieron a prueba las teorías de liderazgo de los docentes y de los directores de las escuelas, que dan cuenta de la importancia de cada uno en sus roles. En este sentido la investigación fue de tipo descriptiva y exploratoria, focalizado en las voces de tres directoras elegidas por concurso de Alta Dirección Pública y el propósito fue describir y analizar las prácticas de liderazgo desde la perspectiva de la enseñanza en pandemia.

Dentro de los principales resultados nos encontramos con la ausencia del Estado Chileno con sus políticas públicas durante el primer semestre del año 2020 en las escuelas. Cada una de ellas trabajo sobre lo que diseñaron para sí mismas, la lentitud de respuestas de parte del sostenedor y la centralización de los gastos e inversiones del DAEM, por sobre las direcciones, ocasionó tensiones. Sin embargo, al ver el vaso medio lleno, la libertad que tuvo cada escuela para desarrollar sus clases beneficio y fortaleció el liderazgo distribuido.

Palabras Claves: Liderazgo - Liderazgo Directivo – Liderazgo Distribuido - Toma de Decisiones Pedagógicas -Autonomía.

ABSTRACT

The educational world was affected by the global crisis of COVID-19, the health crisis caused multiple changes in the way of facing classes. We went from the suspension of face-to-face classes to online classes. This research has the purpose of analyzing the implementation of managerial leadership practices and their relationship during this process, as a result of COVID19, in three schools in the urban area of the city of San Felipe, province of Aconcagua.

The leadership theories of teachers and school directors were tested, which show the importance of each one in their roles. In this sense, the research was descriptive and exploratory, focused on the voices of three directors chosen by Senior Public Management contest and the purpose was to describe and analyze leadership practices from the perspective of teaching in a pandemic.

Among the main results we find the absence of the Chilean State with its public policies during the first semester of 2020 in schools. Each one of them worked on what they designed for themselves, the slowness of responses from the supporter and the centralization of the expenses and investments of the DAEM, over the directions, caused tensions. However, seeing the glass as half full, the freedom each school had to develop its classes benefited and strengthened distributed leadership.

Keywords: Leadership - Directive Leadership - Distributed Leadership - Pedagogical Decision Making -Autonomy.

INTRODUCCIÓN

Al inicio del año 2020, se avizoraba lo que se convertiría en uno de los momentos más complejos que le ha tocado vivir a la humanidad a nivel global, aparecía muy a lo lejos la palabra pandemia y se presentaba en toda su dimensión, lo que solo se conocía en los libros, ¿cómo manejar una crisis sanitaria?, crisis que enviaba a toda la humanidad a refugiarse a sus hogares, tal cual si acechará un enemigo invisible que poco y nada se conocía. En marzo del año 2020, los alcaldes comenzaron a cerrar las escuelas y liceos, lo que produjo tal presión en el gobierno que decretó el cierre total de la educación chilena de manera presencial y pasamos de dar clases presenciales a dar clases en línea, para todos los estudiantes del país, sin ninguna preparación previa más que la confianza que se podía hacer.

Este es el punto de partida a lo que indagaremos dentro del liderazgo educativo, qué tan preparados estamos para responder a la incertidumbre, qué tan preparados estaban los equipos directivos y que tan líder y que tipo de liderazgo se conceptualizó en la imagen del director de una escuela.

Esta investigación tiene el propósito de analizar la implementación de prácticas de liderazgo directivo y su relación durante el proceso del paso de las clases presenciales a clases en línea, producto del COVID19; en las escuelas urbanas de la provincia de San Felipe de Aconcagua, región de Valparaíso.

El primer capítulo hace referencia al planteamiento del problema y la definición de objetivos tanto generales como específicos, la justificación de la investigación.

El segundo capítulo correspondiente al marco referencial, indica los principales aspectos desde el fortalecimiento de las políticas públicas en relación a la gestión y liderazgo del director, pasando por las leyes y orientaciones que proporcionan el marco legislativo para elaborar los planes de mejoramiento y su evaluación a partir de los estándares indicativos de desempeño. Aborda el área de manejo de crisis en liderazgo y finalmente trata sobre la priorización curricular en un recorrido por la documentación ministerial en medio de la cuarentena, el marco legal y las orientaciones propuestas por el Ministerio de Educación.

El tercer capítulo corresponde al marco metodológico, se hace referencia al tipo de estudio, diseño de la investigación, el enfoque metodológico, procedimientos y técnicas para la etapa de la recolección de la información, las unidades de análisis que se utilizarán, así como también las unidades de registro.

El cuarto capítulo se refiere al análisis de la información, análisis de los contenidos y categorizaciones, las cuales pretenden dar cuenta de los constructos que subyacen en el liderazgo, el líder directivo y el manejo para enfrentar una nueva forma de realidad de la enseñanza, la educación virtual, sus aciertos y desaciertos. Incluye, por cierto, los análisis de las entrevistas y los resultados que arrojan éstas.

Finalmente, el capítulo quinto se desarrollan las conclusiones de este trabajo, las propuestas para la mejora al tridente *Escuela, Daem Y Dirección Provincial De Educación* y las proyecciones de este estudio. La

investigación realizada consideró una aproximación y conceptualización de la realidad de las escuelas urbanas de una ciudad considerada como capital provincial dentro de la quinta región de Valparaíso.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

1.1. Presentación del problema

A nivel internacional, existen numerosas investigaciones que definen el liderazgo. Variados investigadores indican que el Liderazgo influye en los resultados escolares, así también, señalan que el liderazgo tiene un rol fundamental en el mejoramiento Educativo (Weinstein, 2011; Leithwood, 2006; Robinson, 2007; Walters, 2008; Hallinger y Heck, 1998; Seashore Lewis, 2010). Así también señalan que los líderes efectivos inciden en la motivación del docente para mejorar sus habilidades pedagógicas y estrategias abordando situaciones de aprendizaje con variadas oportunidades de desempeño escolar, centrando su quehacer en lo pedagógico más que en lo puramente administrativo.

La capacidad para mejorar una escuela o liceo depende de manera relevante de los equipos directivos. En el informe Mckensey (Barber Marshed 2007) y la OCDE (Pont, Nusche y Marman) sitúan el liderazgo educativo como segundo factor interno en la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de sus profesores. En investigaciones recientes en Chile, la Agencia de la Calidad de la

Educación (ACE) durante el año 2016 buscó evidencias si los nuevos directores impactaban en los indicadores de liderazgo directivo y docente en un primer estudio denominado “Directores municipales seleccionados mediante la ley 20.501” cuyas primeras conclusiones quedaron como aproximaciones debido a poco tiempo transcurrido desde la promulgación de la ley, por lo que no hubo hallazgos concluyentes ni significativos.

El Estado de Chile ha implementado diferentes políticas y estrategias que tienen como objetivo lograr la calidad de la Educación, esto impulsado fuertemente por los movimientos sociales que ya cumplen casi quince años desde la llamada *revolución pingüina* (año 2006), que impuso el concepto de *Educación de Calidad*, así desde esa fecha en adelante, los dos gobiernos de la presidenta Michelle Bachelet, el primer gobierno de Sebastián Piñera y su segundo mandato, generaron el camino a través de varios proyectos de ley, indicando el concepto de la *Calidad* como un eje fundamental de la Educación, así también, dichos proyectos, que hoy ya son leyes de la república, consideran la equidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes del sistema educativo chileno.

En este contexto político y social la reforma educacional chilena impulsada por los gobiernos de la *concertación*¹ desde la década de los años 90 en adelante, tiene como objetivo brindar oportunidades de aprendizaje y un desarrollo integral, basándose en cuatro pilares, el primero la calidad educativa, el segundo punto es la inclusión, con el

¹ Conglomerado de partidos políticos de centro izquierda chilenos que formaron coalición, impulsando el cambio de régimen y fueron gobierno durante los primeros años del retorno a la democracia.

aporte del decreto 83 del año 2015 en donde se indica los nuevos lineamientos que ayudan a trabajar el Proyecto de Integración (PIE) considerando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). El tercer punto que toca la reforma educacional se basa en la gratuidad, siendo la ley SEP (ley 20.248) una de las principales leyes que otorgará financiamiento para aquellos estudiantes que requieran apoyo para su desarrollo emocional, social y pedagógico elaborando un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), que sostendrá cada Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela o liceo del país, considerando todas las áreas y proporcionando acciones concretas para todos estudiantes, especialmente aquellos que se encuentren en algún programa del Estado (como lo fue el Programa Puente o Chile solidario). El último punto que se enfoca la reforma, se relaciona con que la Educación sea sin fines de lucro basándose en el principio de La Educación como un derecho social con igualdad de oportunidades, a través de procesos sistemáticos y planificados para el cambio educativo, centrándose principalmente en la gestión del equipo directivo y el director de cada establecimiento, pensado como líder del proceso de su Unidad Educativa.

Para llegar a la calidad educativa se han implementado cambios, apoyados desde la sociedad chilena y el mundo político, dichos cambios apuntan desde la administración y la gestión directiva, como se señala el documento emitido por el Ministerio de Educación a través de la división General de Educación llamado *Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar* que refiere a lo siguiente, “Instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, de manera de potenciar el

aporte que los directivos puedan hacer a la mejora escolar y a la sostenibilidad en el tiempo”(Unidad de Liderazgo Escolar División de Educación General, MINEDUC, 2018, p9) determinado cinco componentes que favorecen la gestión escolar, así se puede señalar que dentro de los componentes que indica el documento, redefine la función directiva señalando cuáles son las atribuciones y responsabilidades de los equipos directivos y su director, detallándose en el nuevo lineamiento en el marco de la buena dirección (MBD) publicado el año 2015, que tiene un enfoque tripartito; pedagógico, administrativo y financiero , además de un nuevo lineamiento en relación a principios y habilidades que deben poseer, principalmente el líder escolar, que se representa en la figura del Director. El segundo componente del documento de política, se relaciona con la selección de los directivos a partir de los mejores candidatos que cuenten con las habilidades y capacidades que requiere tal rol dentro del sistema educativo, ley 20.501,vigente del año 2011, donde se describen detalladamente los nuevos requisitos del director como líder. El tercer componente se relaciona con el desarrollo de las capacidades de liderazgo escolar (LE) promulgando estrategias y herramientas que favorezcan la gestión de éstas. El cuarto componente es la formación del centro de liderazgo escolar (CLE) y por último el quinto corresponde a la fundamentación empírica y legitimación de la política de liderazgo escolar, que tiene como principal objetivo caracterizar roles y funciones que cumplen el equipo directivo y su contribución en el cumplimiento de los objetivos del Plan de Mejoramiento Escolar (PME).

En Chile durante el 2014 se elaboran los marcos orientadores como referente, en materia de liderazgo y gestión. Uno de los documentos importantes que guían el desempeño de gestión en educación es el denominado “Estándares indicativos de desempeño” (Mineduc, 2014) cuya finalidad es poder orientar las acciones adscritas en los Planes de mejoramiento educativo de cada establecimiento considerando cuatro ejes de la gestión: el liderazgo, la gestión pedagógica, la formación y convivencia y la gestión de recursos.

A partir de este instrumento los equipos directivos de los establecimientos, pueden contar con pautas claras de acciones a desarrollar dentro de la gestión educativa. Los estándares indicativos ayudan a instalar buenas prácticas de gestión que constituye un modelo de entrega de orientaciones y lineamientos que ayuden a elaborar un buen plan de mejoramiento educativo para contribuir así a la meta que se tiene como establecimiento descrito es su Proyecto Educativo Institucional (PEI) de asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes de nuestro país.

Cabe señalar que la importancia de la calidad educativa no es un tema ajeno a la conversación de nuestra sociedad, desde hace ya casi dos décadas se ha intentado implementar estrategias que mejoren los procesos tanto a nivel de aprendizaje, con énfasis en el aspecto pedagógico, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE),(MINEDUC, 2003) y la reciente actualización de este marco en el año 2021, son un referente de las buenas prácticas pedagógicas para alcanzar aprendizajes de calidad. Por otra parte, el concepto de la calidad educativa considera el desarrollo

emocional, social, afectivo, físico ético y moral, ya no sólo los buenos resultados en las pruebas estandarizadas a nivel nacional se considera como lo central, sino más bien al desarrollo de los estudiantes a un nivel integral, considerando que la gestión y administración directiva cumplen un rol fundamental para que pueda llevarse a cabo.

El Ministerio de Educación no sólo considera los resultados obtenidos de mediciones cuantitativas a nivel nacional (SIMCE), más bien se pretende desarrollar en los estudiantes un marco de formación de desarrollo personal, social y emocional, con el fin que en el futuro puedan poseer las herramientas necesarias para afrontar la vida de mejor manera.

Es deber del Estado chileno proporcionar y asentar las bases para el desarrollo como nación de una Educación de calidad y esta debe ser traducida y llevada a cabo desde la comunidad educativa , incluyendo la gestión del director para proporcionar y favorecer la integridad y el desarrollo académico de los estudiantes pertenecientes a los establecimientos educacionales.

Dentro de toda la base legal y su financiamiento las leyes y orientaciones emitidas por el gobierno chileno, pretenden entregar lineamientos para optimizar el desarrollo de la Educación chilena, considerando como base el liderazgo directivo y su equipo, apostando que estos nuevos pulsos permitirán avanzar hacia la calidad educativa y el desarrollo integral.

Ahora bien, todo lo que se ha expuesto sobre liderazgo, los equipos directivos, méritos para la elección de los directores. Todo aquello se puso a prueba cuando comenzó el año 2020 y este 2021 y nunca, pero nunca, se consideró, ni por los más avezados, suponer que de la noche a la mañana

estos equipos, sustentados en evidencias teóricas para su reclutamiento y para la mejora escolar, tuviesen que dirigir las escuelas desde sus casas.

Este fenómeno a escala mundial afectó al 91% de los estudiantes de todo el mundo, en abril del año 2020 más de 194 países estaban confinados, según datos de la UNICEF.(UNICEF, Agosto2020), impactando enormemente en las vidas de jóvenes y adolescentes, en el aprendizaje y en su bienestar general. En diciembre del año 2021, UNICEF publica el informe *Evitemos una década Perdida*, donde incluyen datos estadísticos muy relevantes, que nos dan una perspectiva de lo que ocurrió fuera de nuestras fronteras. Es así que “en el punto álgido de la pandemia, más de 1500 millones de estudiantes **no pudieron asistir a la escuela** debido a los cierres de las escuelas en los países. Millones de niños no van a la escuela o no aprenden las habilidades básicas que necesitan para construir un futuro mejor”(UNICEF, 2021. p8). Aunque la pandemia ha afectado a todos, la recuperación de los países ha sido muy desigual, las brechas han aumentado según la riqueza o pobreza de éstos. La recuperación económica ha sido muy desigual y este aumento de la desigualdad produce retrocesos enormes en los países con menos recursos.

En palabras del secretario General de las Naciones Unidas (ONU), Antonio Guterres expresa, “Nos enfrentamos a una catástrofe generacional que podría desperdiciar un potencial humano incalculable, minar décadas de progreso y exacerbar las desigualdades arraigadas” (citado por la Agencia de la Calidad (ACE),2021).

En el contexto nacional, producto de la pandemia, el sistema educativo chileno se vio obligado a la suspensión temporal de las clases presenciales adaptándose a la educación a distancia, fue así, que 3

millones 800 mil estudiantes pasaron a esta modalidad. (fuente: ACE, en Chile se recupera y aprende, 2020). Según datos del MINEDUC y del Banco Mundial, el impacto de la pandemia respecto de los aprendizajes para los estudiantes chilenos podría ser en promedio del 88% y desagregados por quintiles, en el quintil 1, el promedio de pérdida de los aprendizajes sería de un 95% para los estudiantes de menores recursos y para el quintil 5, podrían perder un 65% de los aprendizajes y respecto del retroceso de la escolaridad ajustada según aprendizaje en Chile, podría tener un retroceso de 1,3 años. Con estos datos a la vista , se propuso conocer qué impacto tuvo la pandemia en esta transición, tal como denomina el Ministerio de Educación, desde las clases presenciales a clases a distancia y cómo la enfrentaron los directores de tres escuelas urbanas de la ciudad de San Felipe. Cómo se organizaron, qué de todas las decisiones que debían tomar fueron acertadas, cuales fallaron, y un largo etcétera de sucesos que fueron recorriendo durante el año 2020 y parte del año 2021, es lo que se pretende dar cuenta.

(escribir uno o dos párrafos sobre las experiencias de la transición en lo internacional y nacional)

En base a lo anteriormente expuesto surge la siguiente pregunta de investigación:

- *¿Cómo enfrentan los Directores de las escuelas básicas urbanas de la comuna de San Felipe la apropiación curricular con la transición hacia las clases virtuales, producto de la crisis sanitaria provocada por la COVID 19?*

Estudios de caso sobre las prácticas del liderazgo del Director en las escuelas básicas urbanas de la ciudad de San Felipe, provincia de San Felipe, región de Valparaíso.

1.2 Objetivos del estudio

1.2.1 Objetivo General:

- ❖ Analizar la implementación de prácticas de liderazgo directivo para la apropiación curricular y su relación con el paso de las clases presenciales a clases en línea, producto del COVID19; en las escuelas urbanas de la provincia de San Felipe de Aconcagua, región de Valparaíso.

1.2.2 Objetivos Específicos:

1. Describir las estrategias utilizadas por los directores en los procesos de apropiación curricular, en el contexto de confinamiento.
2. Caracterizar los procedimientos utilizados por el director para la gestión de los procesos de apropiación curricular, en el contexto de confinamiento.
3. Proponer un plan de acción que favorezca al director y su equipo en la orientación de los procesos de apropiación curricular, en el contexto de COVID-19

1.3 Justificación de la Investigación.

A partir del año 1990, con la recuperación de la democracia, la educación comienza a dar un giro desde el enfoque de la cobertura hacia un enfoque de la calidad, la equidad y la inclusión. Un hito importante y significativo para aquello se comienza a visualizar el año 2006, con las marchas estudiantiles y el interés de la sociedad en general, esta denominada “Revolución Pingüina”, por la prensa de la época, afianza el tema con mucha fuerza y a partir de esa fecha se inicia la elaboración e instalación de varias leyes que dan base a una reforma estructural del sistema educativo, desde la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), Ley General de Educación (LGE), Ley de Aseguramiento de la Calidad (SAC), Ley de Inclusión, Ley de la Carrera Docente y Finalmente la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública.

Para los fines de esta investigación, revisaremos la Creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, con la generación de una nueva institucionalidad y más adelante veremos con mayor profundidad la agencia de la calidad y los estándares de desempeño , especialmente el liderazgo del director y equipo de gestión.

La ley N° 20.529 fue promulgada el 11 de agosto del año 2011 y establece un diseño institucional que comprende dos nuevos organismos de los cuatro que la componen: La Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. El SAC lo conforman cuatro instituciones: el Ministerio de Educación, La Superintendencia de Educación, la Agencia de la Calidad y el Consejo Nacional de Educación, cada una con funciones específicas, además deben trabajar en forma

coordinada. Las funciones específicas de cada una de ellas son las siguientes:

“El **Ministerio de Educación** es el ente rector del sistema educacional. Elabora las bases curriculares, planes y programas de estudio y apoya a los establecimientos en su implementación. Propone el Plan Nacional de Evaluaciones (Simce) al Consejo Nacional de Educación y entrega asesoría técnico-pedagógica a los establecimientos educacionales.

La **Superintendencia de Educación** fiscaliza, de conformidad a la ley, el cumplimiento de la normativa educacional por parte de los sostenedores de establecimientos educacionales que cuenten con Reconocimiento Oficial del Estado; fiscaliza, también, la legalidad del uso de los recursos respecto de los establecimientos que perciban subvención u otro aporte estatal; atiende las denuncias y reclamos de la comunidad educativa e interesados; orienta a los establecimientos en el cumplimiento de la normativa; e interpreta la normativa educacional a través de circulares, dictámenes u otros documentos.

La **Agencia de Calidad de la Educación** evalúa los resultados de aprendizaje de los estudiantes –Simce y otros indicadores de la calidad educativa- y los procesos de gestión de los establecimientos educacionales. Además, entrega orientaciones para la mejora educativa a partir de las evaluaciones que realiza.

El **Consejo Nacional de Educación**, por su parte, debe aprobar las bases curriculares, los planes y programas de estudio, los estándares de desempeño y el Plan Nacional de Evaluación que le presenta el

Ministerio de Educación.” (Fuente: Superintendencia de Educación; <https://www.supereduc.cl/conoce-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/>)

Se puede visualizar en el siguiente esquema , las relaciones de cada una de las instituciones y cómo tributan en cada establecimiento educacional de tal forma que desarrolle su proyecto educativo promoviendo aprendizajes de calidad.

Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Se conforma por cuatro instituciones que velan por la calidad de la educación, la mejora continua de los aprendizajes y el fomento de las capacidades de gestión de los establecimientos.

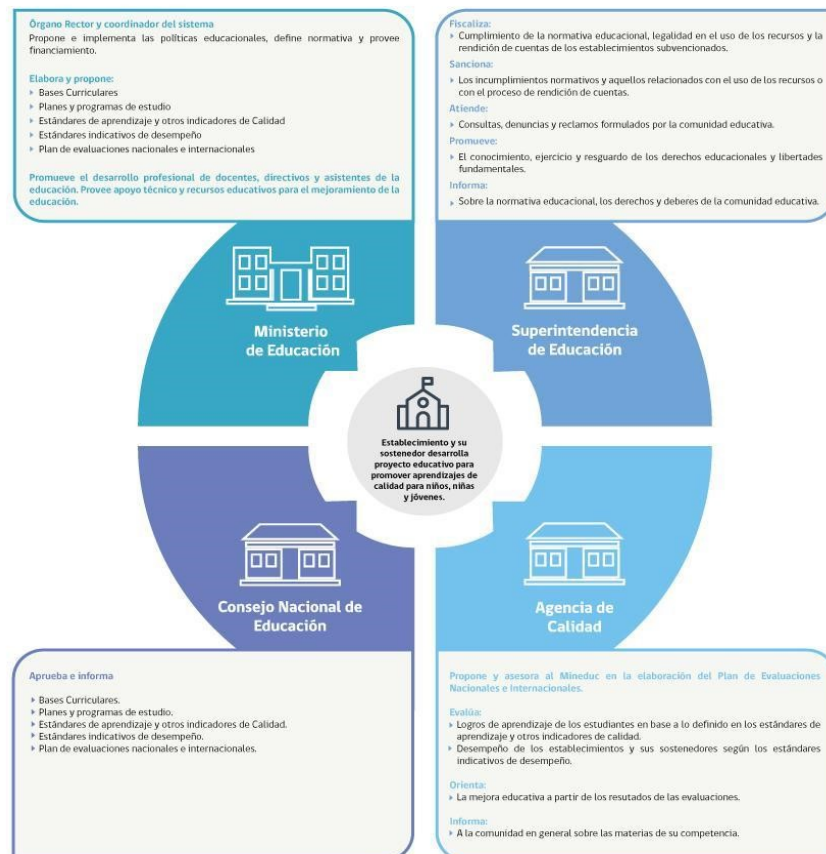


Imagen 1. Sistema de Aseguramiento de la calidad.

Fuente Superintendencia de Educación.

Con lo descrito anteriormente, con la estructura de apoyo y supervisión de los establecimientos educacionales, llegamos a una nueva crisis, no provocada por la sociedad en demandas sociales, que ya venían produciéndose desde el año 2019, esta crisis, en la que se entra en el año 2020, era una crisis sanitaria, un virus pandémico que comienza a afectar la normalidad cotidiana escolar y modifica drásticamente el actuar de los establecimientos educacionales.

Lo que conocíamos como la enseñanza escolar, desde marzo del año 2020 y aún en este año 2021 ha cambiado, las formas de enfrentar la educación escolar ha sido obligada por las circunstancias sanitarias a cambiar, una emergencia sanitaria mundial nos ha hecho cambiar nuestras vidas. Nos vimos obligados a asumir que las clases debían cambiar en su forma y hasta quizás en su fondo.

El gobierno de Chile decretaba estado de excepción por crisis sanitaria producto de los efectos que comenzaba a ocasionar el virus COVID 19 y las escuelas entraban a una cuarentena escolar, lo que significaba que pasaban de la enseñanza presencial a la virtual.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación en el mes de junio, decretó la resolución exenta N.º 2765 de junio del año 2020, que *Aprueba Orientaciones Para La Implementación De La Priorización Curricular En Forma Remota Y Presencial Para Los Establecimientos Educacionales Que Imparten Educación Parvularia, Básica Y Media, Ambas Modalidades Y Para Sus Distintas Formaciones Y Establece Las Excepciones En Las Materias Que Indica Por La Pandemia Por*

Covid-19. Fue este decreto que dio y enmarca las actividades que las escuelas o liceos debían priorizar.

En este escenario de confinamiento con un decreto que obligaba a las escuelas a ejecutar lo que se había decretado. Desde aquí, surge el centro de esta investigación que se propone analizar y dar cuenta lo que debieron accionar los equipos directivos y el director de las escuelas.

Todo lo que se había sustentado en leyes que priorizaban las acciones del Director y sus equipos directivos, se pone a prueba desde un ángulo distinto, el liderazgo con sentido de superar una crisis.

Surge la mirada del liderazgo desde las perspectivas múltiples (Chapman, C. 2020 Reimaginando el liderazgo educacional desde dentro hacia afuera), este concepto genera una mejor comprensión de la situación actual, que no sólo es el director como líder, es el equipo completo que dirige la escuela y cómo logran tomar decisiones desde las perspectivas múltiples en lugar de las individuales. Así, estos líderes sistémicos son una poderosa fuerza para el cambio y la mejora. Son líderes que innovan, se arriesgan, y despliegan recursos de manera creativa dados los contextos, por tanto, tienen una mejor comprensión de la tarea que enfrentan y cómo puede ser mejorada. (Chapman,c. 2020). Mientras más fuerte es la percepción de su eficacia colectiva, más altas son sus aspiraciones y la inversión emocional en sus proyectos.

En consonancia con lo referenciado, la siguiente investigación pretende dar a conocer las acciones generadas por el Director, como respuesta frente a los desafíos de gestión de una escuela en la virtualidad. En consecuencia, este trabajo puede servir como punto de referencia para

abrir conversatorios entre los directores de las escuelas de la comuna de San Felipe , sobre cómo enfrentar crisis que escapan a la cotidianeidad escolar, entre los directores y sostenedores a fin de tener protocolos sobre manejos de crisis que pueden afectar a más de una escuela. El conocer de primera fuente las acciones de estos tres directores pueden dar pie a formar redes de apoyos para más escuelas en la comuna.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.- LIDERAZGO DIRECTIVO

2.1 .- Políticas Educativas del Fortalecimiento del Liderazgo Directivo.

En la última década, las investigaciones recientes dan cuenta de la fuerte relación entre el liderazgo directivo, la calidad de la escuela y el logro de los estudiantes en un centro educativo (Leithwood, 2006; Elmore, 2010; Weinstein, 2012; Muñoz, 2012), asignando una relación indirecta, pues el primer gestor de todo liderazgo es el docente en el aula, aun así, se vinculan factores como la motivación de los docentes, el desarrollo de las capacidades de los maestros y de las condiciones laborales propicias y por cierto potenciar las capacidades de obtener aprendizajes en los alumnos.

Intentando precisar en el actuar de los directivos que producen estos efectos, en lo individual y en lo colectivo de los docentes de una escuela Leithwood et al, (2007), señala que los directores influyen motivándolos, mejorando sus condiciones laborales, armonizando su

compromiso; de esta manera influyen indirectamente en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes. En la figura 1, se puede observar estos canales de influencia.

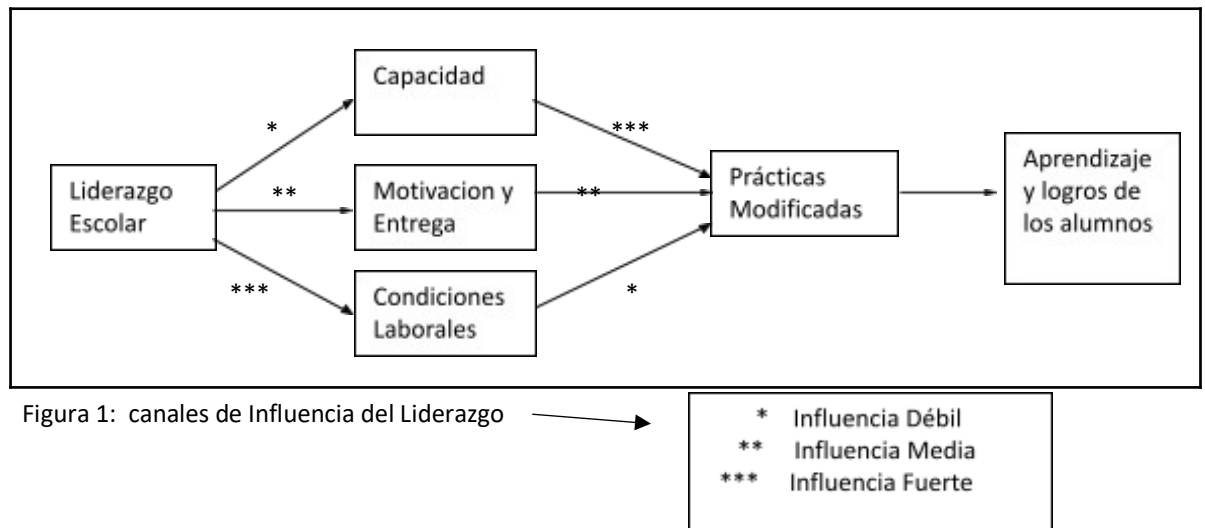


Figura 1.- Los Efectos de los Líderes escolares en las capacidades, motivación, entrega y creencias de los profesores acerca de las condiciones laborales.

Fuente: Traducción propia de Leithwood et al.(2007, p.10) citado por Cancino(2015) Muñoz(2015)

Al observar los flujos de influencias desde el liderazgo directivo, podemos distinguir tres elementos distintivos: la influencia al desarrollo de las capacidades docentes, la influencia en la motivación de los docentes y lo que refiere a la percepción positiva sobre las condiciones laborales.

En nuestro país, el primer punto, estudios realizados por Bellei et .al. (2003), da cuenta que entre las características de las escuelas efectivas está el desarrollo de las capacidades de los docentes, nada se deja al azar, ni a la voluntad de los docentes, en este punto el director sabe sacar lo mejor de cada docente de la escuela y potenciarlos como profesionales, tomando varios procedimientos y procesos que los docentes deben desarrollar en sus clases.

El segundo elemento, sobre la influencia emocional, estudios de Razcynski y Muñoz (2005) en escuelas de sectores empobrecidos, muestran que los “Directores Motivadores” instan a los docentes a trabajar en el post de los objetivos de la escuela, apuestan por un mayor involucramiento de los docentes, a través de refuerzos positivos y de un reconocimiento permanente de su trabajo (p.45).

Muchas de las cosas que pasan en las escuelas dependen de cómo se sienten los profesores, si perciben que se les apoya, habrían mejores y mayores compromisos con las escuelas, Leithwood,(2009). Esto nos da señales que los directores deben manejar recursos que potencien este factor. Barber; Mourshed, 2008, (citado por Cancino y Vera, 2017), mencionan que los sistemas de mayor desarrollo educativo, se desprenden de los incentivos materiales, las altas expectativas de éxito y logro de los profesores se asocian a la percepción de objetivos comunes y a la capacidad colectiva de lograr un cambio perceptible en los aprendizajes de los alumnos.

Por último, las percepciones que tienen los docentes respecto de sus condiciones laborales, desde las investigaciones de Buckley, Schnieder & Sahg (2004) , (Citado por Cancino y Vera, 2017), abordan los temas de desmotivación de los profesores, tanto profesores nóveles como seniors. Estas investigaciones señalan que “el 25% de los profesores que se inician en las distintas escuelas de Estados unidos abandonan la profesión durante los primeros cuatro años. Entre los factores directamente asociados son:

- **Remuneraciones versus condiciones laborales:** los sueldos son una de las causas importantes del retiro de los profesores.

Sin embargo, esta investigación revela que las buenas condiciones laborales pueden superar los bajos sueldos.

- **Gestión escolar versus ambiente laboral:** estos factores organizacionales de la escuela contribuyen al compromiso que los profesores despliegan hacia su institución. La evidencia demuestra que si la gestión escolar libera o disminuye la carga de las obligaciones no relacionadas con la enseñanza, esto afecta positivamente el compromiso de los profesores, especialmente los nuevos”.(Cancino y Vera, 2017, p29-30).

Lo que ratifica que un liderazgo directivo bien desarrollado y robusto genera mejores ambientes para mejores logros de aprendizajes en las escuelas.

2.2 .- Políticas Públicas del Estado de Chile, desde el punto de vista del Liderazgo Directivo

Dentro de las políticas chilenas de Educación, el documento “Política de fortalecimiento de liderazgo directivo escolar”, se contextualiza en la leyes desde 1980 al 2017, con el tiempo se han implementado nuevas leyes y/o decretos que pretenden mejorar la formación de líderes en el sistema educativo, señalando desde el rol gerencial del director (F. Campos, R. Valdés y P. Ascorra, 2019), avances significativos, en la remuneración ,en un rol activo de gestión y liderazgo, desde el 2015 en adelante. La siguiente tabla, presenta una síntesis desde el constructo legal y el rol del director:

Tabla 1: Políticas Públicas desde el punto de vista del Liderazgo Directivo

Año	Tipo	Característica
1980	Decreto Ley N°3476	Subvención • Sobre subvenciones a Establecimientos de Enseñanza Particular Subvencionados por el Estado.
1980	Decreto N° 8144	Reglamento • Reglamenta el Decreto Ley N° 3476, de 1980, sobre Subvenciones a Establecimientos Particulares Gratuitos de Enseñanza.
1981	Decreto con Fuerza de Ley N°1-3.063	Reglamenta • Reglamenta Aplicación Inciso Segundo del Artículo 38 del DL N° 3.063, de 1979 (municipalización)
1991	19.070	Estatuto docente: • El director debe contar con estudios de administración, evaluación u orientación vocacional. • Señala un incentivo salarial de hasta 20% de la remuneración mínima nacional. Poseer conocimientos y habilidades organizacionales, compromiso y resiliencia.
1995	19.410	Creación del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño. Concursabilidad para nuevo directores: • Señala que el cargo de director se ejercerá a partir de la postulación y elección según concurso público. • Además que los sostenedores deberán conferir administración de legada, una gestión autónoma del establecimiento educacional.
1998	Decreto con Fuerza de Ley N°2	Subvención del Estado • Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado del DFL N°2, de 1996, sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educacionales.
2004	19.961	Evaluación • Evaluación Docente
2004	19.979	Jornada Escolar Completa (JEC): • Señala que el rol pedagógico de los directores será liderar el Proyecto Educativo Institucional

		(PEI), su formulación y seguimiento de objetivos y metas. • Rendición de cuentas.
2004	19.993	• Aumenta la remuneración hasta un 15% del director si cumple con las metas propuestas
2005	20.006	Concursabilidad extendida: • Se hace obligatorio el concurso público para directores.

2005	Documento	Se crea el marco de la dirección (MBD): • Que considera las dimensiones de liderazgo, gestión curricular, de recursos, de clima y convivencia.
2006	Ley N° 20.006	Concursabilidad • Concursabilidad Directores Establecimientos Municipales
2006	Decreto N° 177	Modifica Decreto • Modifica Decreto N° 453, de 1991 (Estatuto de los Profesionales de la Educación)
2008	Ley N°20.248	SEP • Subvención Escolar Preferencial (SEP).
2009	20.370	Ley general de Educación: • Avanza en la definición de las funciones del equipo directivo. • La obligación de la supervisión en aula.
2011	20.501	Calidad y Equidad de la Educación: • La accesibilidad para ser director se extiende a profesionales no docentes. • Aumentar la asignación de responsabilidad directiva al 100% a base de la remuneración mínima nacional. • Convenio de desempeño de 5 años, orientar y evaluar la función del director. • La facultad de despedir al 5% de los docentes acorde a su evaluación.
2011	Decreto supremo 44	Plan de formación de directores: • Otorgar desarrollo y reforzar competencias para el cargo directivo.
2011	Ley N°20.529	Calidad SAC • Sistema Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

2011	Ley Nº20.550	Modificación Ley • Modifica Ley Nº 20.248 SEP
2012	Ley Nº20.567	Modificación Ley • Modifica Ley Nº 20.248 de Subvenciones escolares, en Materia de Rendición.
2014	Documento	Estándares • Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos Educacionales y Sostenedores.
2015	Documento	Marco para la Buena Dirección. • Modifica Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), considera las dimensiones de gestión curricular, de recursos, de clima y convivencia. Además, agrega la dimensión de Liderazgo escolar del Director.
2016	Ley Nº 20.903	Crea Sistema de Desarrollo Profesional Docente. • Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas
2017	Ley Nº 21.040	Creación Sistema de educación Pública • Crea El Sistema de Educación Pública

Tabla Nº 1 Políticas Públicas desde el punto de vista del Liderazgo Directivo

Fuente: creación Propia ,basado en el estudio de F. Campos, R. Valdés y P. Ascorra, 2019)

Los documentos se enfocan en el desarrollo de las capacidades de gestión y administración directiva, con el fin de apoyar las funciones que cumplen estos en los Establecimientos Educacionales de nuestro país, entregando los lineamientos y que cada equipo directivo tendrá que ser efectivo en los establecimientos correspondientes. Desde el año 1980 hasta el año 2015, todos las Leyes, Decretos, Decretos Fuerza de Ley y Documentos, enmarcan el liderazgo del director como un administrador gerencial. Este constructo de ideas de responder al sistema de administración gerencial y con leyes que sustentan dos áreas del director escolar corresponden a la administración de los recursos y el control o vigilancia de los recursos humanos. El modelo neoliberal se expresa en las

leyes que de una u otra manera afectan el rol del director escolar, se expresan en el concepto de “ *nuevo management público*”. “. Movimiento que nace en los años 80 con el objeto de incrementar la eficiencia y eficacia en los negocios. “ Los parámetros diseñados por el NMP para empresas privadas rápidamente se transfirieron a las políticas de Estado” (Van der Sluis, Reezigt y Borghans, 2015). Conceptos como *fiscalización, rendición de cuentas, cumplimiento de indicadores y competencia* se fueron instalando —poco a poco— en los diseños de políticas educativas, de modo que implementar una nueva lógica de gestión en el ámbito educativo demandó nuevos roles de los agentes con mayor responsabilidad, es decir, los directores de escuela. “ . (F.Campos, R. Valdés y P. Ascorra,. 2019).El cambio que por primera vez considera un liderazgo pedagógico, como líder escolar, se asienta recién en el año 2015, con el Nuevo Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.(MBDLE) “Este instrumento intenta dar una respuesta comprensiva respecto de las prácticas de liderazgo, entendiéndolo como una acción situada y compartida y, por lo tanto, no dependiente solo del director.”(F. Campos, R. Valdés y P. Ascorra, 2019).

A partir de estas políticas podemos entender que emergen nuevas herramientas, que todo el trabajo realizado por el equipo directivo debe tener un propósito claro, además que todo está articulado. Presentando así un esquema de componentes para fortalecer el liderazgo

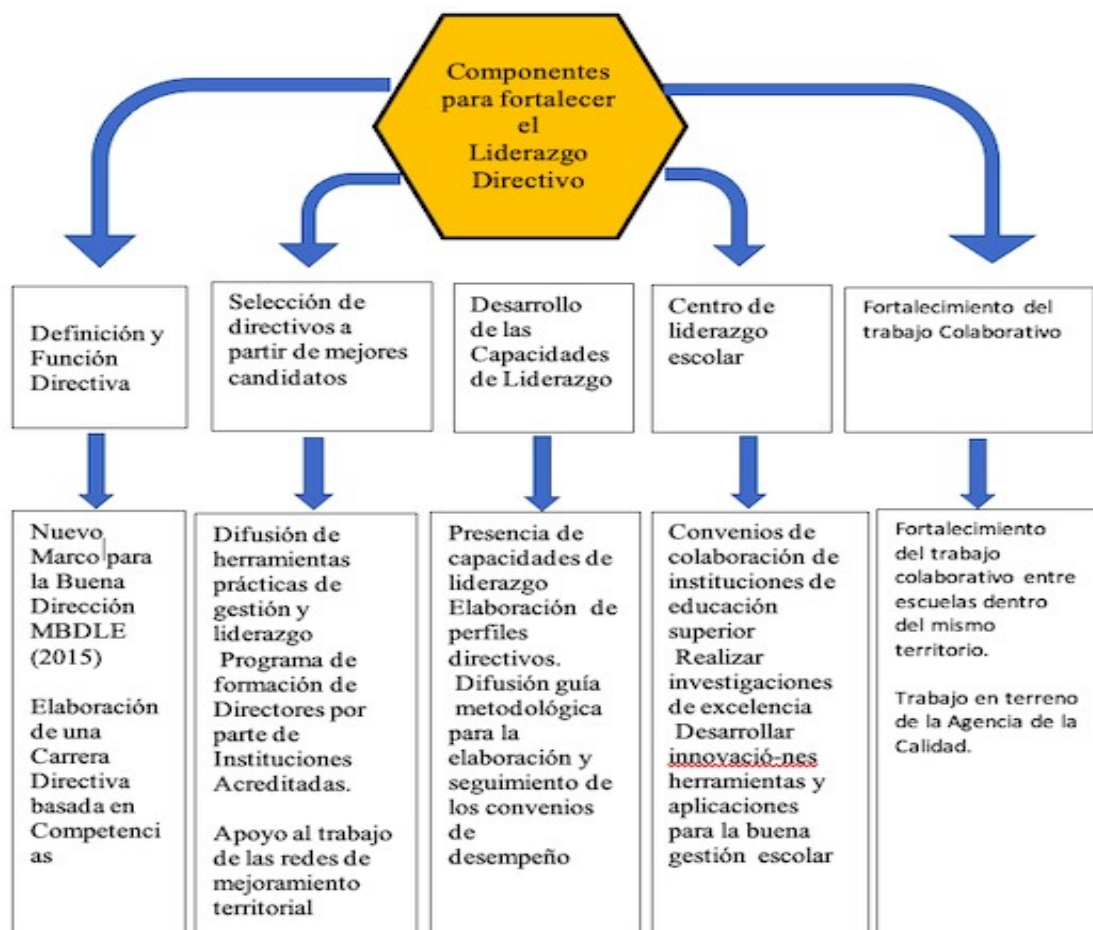


FIGURA N° 2: Componentes que favorecen el Liderazgo Directivo

Fuente: Elaboración Propia.

De la figura anterior se puede desprender que para una verdadera existencia de liderazgo directivo debe presentar varios componentes, entre ellos herramientas y prácticas de gestión directiva, el Ministerio de Educación pide que exista una articulación y así elaborar los Proyectos de Educación Institucional, analizando los principios que debieran guiar el desarrollo de nuestra Educación.

El objetivo de la implementación de políticas nacionales es “instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo de manera de potenciar el aporte que los directivos puedan hacer a la mejora escolar y a su sostenibilidad en el tiempo” por ello la elaboración de un Proyecto educativo

institucional y para lograr lo declarado en ese proyecto la elaboración de un plan de mejoramiento educativo que considere la integralidad y a la comunidad educativa en su totalidad.

La calidad de la gestión y administración de los directivos y su capacidad de liderazgo es un factor significativo en la mejora continua de la escuela “Los efectos de liderazgo suelen ser el mayor impacto, ahí donde y cuando más se necesita” (K. Leithwood, et al, 2006).

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

2.2.1 Otras Políticas referentes al liderazgo

Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Directivo.

En el año 2005, el Ministerio de Educación daba a conocer el documento denominado Marco de la Buena Dirección, que presentaba los criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño. Tenía por objetivo definir y profesionalizar el rol del director “En efecto, uno de

los elementos más significativos en términos del nuevo rol que la sociedad debe esperar de sus directores guarda relación con la capacidad de esos profesionales de convertirse en líderes del Proyecto Educativo de sus establecimientos” (Marco para la Buena Dirección, 2005, p7).

En el documento del año 2005 las atribuciones que le daba este marco, se plantean en 3 ámbitos; pedagógico, administrativo y financiero, haciendo la salvedad que los dos últimos ámbitos podrían delegarse.

En lo pedagógico debe “formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.

Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. Adoptar las medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento y el progreso de sus hijos” (MBD,2005, p8)

En lo Administrativo: Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal del establecimiento educacional, según ley 19.464. Proponer el personal a contrata y de reemplazo, tanto el docente como el regido por la Ley N° 19.464. Promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de los profesores” (MBD, 2005,p7)

2.2.2 Liderazgo Directivo en el MBDLE

En el año 2015, se modifica el Marco para la Buena Dirección y a las dimensiones que tenía el documento del 2005, se agrega una dimensión que orienta hacia la conceptualización del liderazgo del director. Una idea

aclaratoria de lo que es el MBDLE la encontramos en el trabajo desarrollado por Teresa Yáñez y Rosario Rivero, investigadoras educativas que el año 2020 describen el MBDLE como “prácticas, recursos personales y conocimientos fundamentales para el desarrollo del liderazgo. Incluye una descripción, en cinco dimensiones, del quehacer de los líderes escolares que conforman los equipos directivos, incluyendo así la labor del jefe técnico-pedagógico en los establecimientos. Las prácticas describen el hacer en términos generales, para gestionar los establecimientos educativos de manera efectiva. Las cinco dimensiones que agrupan las prácticas son: i) construyendo e implementando una visión estratégica compartida; ii) desarrollando las capacidades profesionales; iii) liderando y monitoreando los procesos de enseñanza y aprendizaje; iv) gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar, y v) desarrollando y gestionando la organización del establecimiento escolar. A su vez, el documento señala que, para dar cumplimiento a estas prácticas, se requieren recursos personales organizados en tres ámbitos:

i) principios, ii) habilidades y iii) conocimientos profesionales.” (Yáñez, Teresa, & Rivero, Rosario. 2020).

Algunos de los hitos importantes que se encuentran en el documento corresponde a supuestos teóricos de los resultados de múltiples investigaciones que se han realizado sobre el liderazgo, entre algunos de los destacados en forma explícita por los autores del MBDLE ,encontramos :

“ El liderazgo es posible conceptualizarlo a partir de un conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder. Se ha dado en los últimos años una interesante discusión en torno a las diferencias entre las competencias y las prácticas, por lo tanto, hacer la distinción resulta necesario para la comprensión de este Marco.” (MBDLE, 2015, p9)

(MINISTERIO DE EDUCACION, 2015) Se puede ver que el liderazgo se asocia a un conjunto de prácticas reflejadas en capacidades, a renglón seguido se explican su alcance, alejándose del concepto de competencia

“ Las competencias tienen la fortaleza de describir una capacidad necesaria, sin embargo, su principal debilidad radica en que no explican comportamientos en el ámbito de las interacciones, por lo tanto, su descripción se debilita y sus supuestos muchas veces no hacen sentido, cuando se trata de aplicarlos a situaciones laborales cotidianas en contextos específicos (Carroll, et al, 2007). (MBDLE, 2015, p9)

Y adquiriendo el concepto de práctica:

“Las prácticas, se definen como un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos” (Leithwood, 2011). La práctica se constituye a partir de una interacción entre las personas que trabajan en una organización, por ello su definición también está influida por el entorno, lo que la distingue de la simple descripción de un saber o un hacer descontextualizado (Spillane, 2005”, Citado en MBDLE, 2015, p9-p10)

Concluyendo que el liderazgo es:

“ Desde esta perspectiva, el liderazgo es la práctica del mejoramiento (Elmore,2010) no se trata de un atributo o característica personal del líder, sino de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos. El concepto de práctica implica estar alerta ante la contingencia y obliga a la anticipación” (MBDLE.2015,p10)

El documento del 2015, incorpora el concepto del liderazgo bajo la idea de la práctica y la anticipación, sin embargo, sigue presente el control de las acciones de otros, los otros de la escuela que trabajan junto a él, pero bajo su control.

Si bien es cierto que el Marco de la Buena Dirección se modifica y se agrega una dimensión sobre el liderazgo, siguen es su esencia en un marco de control del director sobre lo que hace cada profesor del centro educativo, o el manejo de los recursos, responde a una idea de Administrador de lo que la escuela es en su deber ser.

Un punto relevante de esta concepción del director líder va a ser la práctica de aprender en el acompañar a los profesores, aprender de ellos y anticiparse. Este es el punto donde nos detenemos. Acá estamos en fin de lo que el estado de Chile entiende como rol de un director y luego su equipo, sin embargo , hoy en día, bajo la crisis y la incertidumbre, pareciese difícil anticiparse ejercer un liderazgo por sí solo, esa necesidad colectiva de ayudarnos en la adversidad toma un rumbo muy distinto a lo que suponíamos que las escuelas o liceos hacían para enseñar las materias, contenidos, valores , etc. Es quizás cambiar este liderazgo por la crisis

sanitaria y social. Lo veremos en los siguientes documentos y decretos que surgen ya en medio de la pandemia.

2.3. AGENCIA DE LA CALIDAD

2.3.1-Estándares de Desempeño y Liderazgo.

Los Estándares de Desempeño constituyen la base de la Evaluación Indicativa de desempeño, el evaluar con referentes exigentes y además alcanzables, fundan la gran arquitectura de una educación que alcance la calidad, fundada en cuatro pilares; el liderazgo, la gestión pedagógica, la formación y la gestión de recursos. Un buen desarrollo de estos cuatro pilares fortalece a una unidad educativa, gestiona de mejor manera lo pedagógico y los recursos, a su vez, permite a los establecimientos mejorar ostensiblemente sus fortalezas y conocer sus debilidades, permitiendo un mejor diagnóstico y un oportuno plan de mejora.

Los Estándares Indicativos de Desempeño, están dentro de un gran marco, establecido por la Ley General de Educación, promulgada el año 2009, en la Ley N° 20.370 y en la Ley N° 20529, promulgada el año 2011, que instituye el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización”. Se compone de 4 instituciones, que cumplen funciones y responsabilidades distintas , pero tributan todas ellas a cada uno de los establecimientos educacionales del país. Las instituciones son; el Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación Escolar, Agencia de la Calidad de la Educación y el Consejo Nacional de Educación.

2.3.2.- Funciones y Responsabilidades del Ministerio de Educación :

Es el órgano rector del sistema educativo, el cual propone e implementa la política educacional; otorga el reconocimiento oficial, define la normativa, provee el financiamiento, promueve el desarrollo profesional docente.

Elabora y apoya las Bases Curriculares y recursos educativos, los Estándares de Aprendizaje, Otros Indicadores de Calidad y Estándares Indicativos de Desempeño y apoya con asistencia técnico Pedagógica.

Durante el año 2020, en medio de la pandemia, el MINEDUC realizó distintos apoyos para la educación a distancia², en el Balance entregado por el MINEDUC del año 2020, separa todo lo realizado en seis capítulos , cada uno de ellos con datos de la gestión realizada. El capítulo 1, entrega datos generales del sistema educativo a nivel mundial, que ya lo vimos en páginas anteriores. El segundo capítulo describe los principales apoyos del MINEDUC para los estudiantes de educación escolar y parvularia, apoyo para los docentes, apoyo a la educación superior. El tercer capítulo desarrolla el Plan Pedagógico adaptando los aprendizajes a los tiempos de pandemia, determinando tres componentes imprescindibles; Priorización Curricular, Diagnóstico Integral de los aprendizajes y Nivelación. En el capítulo cuatro, el MINEDUC, destaca que ese año la urgencia detectada era el retorno a las clases presenciales, destacando que “ La pandemia de COVID-19 reveló la importancia de la sala de clases como un lugar imprescindible para el logro de aprendizajes,

² El Ministerio de Educación, en este documento utiliza el término Educación a Distancia y educación remota indistintamente. Cabe recordar, que los primeros documentos que aparecen en abril del año 2020 hablaban de Educación Remota.

el desarrollo socioemocional y la equidad.” (Balance Mineduc, 2020). En el capítulo V, describen el apoyo del Mineduc a los establecimientos para la apertura de las escuelas , pasos a paso, según los territorios y las fases del plan Paso a Paso, en las fases 3 ó 4. Utilizando los conceptos de Voluntario , Gradual y Seguro. Finalmente en el capítulo VI, desarrollan las medidas de Mitigación, focalizando sobre todo en las que deben prevenir la deserción escolar, situación muy compleja en los tiempos de pandemia.

2.3.3.- Funciones y Responsabilidades de la Superintendencia de Educación Escolar :

Fiscaliza la normativa educacional y aplica sanciones, fiscaliza la legalidad de uso de recursos y audita rendición de cuentas e investiga y resuelve denuncias y canaliza los reclamos.

Durante la pandemia, en el mes de abril, la acción más relevante fue flexibilizar el uso de la SEP, para implementar estrategias de seguridad sanitaria. Para enfrentar la crisis sanitaria, se informó en el dictamen N°54 sobre la flexibilización de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), de manera excepcional para el año 2020. El documento establece que los recursos SEP podrán utilizarse “en la contratación de servicios, en la adquisición o modificación de infraestructura y/o de equipamiento necesario para mejorar o complementar sus planes de sanitización, de prevención de contagios y de ventilación o purificación de aire, especialmente relevantes, en el contexto de la crisis de la salud pública derivada del Covid-19” (Dictamen N°54. Superintendencia de Educación. 24 abril, 2020.)

2.3.4.- Funciones y Responsabilidades de la Agencia de la Calidad de la Educación :

Se encarga de evaluar los logros de aprendizaje y los otros indicadores de la calidad, orienta al sistema educativo a través de las visitas de Evaluación y Orientación, informa a los establecimientos, sostenedores y sus directivos sobre su desempeño, para que puedan tener acciones que signifiquen un impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Durante el año 2021, la agencia de la Calidad realizó el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) entre marzo y abril del año 2021 en 7 mil colegios del país. Algunos de esos resultados fueron analizados en el seminario “ Educación en Cuarentena. Lecciones del 2020 para la toma de decisiones”, (18 junio 2021),organizado por la Universidad de Chile y la Agencia de la Calidad. Algunos de los datos relevantes, destacados por Gabriela Cares, jefa de la División de Estudios de la Agencia, señala que , “entre sexto básico y cuarto medio no alcanzaron el 60 por ciento de los contenidos necesarios en lenguaje y no superaron el 47 por ciento en matemática.” (Citado por Prensa UChile y COES, junio 2021), destacó también, que “90 por ciento de los estudiantes de 3º y 4º medio considera que el confinamiento y la educación remota afectaron negativamente su aprendizaje”. (Citado por Prensa UChile y COES, junio 2021).

Cabe señalar ,que los resultados de la encuesta DIA fueron tomados por el Mineduc, para las acciones del año 2020.

2.3.5.- Funciones y Responsabilidades del Consejo Nacional de Educación :

Tiene como función aprobar e informar las Bases Curriculares, Planes y Programas, Estándares de Aprendizaje y Otros Indicadores de Calidad, Estándares Indicativos de Desempeño y Plan de Evaluaciones.

Sobre las acciones que tomó Consejo Nacional de Educación, no aparece nada en su página oficial, salvo instructivos sanitarios para acudir a sus dependencias.

2.4. Definición de los Estándares de Desempeño

Según indica, la agencia de la calidad, son los referentes que orientan la Evaluación Indicativa de Desempeño, que a su vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para la mejora de los procesos de gestión institucional.

Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar:

- Liderazgo
- Gestión Pedagógica
- Formación y Convivencia
- Gestión de Recursos

2.4.1. Objetivos de los Estándares de Desempeño

Para la agencia de la calidad, su desarrollo se focaliza en cinco objetivos, los cuales son:

- Servir de base para la Evaluación Indicativa de Desempeño.
- Apoyar la gestión de los establecimientos.

- Ayudar a los establecimientos a identificar oportunidades de mejora durante el proceso de evaluación
- Ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento.

Tal como lo indica la ley General de Educación, en el artículo 38, estos estándares son de carácter indicativo, “ En ningún caso el incumplimiento de los Estándares Indicativos de Desempeño ni las recomendaciones que se desprendan de estas evaluaciones dará origen a sanciones”, es decir, estos estándares se orientan a la mejora, por eso el término “indicativo” va en ese sentido tanto para los sostenedores como para los equipos directivos, en la identificación y análisis de las buenas prácticas que definen los estándares y en su autonomía, determinar cuáles son las medidas que mejor se adecuan a su realidad y que los impulsarán a un mejor desempeño.

Esto es determinante en los tiempos que atravesamos como sociedad, en la autonomía de cada escuela en pandemia desarrollar la mejor calidad educativa posible en este marco de la gestión de la calidad.

A su vez, en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, los establecimientos y sus sostenedores tienen:

- Autonomía para definir la gestión de sus procesos internos.
- Obligación de cumplir la normativa educacional.
- Obligación de cumplir los Estándares de Aprendizaje y Los otros Indicadores de la Calidad.

2.4.2. Organización de los Estándares de Desempeño.

Para una mejor comprensión de los estándares de desempeño, estos están organizados en cuatro dimensiones alineadas horizontalmente y tres subdimensiones alineadas verticalmente, de tal manera que al cruzar las dimensiones con sus subdimensiones se generan 12 categorías de clases que categorizan la dimensión con la subdimensión y en cada una de ellas se encuentran estándares de desempeño:

DIMENSIONES			
LIDERAZGO	GESTIÓN PEDAGÓGICA	FORMACIÓN Y CONVIVENCIA	GESTIÓN DE RECURSOS
Liderazgo del sostenedor (6 estándares)	Gestión curricular (7 estándares)	Formación (7 estándares)	Gestión de personal (9 estándares)
Liderazgo del director (7 estándares)	Enseñanza y aprendizaje en el aula (6 estándares)	Convivencia (7 estándares)	Gestión de recursos financieros (6 estándares)
Planificación y gestión de resultados (6 estándares)	Apoyo al desarrollo de los estudiantes (7 estándares)	Participación y vida democrática (6 estándares)	Gestión de recursos educativos (5 estándares)

Imagen n°2 Dimensiones y Subdimensiones Estándares de Desempeño.

Fuente: estándares Indicativos de desempeño MINEDUC, 2014

Para los efectos de este estudio, privilegiamos las dimensiones de Liderazgo y Gestión Pedagógica y las subdimensiones de Liderazgo del Director y Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, respectivamente.

2.5. DIMENSIÓN LIDERAZGO

En páginas anteriores hemos descrito la relevancia del liderazgo del director, siendo el segundo factor de incidencia en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En esta dimensión, se hace referencia al liderazgo del director y también del sostenedor, cada uno desde sus espacios de acción, sin embargo, deben trabajar mancomunadamente en la planificación institucional de los logros que quieren para el establecimiento educativo, con la participación de los diferentes estamentos y fundamentalmente con datos.

La dimensión del liderazgo, se organiza en tres subdimensiones, Liderazgo del Sostenedor, Liderazgo del Director y Planificación y Gestión de los Resultados.

2.5.1 Estándares de Liderazgo del Sostenedor.

Para el Liderazgo del Sostenedor, hay 6 estándares, que señalan como responsable último de los resultados, señalan la necesidad de delimitar las funciones de éste y el director y el equipo directivo del establecimiento, que requieren funciones y responsabilidades distintas y definidas para un mejor trabajo colaborativo. Los estándares son los siguientes:

ESTÁNDAR 1.1 El sostenedor se responsabiliza del logro de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad, así como del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y de la normativa vigente.

ESTÁNDAR 1.2 El sostenedor se responsabiliza por la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, del plan de mejoramiento y del presupuesto anual.

ESTÁNDAR 1.3 El sostenedor define las funciones de apoyo que asumirá centralizadamente y los recursos financieros que delegará al establecimiento, y cumple con sus compromisos.

ESTÁNDAR 1.4 El sostenedor comunica altas expectativas al director, establece sus atribuciones, define las metas que este debe cumplir y evalúa su desempeño.

ESTÁNDAR 1.5 El sostenedor introduce los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento del establecimiento.

ESTÁNDAR 1.6 El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con el director y con la comunidad educativa.

Fuente: Estándares Indicativos de Desempeño, p45.

2.5.2 Estándares de Liderazgo del Director.

Respecto de los Estándares del liderazgo del Director, comprende 7 estándares, que definen las tareas que lleva a cabo el director como responsable de los resultados académicos. También le corresponde comprometer a la comunidad educativa con el Proyecto Educativo Institucional, conducir de manera efectiva el funcionamiento y dar cuenta de los resultados obtenidos.

Los estándares son los siguientes:

ESTÁNDAR 2.1 El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.

ESTÁNDAR 2.2 El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.

ESTÁNDAR 2.3 El director instaure una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.

ESTÁNDAR 2.4 El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.

ESTÁNDAR 2.5 El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua.

ESTÁNDAR 2.6 El director instaure un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.

ESTÁNDAR 2.7 El director instaure un ambiente cultural y académicamente estimulante.

Fuente: Estándares Indicativos de Desempeño, p53.

2.6. Liderazgo en Tiempos de Crisis.

2.6.1. Liderazgo Distribuido y su relación con la Dirección Escolar

La capacidad para mejorar una escuela depende de manera relevante de los equipos directivos, es la importancia que adquiere el liderazgo escolar en tiempos de crisis y confinamiento. Múltiples estudios coinciden que “es un factor crítico en el mejoramiento de los

establecimientos escolares y en definitiva de los logros de aprendizaje de los estudiantes, especialmente significativa en aquellos establecimientos más vulnerables (Hallinger y Heck, 1996; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou y Kington, 2009; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Robinson, 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei y Trivelli, 2014).

La literatura sobre gestión escolar define que cuando los alumnos progresan más de lo esperado, entonces hablamos de un buen colegio. (Creemers 2007, Reynolds & Teddlie 2000). El Ministerio de Educación en Chile, al publicar el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), en el año 2015 señala en uno de sus párrafos que cuando “surgen nuevos desafíos para los directores y equipos directivos, quienes deben incorporar 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” son los equipos directivos, en el contexto actual de confinamiento, toma fuerza lo publicado en el MBDLE, pero con una mirada distinta y desde múltiples perspectivas. Lo que conocíamos como enseñanza presencial dio un giro abrupto y cambió desde marzo del año 2020 a las clases en virtualidad. Si ya vivimos esta crisis sanitaria durante todo el 2020 que aún continúa agravada por una crisis económica y social, resulta necesaria una mirada con otra perspectiva. Surge la mirada desde las perspectivas múltiples (Chapman, C. 2020. Reimaginando el liderazgo educacional desde dentro hacia afuera), este concepto genera una mejor comprensión de la situación actual, que no sólo es el director como líder, es el equipo completo que dirige la escuela y cómo logran tomar

decisiones desde las perspectivas múltiples en lugar de las individuales. “Los líderes sistémicos son una poderosa fuerza para el cambio y la mejora. Estos son líderes que innovan, se arriesgan, y despliegan recursos de manera creativa. Tienen una mejor comprensión de la tarea que enfrentan y cómo puede ser mejorada.(Chapman. 2020), Mientras más fuerte es la percepción de su eficacia colectiva, más altas son sus aspiraciones y la inversión emocional en sus proyectos.

2.6.2. El Liderazgo Distribuido Como Cambio en la Cultura de la Escuela.

Como hemos visto, en líneas anteriores, existe una amplia literatura sobre liderazgo, en este capítulo revisaremos el Liderazgo Distribuido , que representa un cambio en la cultura de la escuela, desarrollando procesos de participación, democratización y corresponsabilidad en los resultados que se pueden lograr

El concepto del Liderazgo distribuido, surge en la década de los años 90(Gronn, 2000) y los fundamentos epistemológicos respecto del liderazgo distribuido se encuentran en la teoría de la actividad y de la cognición distribuida (López,P.2013). Gronn, ha utilizado la teoría de la actividad para orientar su trabajo y Spillane se ha basado en gran medida en la cognición distribuida para generar un liderazgo Distribuido. López(2013), concluye en un artículo de su autoría (“Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación, 2013”), “...que el aspecto más importante a destacar es que el análisis bibliográfico muestra que numerosos autores contextualizan sus

investigaciones en función de los trabajos propuestos por Spillane y Gronn.”(op.cit, 2013). Así mismo, argumenta que este liderazgo distribuido en los contextos escolares, “promueve cambios en la cultura de la organización, acrecentando procesos de participación, democratización y toma de decisiones compartidas que inciden en el desarrollo de toda la comunidad escolar”(López,P.2013) Este liderazgo incorpora a varias personas en una comunidad educativa y contribuye al desarrollo de las organizaciones, en especial a las organizaciones de carácter educativo.

El liderazgo distribuido , es un tipo de liderazgo demandante y exigente para un líder “formal”, necesita de su atención en coordinar y supervisar a las personas que componen su organización, para que potencien sus capacidades y aporten adecuadamente a los esfuerzos del grupo. Para Spillane(2008), considera que el trabajo de gestionar y liderar las escuelas involucra a varias personas, entre ellas convergen los liderazgos formales, es decir, aquellos que tienen designado una posición de cargo y gestión y aquellos líderes informales, que son los que no tienen tales designaciones. Por lo tanto a partir de la bibliografía revisada y recopilada se puede indicar en relación al liderazgo distributivo, que no es un liderazgo que solo abarque determinadas funciones, se refiere a un proceso más amplio, a un pensar y actuar frente a una determinada situación, empleando las habilidades y conocimientos de los sujetos para resolver los problemas de un hecho concreto y específico, cuyo objetivo final es facilitar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Para Spillane(2001), en el liderazgo distribuido, los líderes escolares participan en la definición de las metas institucionales, están en la toma de decisiones

y corresponsables de llevarlas a cabo en la escuela como totalidad o en la sala de clases como particularidad. De esta forma el liderazgo no es ejercido por una sola persona, sino que es compartido por varios.

Según diferentes investigaciones (Kets de Vries, 1999; Gronn, 2002; Bryant, 2003), el liderazgo distribuido se define entonces “como una influencia estructurada atribuible a los miembros de la organización que actúan en concierto”(Gronn,2003), esto es, que no son las personas en sí mismas , sino el trabajo concertado entre los miembros de una organización educativa, se caracteriza por la colaboración espontánea de parte de los sujetos frente a una actividad, con sus diferentes habilidades, conocimientos, se unen para trabajar en conjunto y retroalimentarse en función de una tarea determinada y un tiempo determinado. Un punto relevante del liderazgo distribuido y que es una característica , que deviene del liderazgo descentralizado(2003) y que menciona Briyant (2003) en sus investigaciones, es que el rol del líder es transitorio, que el liderazgo se encuentra en la comunidad y no en una sola persona, de ahí el carácter político de este liderazgo. En cualquier momento uno de los miembros o varios pueden ser líderes, esto depende de lo que se determine como objetivo de la organización y por ende, la autoridad es específica para una determinada situación y finaliza cuando se ha cumplido con el objetivo o la necesidad haya sido cubierta.

2.6.3. Liderazgo Distribuido en el Sistema Escolar Chileno.

Desde la aparición de la segunda versión del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, es que se viene fortificando el concepto de líder escolar en lo pedagógico, la versión anterior del marco de la Buena

Dirección (2005), no lo explicita con claridad. En los últimos quinquenios, el marco legal de la educación chilena ha ido albergando este concepto a través de distintas leyes . El año 2006 con El sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Gestión Escolar SAGGE y luego la Ley de Concursabilidad de Directores y Jefes DAEM, (Ley 20.006, año 2005) y la Ley de Subvención Preferencial , conocida como la ley SEP, promulgada el año 2008 (Ley 20.048, 2008), han generado un corpus que va dando un sentido más relevante liderazgo escolar , no solo mantener al director y su equipo en el control de la gestión administrativa, es que toda la escuela funcione en esta distribución del liderazgo para las distintas tareas y acciones encomendadas por el director y su equipo a otros miembros de la comunidad educativa.

este tipo de liderazgo ha tomado cierta fuerza en el sistema escolar chileno, aun cuando, los estudios sobre este liderazgo no son muy abundantes, se encuentran investigaciones de este tipo, ejemplo de ellos es el de Maureira (2016), que basados en los estudios realizados por Macbeath,(2011), investigó este tipo de liderazgos, en 43 escuelas chilenas, con un alto índice de vulnerabilidad, encontrando 6 patrones de Liderazgo distribuido:

- 1-Distribución formal: Trata de la manera en que se asignan las responsabilidades en las estructuras y roles formales de la institución.
- 2- Distribución pragmática: Trata de la asignación de tareas de carácter más puntual a ciertos profesionales en la organización, con la finalidad de descomprimir o bajar la carga de tareas que se concentran en la dirección.

- 3.-Distribución estratégica: Se orienta a una perspectiva de más largo plazo, al cumplimiento de objetivos fundamentales definidos por la misión y visión de la institución.
- 4.- Distribución incremental: Trata de la ampliación del potencial de liderazgo a otros actores de la propia organización.
- 5.- Distribución oportuna: El liderazgo es asumido respondiendo a un sentido de oportunidad emergente más que a una planificación.
- 6.- Distribución cultural: Trata de las prácticas de liderazgo que reflejan vínculos fuertes entre los integrantes de la comunidad, que comparte un conjunto de valores y una concepción común de liderazgo compartido.

Como se puede apreciar, el liderazgo intrínsecamente se va adaptando a la realidad escolar y se mueve forzosamente debido a la crisis sanitaria y el confinamiento. En este sentido, como en mucho tiempo, quizás en algún seminario, se habló de la enseñanza y los aprendizajes en línea , hoy es una realidad forzosa, única y que lleva a las preguntas de cómo se hicieron esos cambios, que se necesitó, que teníamos al comienzo. En las próximas líneas se desarrolla el cómo se abordaron y en qué paradigma investigativo se basó este trabajo.

2.7 PRIORIZACIÓN CURRICULAR

Documentos Ministeriales en Medio de la Cuarentena Escolar

2.7.1 Marco Legal

El 26 de junio del año 2020, se publicó el decreto que mencionaba por primera vez en el país el concepto de Clases Remotas³, a través del Resolución Exenta N° 2765, determinaba a través de 8 artículos la implementación legal para afrontar la crisis sanitaria. Siendo el artículo N°1, el más relevante para sustentar las acciones que deben realizar las escuelas y liceos.

“ ARTÍCULO 1º- Apruébense las Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial, para los establecimientos educacionales que imparten educación parvularia, básica y media, texto adjunto al presente acto y que se entiende forma parte integrante del mismo”.

Los siguientes artículos del 2 al 8, refieren a las unidades encargadas del Ministerio de Educación, en quienes delegan el encargo de apoyar las orientaciones y apoyo, velando por el cumplimiento de los planes de estudio y las normas de promoción y evaluación del DS N°67, de 2018. Y persigue ,velar por la seguridad de la comunidad educativa de las escuelas y liceos a lo largo y ancho del territorio nacional.

³ En varios documentos del Ministerio de Educación, aparecen los términos clases remotas y también clases en línea. No hay una diferencia en los términos por parte del ministerio.

2.7.2 Orientaciones para la implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial.

La unidad de Currículum y Evaluación, en el mes de julio del año 2020 publicó las Orientaciones para la implementación de la Priorización Curricular en forma Remota y Presencial. Un documento de diez hojas donde se dan lineamientos para enfrentar y minimizar las consecuencias adversas que han sucedido producto de la COVID 19.

El documento se presenta en dos áreas de acción, una respecto a la educación remota y otra respecto de la educación presencial. Estas orientaciones sobre la priorización requieren de los establecimientos educacionales tomen un rol protagónico en tanto creen un plan acorde a “...su realidad, que atienda a la creciente diversidad educativa”(Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial, julio 2020, p 2). En este sentido, el equipo directivo toma un peso en el liderazgo pedagógico más que en un liderazgo gerencial -administrativo “...es fundamental el rol de los equipos directivos y docentes para liderar el proceso. Será necesario diseñar y ajustar, de acuerdo con las nuevas necesidades, el plan de estudios, los modos de enseñanza y la evaluación” (Op.cit. p2)

El diseño de la propuesta de orientaciones , contiene 5 ideas fuerza, que señalan la vigencia del Currículum Nacional, que tal como el currículum Vigente promueve el desarrollo integral, que además incluye las asignaturas de Orientación y Tecnología de manera transversal y contempla que la asignatura de Religión no se deje de lado en los colegios no laicos.

Respecto de la organización temporal, se han organizado dos niveles de priorización curricular.

Imagen N.º 3: Representación de Niveles de Priorización por Grado



Fuente: Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial, julio 2020

Estos Niveles diseñados en un sentido ascendente y basal, responde a dos niveles de objetivos, los “imprescindibles”, que están en el nivel 1 (P1), que corresponde a todos aquellos que son esenciales para el avance de los aprendizajes, que permitirán a las escuelas organizarse y tomar decisiones desde las reales posibilidades del contexto en su comunidad educativa y del territorio en que están emplazadas.

El nivel 2(P2), considera los objetivos priorizados entendidos como aquellos integradores y significativos, se entrelazan con los del Nivel 1 y permiten los avances en la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes de tal forma que se conviertan en sujetos activos.

La última idea fuerza, refiere a la temporalidad de la presencialidad en las escuelas o liceos, si ésta fuera muy reducida, el MINEDUC, recomienda una dedicación máxima al nivel P1, quedando sin Efecto el Nivel P2; dejando para el siguiente año los niveles P1 y P2 configurándose desde las particularidades para el desarrollo de los aprendizajes priorizados.

Esta idea fuerza es la que llevó a cada Unidad Educativa a repensarse y es uno de los puntos donde apunta parte de esta investigación, en esos modos de ver y sus aproximaciones de darle un sentido colectivo a la acción del equipo y su escuela o liceo.

Sobre las indicaciones para priorizar desde lo remoto, se proponen 7 estrategias a fin de garantizar el aprendizaje continuo y evitar un aumento de las brechas educacionales, todo esto en un contexto de contención emocional.

Estrategias para la Educación Remota

- 1.-Realizar un levantamiento de información sobre la situación de cada uno de sus docentes y estudiantes respecto de la conectividad, habilidades digitales, apoyo de apoderados y el estado socioemocional de cada uno. Así podrá identificar el nivel de motivación de los estudiantes y docentes, además de las capacidades y los recursos tecnológicos para las clases en línea
- 2.-Incentivar a sus estudiantes a seguir una rutina o plan de clases. Utilice la propuesta de aprendoenlinea.mineduc.cl o uno que determine el propio establecimiento.
- 3.-Planificar estrategias de comunicación orientadas a mantener un vínculo con sus estudiantes, comunicándose con ellos telefónicamente por mensajería instantánea u otro medio, y apoyándolos y guiándolos para que establezcan un horario semanal de actividades de aprendizaje.
- 4.-Idear estrategias de comunicación con las familias y apoderados a fin de establecer un vínculo para brindarles apoyo y mantenerlos informados. En educación básica se sugiere aplicar estrategias para trabajar con los apoderados; a tal efecto, se sugiere que el docente

planifique situaciones de aprendizaje con ellos en torno a juegos, intereses de aprendizaje, la lectura, actividades lúdicas y diversas, entre otros.

5.-Planificar diversas estrategias para garantizar aprendizajes en todos los estudiantes:

- Aproveche la instancia de educación remota para asentar el dominio de los aprendizajes priorizados del año anterior.
- Si la evidencia recogida demuestra que los objetivos del nivel anterior ya están logrados por sus estudiantes, plantee actividades en torno a los objetivos priorizados de su nivel.
- Planifique experiencias de aprendizaje en torno a los objetivos priorizados, utilizando las fichas pedagógicas que encontrará en Aprendo en Línea docente.

6.-Si no hubiese conectividad, coordine acciones con el equipo docente para que el Texto Escolar esté en el hogar, imprima los recursos de Aprendo en Línea de trabajo con el Texto Escolar y apóyese en TV educa y Radio Enseña, comunicando oportunamente los horarios. Diseñe un plan de lectura con sus estudiantes a partir de los libros de la biblioteca, los textos escolares antiguos, diarios, revistas presentes en los hogares.

7.-Las habilidades de lectura o hábitos lectores son fundamentales para el desarrollo cognitivo, el avance del aprendizaje escolar de los estudiantes, el conocimiento del mundo y para desarrollar el gusto por la lectura. Para fomentar la lectura en el hogar, se sugiere emplear herramientas como la Biblioteca Digital Escolar (BDEscolar) y su Plan de Lectoescritura Digital (PLED). Ambas permiten que profesores, alumnos y sus familias accedan a diversos

contenidos digitales, como audiolibros, videos y libros de diversos temas; además el PLED otorga acompañamiento al proceso lector con ejercicios en el mismo libro, y se los puede monitorear de manera remota. (UCE_MINEDUC, JUNIO 2020)

Estas estrategias determinan la forma en que las escuelas y liceos diseñaron su plan de trabajo, para el año 2020. Lo que se pensaba como una situación de 3 a 6 meses, se extendieron en el tiempo y cerraron el año académico 2020 en esta modalidad Remota. Cada Unidad educativa abordó su realidad y trabajó en ella para lograr los Niveles P1 y Quizás el P2 según la multivariedad de situaciones locales y nacionales.

El MINEDUC, preparó también una serie de estrategias para el retorno a clases de manera segura y siempre dependiendo de la evolución de la crisis sanitaria. A saber:

- 1.-En todos los escenarios, el Plan de Estudios tiene que incluir las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Lengua y Literatura) y Matemática con las horas asignadas en el Plan de Estudios vigente. Además se recomienda agregar una asignatura del ámbito artístico.
- 2.-Si la jornada ha disminuido sustantivamente, conviene profundizar en menos asignaturas en vez de dedicarse a varias, con pocas horas.
- 3.-Planificar horarios diferidos por grupos de estudiantes, para profundizar la enseñanza según sus necesidades.
- 4.-Para 1° y 2° básico se sugiere enfocar la jornada escolar hacia el aprendizaje de la lectura comprensiva (idealmente duplicar las

horas de Lenguaje), Matemática e integrando otras asignaturas; por ejemplo: incluir las lecturas de los Textos Escolares de Ciencias e Historia como parte de la lectura en voz alta y compartida, utilizar el arte para expresar los significados de los textos, emplear la música para aprender palabras nuevas y poesía integrar la tecnología para complementar el aprendizaje de la lectura (plataforma Bartolo,www.bartolo.cl). También es recomendable generar un apoyo entre docentes que puedan colaborar en acortar la brecha de lectura.

5.-En su planificación para 3° y 4° medio con las nuevas Bases Curriculares, considere al menos 1 electivo o asignatura diferenciada para potenciar el interés y la elección de los estudiantes.

6.-En el caso de TP, trabaje transversalmente los módulos relacionados con las competencias genéricas

7.-Planificar un trabajo con proyectos STEM o STEAM (Ciencias, Tecnología Matemática y Arte), donde se integre diversas asignaturas y trabajen varios docentes en un mismo horario. Se podría ampliar a otras asignaturas; por ejemplo: Música con Lenguaje, Inglés con Ciencias, entre otras. (UCE_MINEDUC, Junio 2020)

Alguna de estas estrategias , comenzaron a desarrollarse a fines del año 2020 y continuaron durante el principio del año 2021, hasta que se decretaron nuevas cuarentenas y la provincia de San Felipe, volvió a las clases remotas en el mes de abril del año 2020. Este documento orientador, sugirió a las Unidades Educativas dentro del plan de retorno a la

presencialidad una tabla con horas posibles en escenarios posibles, supeditadas a las medidas sanitarias .

Tabla N.º 2

Posibilidad de ajuste al Plan de Estudios según escenarios de retorno a clases presenciales*

Escenarios posibles al momento del retorno a clases en año 2020, en horas semanales**	Nº de asignaturas o módulos posibles de incluir en el Plan de Estudios de todas las asignaturas las asignaturas gnaturas
34 a 42	6 o más
31 a 33	5 a 6 asignaturas
21 a 30	4 a 5 asignaturas
16 a 20	3 a 4 asignaturas
6 a 15	2 a 3 asignaturas

Fuente: UCE-MINEDUC JUNIO 2020

Consideraba ajustar las horas del plan de estudios y planificar el horario de clases de acuerdo a la jornada de clases y debía considerar 7 puntos relevantes en la presencialidad:

- 1.-En todos los escenarios, el Plan de Estudios tiene que incluir las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Lengua y Literatura) y Matemática con las horas asignadas en el Plan de Estudios vigente. Además se recomienda agregar una asignatura del ámbito artístico.
- 2.-Si la jornada ha disminuido sustantivamente, conviene profundizar en menos asignaturas en vez de dedicarse a varias, con pocas horas.
- 3.-Planificar horarios diferidos por grupos de estudiantes, para profundizar la enseñanza según sus necesidades.
- 4.-Para 1º y 2º básico se sugiere enfocar la jornada escolar hacia el aprendizaje de la lectura comprensiva (idealmente duplicar las horas de Lenguaje), Matemática e integrando otras asignaturas; por

ejemplo: incluir las lecturas de los Textos Escolares de Ciencias e Historia como parte de la lectura en voz alta y compartida, utilizar el arte para expresar los significados de los textos, emplear la música para aprender palabras nuevas y poesía integrar la tecnología para complementar el aprendizaje de la lectura (plataforma Bartolo , en www.bartolo.cl). También es recomendable generar un apoyo entre docentes que puedan colaborar en acortar la brecha de lectura.

5.-En su planificación para 3° y 4° medio con las nuevas Bases Curriculares, considere al menos 1 electivo o asignatura diferenciada para potenciar el interés y la elección de los estudiantes.

6.-En el caso de TP, trabaje transversalmente los módulos relacionados con las competencias genéricas

7.-Planificar un trabajo con proyectos STEM o STEAM (Ciencias, Tecnología Matemática y Arte), donde se integre diversas asignaturas y trabajen varios docentes en un mismo horario. Se podría ampliar a otras asignaturas; por ejemplo: Música con Lenguaje, Inglés con Ciencias, entre otras. (Fuente: UCE-MINEDUC, JUNIO 2020)

Estas orientaciones delineaban posibles estrategias de trabajo en equipo de los profesores, de planificaciones en conjunto con los proyectos STEM o STEAM y teniendo presente la posibilidad de un trabajo mínimo de horas, en donde los equipos directivos debían visualizar qué asignatura por sobre otra se vería con mayor profundidad o alcance y también consideraba el trabajo en grupos pequeños de estudiantes en horarios diferidos.

La última parte del documento, orienta sobre las evaluaciones centradas en la evaluación formativa y la retroalimentación como factores de importancia en el aprendizaje. El decreto N° 67/2018 es la base de las evaluaciones en estos contextos de enseñanza remota o presencial. Cada establecimiento tiene autonomía en aplicar las evaluaciones de tipo formativa como sumativa, considerando que esta última requiere de una base de oportunidades de aprendizaje para que cada estudiante demuestre logro en sus aprendizajes de tal forma que la calificación resultante sea acorde con el avance de logros de cada uno de ellos.

Respecto de la evaluación Remota, se proponen los siguientes sugerencias:

1.-Incentivar los aprendizajes y retroalimentar de forma sistemática utilizando diversos métodos de evaluación formativa, como:

Evaluación de desempeño: Acciones y productos que realiza el estudiante durante el proceso de aprendizaje, que permiten retroalimentar su aprendizaje y validar el desarrollo de sus habilidades; por ejemplo: resolución de casos prácticos, evaluación de trabajos según criterios, entrevistas sobre procesos de aprendizaje entre pares, creaciones en Artes, Escritura de cartas, textos, etc.

Evaluación de portafolio: Un portafolio es un archivo donde se integra trabajos y evidencias relevantes de las actividades de los estudiantes; también incluye observaciones y retroalimentaciones que ayuden a superar las dificultades en el aprendizaje. Se puede usar durante todo el proceso (unidad, curso) para asignar una calificación (evaluación sumativa). Puede contener apartados de:

escritura de cartas o textos, comentario de lecturas, pensamiento matemático, experimentos, fotos, intereses personales y descripción, etc.

Conferencias centradas en el alumno: Medio eficaz de comunicación entre estudiantes, docentes y padres; pueden ser entrevistas telefónicas y/o comunicación por mensajería instantánea.

Autoevaluación de los estudiantes: Estrategia que ayuda al alumno a tomar conciencia de su progreso de aprendizaje, y permite al docente recoger información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ejemplos: bloc de autoevaluación, diario, reportes, pruebas y escritos.

2.-Utilice todos los medios de comunicación a su disposición para poder retroalimentar, a fin de ir valorizando el trabajo realizado.

3.-El trabajo que el estudiante realice de forma remota deberá ser preferentemente formativo, siempre acompañado de retroalimentación Se podrá valorizar por medio de porcentaje de logro y concepto. También podría transformarse en una calificación siempre y cuando se realicen evaluaciones sistemáticas y justas.

Fuente: (UCE-MINEDUC, JUNIO 2020)

En estas sugerencias, se concibe la evaluación de forma asincrónica, separada de las conexiones de clases y se centran en tipos de evaluaciones, como por ejemplo, evaluación de desempeño, de portafolios, de conferencias (vía telefónica u otros medios de mensajería

instantánea) y la autoevaluación, considerando antes de la calificación el proceso y el modo de obtener una nota, tal como dice el texto, Justa.

En las últimas consideraciones, se sugieren evaluaciones en línea de manera semanal en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias de acuerdo a los objetivos priorizados. En el caso de que los estudiantes no cuenten con conectividad, se sugiere diversificar el tipo de evaluaciones, desarrollar material impreso, trabajar con portafolios y trabajar con mucha cercanía con el apoderado. Aclarando que en caso de cuarentena, el portafolio será la manera de trabajar de forma autónoma y una vez finalizada la cuarentena entregue el portafolio al establecimiento para una posterior retroalimentación.

Sobre la Evaluación Presencial, se sugiere implementar según lo que las condiciones sanitarias permitan, se proponen 5 aspectos :

1. Para el retorno a clases presenciales, se recomienda comenzar realizando un diagnóstico integral para que el establecimiento pueda identificar las habilidades socioemocionales y las brechas de aprendizaje. Luego se debe idear un plan de contención socioemocional y un tiempo de reforzamiento para poder avanzar hacia la implementación de la Priorización Curricular.
2. Se recomienda crear un avore que identifique a aquellos estudiantes que puedan quedar rezagados, para tomar decisiones efectivas y así apoyarlos y acompañarlos de la mejor manera en su proceso de aprendizaje.

3. Se recomienda organizar proyectos que integren asignaturas, lo que favorecerá una evaluación integrada, significativa y auténtica.
4. Incentive que la evaluación sea parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilice iniciativas atractivas que motiven a los estudiantes, como estrategias de autoevaluación y coevaluación organizar instancias para compartir los portafolios entre pares y realizar presentaciones significativas para la comunidad.

Si las clases son presenciales, pero algunos estudiantes permanecen en sus hogares, recoja ideas de la evaluación remota y utilice la tecnología para retroalimentarlos.

Estos cinco aspectos generales, determinan un trabajo muy fino de los equipos directivos, pues deben recibir a sus estudiantes en distintas condiciones de retorno, por lo que el trabajo en equipo de los directivos y profesores se pone a prueba, surge en sí mismo el trabajo colaborativo para desarrollar las clases presenciales.

2.7.3 Conversatorios de la Unidad de Curriculum y Evaluación (UCE) sobre Criterios Pedagógicos Para Construir el Plan de Estudios 2021.

La unidad de Currículum y evaluación (UCE) durante el segundo semestre del año 2020 se propuso realizar 16 conversatorios, con el fin de intercambiar ideas y sugerencias respecto del aprendizaje de los estudiantes con el foco en la planificación del año 2021. Esta idea de validar con los actores del sistema educativo, directivos , docentes,

estudiantes y apoderados las buenas prácticas ,pretenden ser implementadas el año 2021 y con el objetivo implícito de reducir las brechas en los aprendizajes en todos los niveles escolares producto de la pandemia.

El documento elaborado tiene tres líneas de trabajo que resumen recomendaciones organizacionales desde los Equipos directivos, los docentes y los estudiantes. Cada estamento trabaja en las áreas conceptuales que van completando una columna de ideas y propuestas, así , este documento servirá de apoyo a la planificación del año 2021. La siguiente tabla muestra cómo se organizaron los temas de conversaciones por estamentos y la cantidad de recomendaciones que fueron clasificadas en cada uno de los temas propuestos. Se diseñó en 3 columnas principales y cada una de ellas con los temas que se abordaron en los conversatorios y la cantidad de propuestas que fueron clasificadas por el equipo de la UCE.

Tabla N.º 3: Organización De Los Conversatorios Por Estamentos Y Temas

	EQUIPOS DIRECTIVOS	DOCENTES	ESTUDIANTES
RECOMENDACIONES ORGANIZACIONALES	CONECTIVIDAD Y RECURSOS	CONECTIVIDAD	TRABAJO CURRICULAR
	11 RECOMENDACIONES	6 RECOMENDACIONES	13 RECOMENDACIONES
	PROTOCOLOS SANITARIOS	IMPLEMENTACION PLAN RETORNO	APOYO SOCIOEMOCIONAL
	5 RECOMENDACIONES	45 RECOMENDACIONES	8 RECOMENDACIONES

EVALUACIÓN	APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS ABP	CONECTIVIDAD
8 RECOMENDACIONES	8 RECOMENDACIONES	2 RECOMENDACIONES
IMPLEMENTACION PLAN RETORNO	APOYO SOCIOEMOCIONAL	EVALUACIÓN
58 RECOMENDACIONES	5 RECOMENDACIONES	11 RECOMENDACIONES
PADRES Y FAMILIA	COMUNICACIÓN	
7 RECOMENDACIONES	2 RECOMENDACIONES	
APOYO SOCIOEMOCIONAL	EVALUACION	
11 RECOMENDACIONES	24 RECOMENDACIONES	

Tabla N°4. Fuente: Creación Propia.

2.7.4 Orientaciones Pedagógicas Para el Plan de Estudio 2021

En los documentos emanados por el Ministerio de Educación, existen orientaciones que permiten realizar proyectos acorde a su contexto, además de entregar sugerencias para la elaboración de este.

El Mineduc ha instaurado jornadas de reflexión y análisis de tal forma que a raíz de los conversatorios, las ideas y reflexiones tributen a las “Orientaciones Pedagógicas para el Plan de estudio 2021”.

El documento es una actualización del anterior presentado en junio del 2020, agregando un concepto nuevo como propuesta sobre diseños de horas de clases y permanencia, que surge de los conversatorios desarrollados por la Unidad de Currículum Escolar (UCE), cuya fecha de presentación corresponde a diciembre del año 2020 y tiene como finalidad convertirse en una guía para los liceos y escuelas del territorio nacional respecto de las planificaciones oportunas y de apoyo con recursos pedagógicos en la implementación del plan de estudio. Así mismo, tiene por alcance cubrir desde la educación parvularia hasta cuartos medios, tanto para los liceos de educación media

Humanista-científica y técnico profesional, incluyendo la educación de adultos.

El documento contempla un plan de acciones y desarrollo de habilidades en modo presencial y en modo remoto, dirigido a los equipos de gestión y profesores, en concordancia al “ Oficio relativo a la planificación del año escolar 2021 del 19 de noviembre 2020 es importante tener presente que “Si bien la modalidad presencial será la regla para el 2021, el plan de funcionamiento debe ser lo suficientemente versátil para estar preparado ante un cambio en las condiciones sanitarias, que dependerá de las medidas que adopte la autoridad sanitaria”(UCE, MINEDUC, diciembre del 2020), lo que además se explicita en aún más en el mismo oficio, numeral 2, indica “Sobre el plan de estudios, se agrega: “Se debe considerar un plan que pueda ser implementado en modo remoto en periodos de educación remota según sea determinada por las autoridades sanitarias, de tal manera que mantenga vinculado al estudiante y de continuidad al proceso formativo. Los textos de estudio son la

herramienta clave que ofrece calidad, equidad y permite dar continuidad al aprendizaje.”(UCE, MINEDUC, diciembre del 2020).

Claramente indica que es un documento muy versátil , de consulta para ser compartido en redes a través de los soportes técnicos de las distintas plataformas que posean los colegios con los equipos de gestión y los profesores.

Dentro de lo que propone el documento respecto de los escenarios posibles, clases presenciales y remotas ,se puede comparar a través del siguiente cuadro que indican las acciones que se proponen en ambas modalidades. Resulta adecuado presentar la información de esta manera , pues permite visualizar que existe un pull de acciones que la UCE propone y que se logran identificar en este cuadro.

Resulta interesante ver que aparecen más acciones de las clases remotas y que han surgido de la necesidad de comunicarse en confinamiento ,en esta relación profesor-alumno en teleeducación, una forma que se realizaba en la educación superior , pero que desde el 2020 abarcó a todo nuestro sistema educativo.

Tabla N.º 4: Cuadro de Desarrollo de Acciones o Habilidades en Presencialidad o de Manera Remota

Actividades de Manera Presencial	Actividades de Manera Remota
• Diagnosticar el estado emocional y de los aprendizajes de los estudiantes	• Diagnosticar el estado emocional y de los aprendizajes de los estudiantes
• Desarrollar habilidades Socioemocionales a cargo del profesor jefe con apoyo de equipo psicosocial.	• Comunicarse con la familia vía telefónica o cualquier otro medio para brindar apoyo y comunicación.
• Fortalecer habilidades de comprensión lectora	• Se basa en Aprendizajes Asincrónicos y aprendizajes Sincrónicos, el primero corresponde a trabajar en diferentes momentos y lugares y el segundo, es el tipo de aprendizaje que se realiza en simultáneo, pero en diferentes lugares
• Verificar logros de aprendizajes	• Desarrollo de habilidades cognitivas complejas
• Garantizar la confiabilidad de las evidencias	• Promoción de habilidades de autogestión y aprendizaje autónomo
• Evaluar formativamente	• Proposición de actividades variadas y no excesivas para favorecer el aprendizaje
• Organizar tutorías de apoyo	• Flexibilización de los tiempos y los formatos de

	entrega de trabajos y tareas
• Priorizar Lenguaje y Comunicación y Matemática	• Implementación de formas evaluativas que midan habilidades para el siglo XXI
• Realizar proyectos interdisciplinarios	• Realización de Construcción del Conocimiento y práctica guiada de modo sincrónico.
• Desarrollar Habilidades Digitales.	• Entrega de instrucciones breves y simples
	• Creación de modelos ejemplares de las actividades para los estudiantes.

Tabla N° 4, Fuente: Creación Propia

Tal como aparece líneas arriba, lo más relevante de este documento es lo referente a los “ESCENARIOS PLAN 2021”, en donde explica que una buena organización de establecimientos educacionales deviene de un buen diagnóstico aplicado al inicio del año escolar y con esas evidencias recogidas sobre los aprendizajes esenciales logrados el año 2020 por los estudiantes, se pueden distinguir tres escenarios:

ESCENARIO A: Estudiantes que no avanzaron en los objetivos priorizados durante el año 2020. El desafío para el 2021 será desarrollar los aprendizajes no logrados del año anterior y de los objetivos que correspondan al año 2021.

ESCENARIO B: Estudiantes que avanzaron en algunos de los objetivos priorizados durante el año 2020. El desafío para el 2021 será desarrollar

los aprendizajes no logrados del año anterior y los objetivos que correspondan al año 2021.

ESCENARIO C: Estudiantes que avanzaron en los objetivos priorizados durante el año 2020. El desafío para el 2021 será desarrollar los aprendizajes priorizados para avanzar por el currículo vigente que correspondan al año 2021.

Dada esta clasificación de los escenarios según los niveles de los colegios, resulta evidente que estos escenarios se darán en cada curso o niveles que componen el colegio y será resorte del equipo directivo y de los profesores ajustar las clases en esos escenarios posibles con respuestas metodológicas adecuadas y que permitan avanzar en las trayectorias de cada estudiante.

Finalmente. El documento propone un uso de las horas lectivas en 36 semanas para los 3 escenarios y ejemplos metodológicos para cada uno y una propuesta de horario semanal en bloques pensados en una hora pedagógica.

Con esta propuesta se comenzó el trabajo del año escolar 2021 de las escuelas y liceos del país y estamos a esta altura en pleno desarrollo de ella.

CAPÍTULO III

3.-MARCO METODOLÓGICO: Descripción de la Investigación

3.1. Enfoque Metodológico de la Investigación

La siguiente investigación se sitúa bajo el paradigma cualitativo, es de tipo descriptiva y exploratoria. Este tipo de investigación se centra en la comprensión y profundización de los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes que en un ambiente natural y en relación con el contexto. Este enfoque utiliza la recolección de información sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En términos de Robert Stake, (1999), se trata de un estudio de tipo instrumental, que consiste en dar respuesta a una o varias preguntas de investigación. La investigación de esta tesis responde a este tipo de estudio de caso instrumental porque, fue seleccionado para una cuestión particular; el paso de una docencia presencial a un contexto de docencia en línea, en confinamiento.

3.2.Diseño de la investigación

En relación al diseño de la investigación, es de carácter exploratorio focalizado en las voces de las directoras entrevistadas, pues , su propósito es describir y analizar, las prácticas de Liderazgo Pedagógico Directivo en el contexto de la pandemia.

Considera explorar la naturaleza del liderazgo y los procesos de transformación administrativa y pedagógica que ocurren debido al paso de una transición forzada de un modelo de presencialidad a uno en la

virtualidad, ocasionado por la presencia del virus COVID19 entre los años 2020 y 2021, a partir de las perspectivas de los directoras de las escuelas básicas urbanas de la ciudad de San Felipe, provincia del Aconcagua.

3.3. Contexto de la Investigación: Delimitación Geográfica y Temporal.

En relación al contexto de la Investigación, esta se realizará en las Escuelas Municipales de la comuna de San Felipe, específicamente en las que el Departamento de Educación Municipal (DAEM), las define como Urbanas, durante el periodo de agosto y septiembre del año 2021

En este periodo se llevarán a cabo reuniones previas con las autoridades del DAEM y directores/as de escuelas urbanas.

3.4.- Participantes:

Las razones para seleccionar este caso fueron las siguientes:

- 1.- Como sociedad nos vimos afectados por todas las restricciones y adaptaciones que se debieron hacer. Una de ellas , fueron las escuelas que ya venían con adaptaciones desde el estallido social desde octubre del 2019 y en marzo del 2020, se produjo la transición de las clase presenciales a las virtuales y eran los comentarios de profesores conocidos, que hacían este pasó de un día para otro sin mucha información de cómo hacerlo.
- 2.- Un interés específico de saber sobre la situación de esos cambios, debido a que la formación de los directores de estos últimos años , enfatiza el liderazgo pedagógico en equipo. Por lo tanto , es una buena instancia indagatoria para saber de este proceso adaptativo.

3.- Acceso al campo de estudio, debido a que conocíamos al encargado de la red de escuelas urbanas de San Felipe y por intermedio de él, se contactó a las directoras que componían la red y que venían trabajando en reuniones mensuales sobre mejoras y gestiones de los aprendizajes y en esas conversaciones, se abrieron las posibilidades de acceder a la información y a los equipos de los colegios que componen la red de escuelas urbanas para la mejora y cómo estas escuelas habían enfrentado la transición de las clases de lo presencial a lo remoto.

Dadas estas razones, correspondió elegir las escuelas de la red. Para ello, la selección de los directores, se tomó en cuenta que todos ellos estuvieran en el cargo directivo durante los años 2020 y 2021 , de tal manera que estuvieran directamente implicados con la transición del modelo de clases presenciales y con las orientaciones realizadas por el ministerio de educación y que además, se ubicaran en sectores céntricos de la ciudad de San Felipe. Esto permitiría tener escuelas que no solo contaran con estudiantes y apoderados de sectores aledaños , si no también, provinieran de sectores más alejados o de otras comunas, lo que ayudaría a tener varios tipos de familias, desde las que vivían a cuerdas de la escuela como así también las que venían de otras comunas.

Determinada la circunscripción territorial de las escuelas, cada dirección tenía a una directora, que conforman parte de la red urbana de escuelas municipales, denominada “Red de mejoramiento escolar de escuelas urbanas DAEM San Felipe” de la Comuna de San Felipe, cuyo sostenedor es la Ilustre Municipalidad de San Felipe. Sin embargo, por

razones de licencia médica, una de las directoras no pudo participar en las entrevistas, por lo que se realizó con 3 de los 4 directoras.

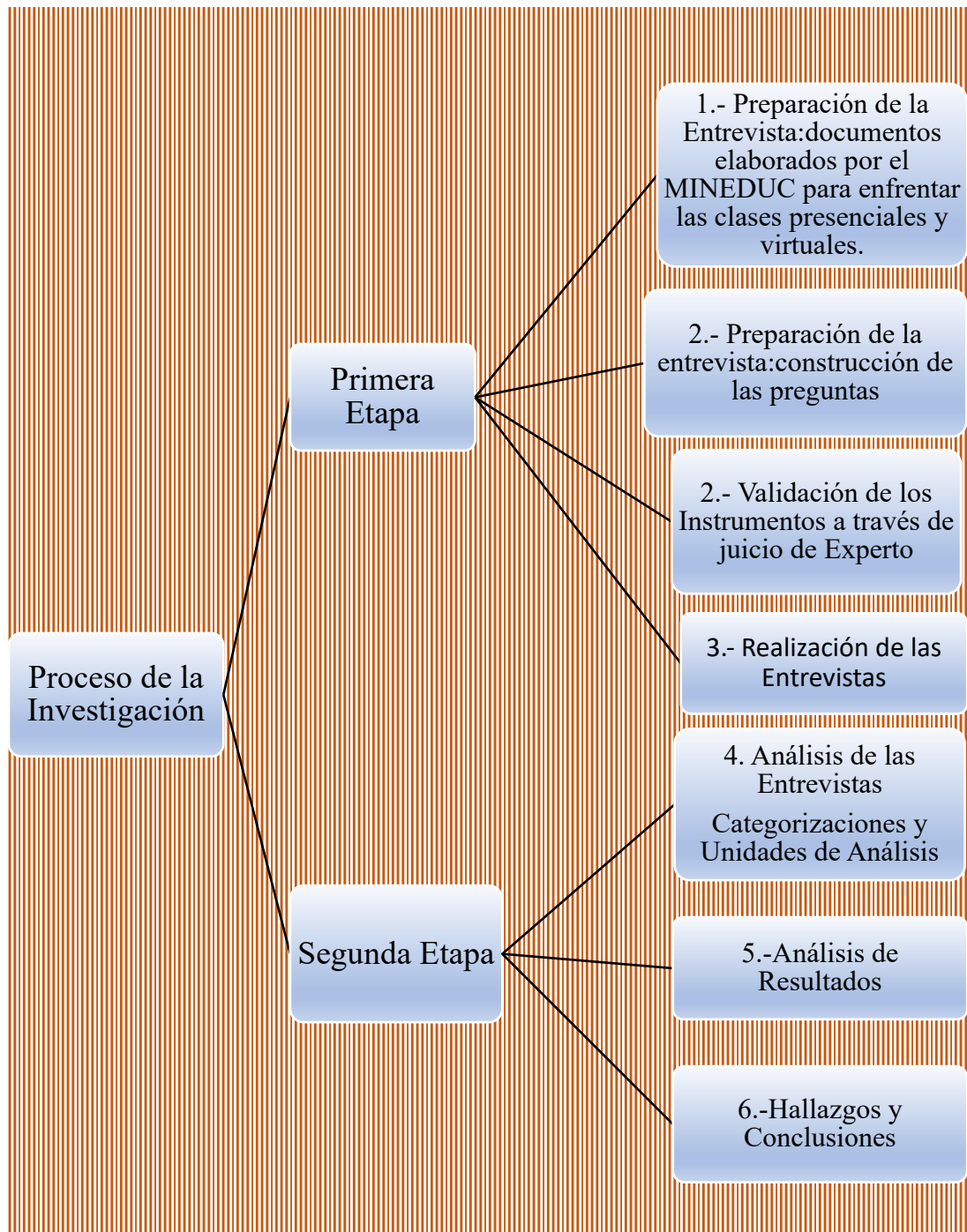
Un rasgo característico de las directoras , es que han realizado el camino desde las aulas, las jefaturas técnicas y posteriormente a las direcciones de las escuelas, adjudicándose los concurso del cargo de dirección de sus escuelas , a través de la alta dirección pública. Las tres directoras son docentes de profesión, todas con licenciaturas en educación y con magister en el área de la gestión escolar y calidad. El promedio de edad es de 44 años y llevan entre 15 años, 25 y 28 años de docencia desde las aulas hasta llegar a las direcciones. El promedio de las tres profesoras en las direcciones de las escuelas es de 7 años.

3.5.- Procedimientos y Técnicas de Recogida 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 Director y la documentación publicada por el ministerio de educación en los años 2020 y 2021, con el fin de orientar las clases presenciales y las clases en virtualidad.

. El segundo momento corresponde al análisis de la información, relacionado con las acciones que los Establecimientos Educativos, liderados por las directoras, establecieron como actividades para lograr lo declarado en sus reuniones, acuerdos, estrategias que aplicaron, a través de entrevistas semiestructuradas; en el contexto del liderazgo directivo, obtenido de las respuestas entregadas por la directora de cada escuela.

El siguiente esquema representa de manera gráfica lo que se va a realizar como procedimiento: **Esquema 1. Procedimiento de la Investigación**



Fuente: Elaboración Propia. Basado en el modelo de Cáceres, P.

3.6.- Preparación de la Entrevista: Construcción del Cuestionario y las Preguntas.

La primera etapa del presenta la construcción de preguntas para la entrevista, el cual está diseñado en base a las siguientes dimensiones:

- 1.- Condiciones Operativas Iniciales para el Trabajo Virtual
- 2.- Características de la transición del trabajo presencial al virtual
- 3.- Alcances Organizativos y metodológicos de la docencia remota
- 4.- Modelos de Educación Remota.

Estas dimensiones , se basan en la categorización que realiza la Dirección de Educación General, del Ministerio de Educación, que es el primer documento emitido por el ministerio, con fecha del 27 de marzo del año 2020, donde mencionan estas dimensiones, las cuales se adaptan a este estudio en 4 categorías.

La segunda etapa es aplicar el cuestionario, para sí al finalizar la investigación, los establecimientos contarán con las conclusiones de las experiencias abordadas y sugerencias de mejora en los procesos de la enseñanza en la virtualidad.

Las dimensiones mencionadas se categorizaron para operacionalizarlas de la siguiente forma:

3.6.1.- Condiciones Operativas Iniciales para el Trabajo Virtual: esta dimensión se entienden las condiciones iniciales con que se encontraron las escuelas para comenzar la transición de clases desde lo presencial a lo virtual. El efecto de la Pandemia movió las formas de enseñanza y la estructura del sistema escolar, que se había mantenido inalterable , “limitando el proceso educativo a las fronteras del aula tradicional, pese a las transformaciones profundas a nivel social y tecnológico: la

información y el aprendizaje ya no están relegados a la escuela y la familia, sino que circulan por los distintos espacios que habitan los niños, niñas y adolescentes, especialmente los espacios virtuales, que es desde donde recogen información, resuelven muchas de sus necesidades de ocio y se comunican con el entorno. “ (DEG División Educación General; Orientaciones al sistema escolar en contexto de COVID-19, marzo 2020.)

3.6.2.- Características de la Transición del Trabajo Presencial al Virtual: se entienden todas las variables que se coordinan con el fin de sostener los aprendizajes de los estudiantes en la virtualidad. “Al asumir que todo espacio de interacción humana es un escenario educativo, que el aprendizaje está situado en un contexto y surge del hacer y que es fundamentalmente social y colaborativo, la educación a distancia en un entorno virtual aparece como una posibilidad más cercana, que traslada la relación pedagógica a un espacio distinto, lo que demanda, por cierto, grandes desafíos a la práctica docente. “ (DEG, p 3, marzo 2020.) Esto se divide en dos aspectos, uno de tipo instrumental y otro de tipo cultural, el primero conlleva a familiarizarse con las nuevas herramientas y estrategias y el segundo, supone una nueva forma de comunicarse y de establecer la relación con el contenido del aprendizaje y con los estudiantes.

3.6.3.- Organización y Metodología de la Docencia Remota: esta dimensión comprende la planificación de las clases, el establecimiento de las comunicaciones entre los profesores, las familias, la organización de las evaluaciones, el aseguramiento de la calidad de éstas. En palabras del Ministerio a través de la DEG; “ Para la educación a distancia mediante

espacios virtuales, se requiere conformar un ambiente de aprendizaje complejo que permita las interacciones, el diálogo y la colaboración y que son elementos que forman parte del proceso de aprendizaje. Para generar este ambiente, es necesario contemplar diversas dimensiones que permitan contextualizar la enseñanza” (DEG División Educación General; Orientaciones al sistema escolar en contexto de COVID-19, marzo 2020.)

3.6.4.- Modelos de Educación Remota: se entiende como la dimensión que comprende la generación de modelos pedagógicos que podrían mantenerse en la escuela. Sabemos que la educación a distancia no excluye al aula tradicional, no significa que ambas modalidades tienen lógicas similares, pero una convivencia que sin duda puede potenciarse, el uso de la red de internet como un entorno educativo se ha potenciado y es un proceso social masivo que va en un desarrollo sin parangón en estos dos últimos años.

Este documento pretende recoger las respuestas de directores de escuelas básicas sobre la transición de las clases presenciales a las virtuales en el contexto del COVID-19.⁴

En relación a la validación del instrumento, sobre las preguntas elaboradas y las dimensiones, fue sometido a revisión por docentes expertos de la facultad de educación de la Universidad de Playa Ancha y se realizaron las correcciones, a fin de que fuera adecuado a la investigación.

⁴ El cuestionario se encuentra en los documentos anexos.

3.7 Gestión de los permisos para realizar la investigación

En primer lugar, se gestionó la autorización por parte del Departamento de Administración de Educación Municipal DAEM de la Ilustre Municipalidad de San Felipe, donde se desempeñan los Directores seleccionados para el estudio. Luego de eso se contactaron a los directores, para invitarlos a participar 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).

3.7.1. 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 firmaran 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 Directores de las escuelas de manera de poder mejorar la calidad de las actividades virtuales y sus necesidades de capacitación.

CAPÍTULO IV

Procedimiento de Análisis de la Información.

4.1. Análisis de los contenidos de las Entrevistas

Se utilizó análisis de contenido para el análisis descriptivo de los datos y una vez realizada la revisión de la información levantada (transcritas las entrevistas de los 3 Directores), se realiza el proceso de categorización de ésta desde los relatos emergentes, siguiendo los lineamientos que propone Cáceres(2003). Reconociendo sus relatos con las siglas Dir-1, Dir-2 y Dir-3, para cada uno de los entrevistados.

4.1.1 Categorización, análisis de contenidos

La clasificación del texto se desarrolló siguiendo las orientaciones dadas por los documentos del Mineduc y las categorías emergentes, desarrollando un pre-análisis (Cáceres 2003), que define una posición operacional para cada una de las categorías, las que se catalogan en este nivel como subunidades de análisis.

En razón de lo escrito en el párrafo anterior de las dimensiones generales que organizó el Ministerio de Educación, para el año 2020, se pudieron generar las categorías, que se entienden como casilleros donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo (Henríquez, 1994), citado por Cáceres,(2003). Es decir, para Cáceres, responde a una agrupación, ya sea , por género, analogías o relaciones , del material segmentado identificado por códigos a partir de criterios propios del investigador. Con respecto a estos criterios de las

categorías, éstas devienen de las 4 dimensiones con que fue diseñado el cuestionario, es decir:

- a) para la dimensión 1: Condiciones Operativas Para el Trabajo Virtual , surgió la categoría Condiciones de Inicio, ante la suspensión de las actividades lectivas presenciales.
- b) para la dimensión 2 : Características de la Transición del Trabajo Presencial al Virtual”, surgió la categoría , Implementación de Condiciones para el trabajo en Confinamiento.
- c) para la dimensión 3 “ Alcances Organizativos y Metodológicos de la Docencia Remota” y la dimensión 4: Modelo de la Educación Remota, se aunaron en una categoría que se denominó, Mejora Escolar.
- d) Finalmente, dado que, de las mismas entrevistas surgió una categorización que no se encasilla en ninguna de las dimensiones anteriores. Es una nueva categoría que deviene de las percepciones de las directoras, que se denomina como “Tensiones”.

En tanto las unidades de análisis, las entendemos como trozos de contenidos, que emergen desde las entrevistas y que dan lugar a las categorías. Son representativas de los contenidos que están en los mensajes (Cáceres, 2003), los cuales finalmente se categorizan, se relacionan y se establecen inferencias.

Y respecto de las definiciones, estas corresponden a la operacionalización de cada unidad de análisis, de tal manera que la circunscribe en lo que se define por cada una de ellas.

TABLA N.º 5: Tabla de Categorización para las Unidades de Análisis de Contenidos.

CATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS	DEFINICIONES
Condiciones de Inicio por la suspensión de actividades lectivas presenciales	Diagnósticos	Involucra los relatos que hacen referencias sobre los diagnósticos iniciales al inicio de la transición.
	Implementación de Herramientas	Se consideran las menciones que dan cuenta de la implementación de herramientas para el desarrollo de las clases en virtualidad
	Acompañamiento	Incluye todos los relatos que refieren al acompañamiento que se hizo al cuerpo docente

		Autoformación	Se refiere a aquellas citas que dan cuenta de la formación individual o colaborativa de cada escuela
Implementación de condiciones para el trabajo escolar en confinamiento	Toma de decisiones pedagógicas	Se refiere a aquellas intervenciones de los directores para la implementación y desarrollo de la apropiación curricular de los estudiantes.	
	Trabajo Colaborativo	Incorpora aquellos relatos que dan cuenta del trabajo colaborativo	
	Iniciativas locales	Se refiere a todas las iniciativas que se fomentaron desde la propia escuela	
	Limitaciones externas e internas	Involucra toda mención que se hace sobre las limitaciones internas y externas para el desarrollo de las clases	

Mejora Escolar	Gestión y Liderazgo	Incluye todos los relatos que hablan de las prácticas directivas cómo factor importante a considerar para el logro de la apropiación curricular
Tensiones	Pérdida de facultades en la administración de recursos de la propia escuela	Se refiere a aquellas citas que dan cuenta de la pérdida del manejo de los recursos de la propia escuela por parte del Sostenedor.

Fuente: Elaboración Propia, basado en el trabajo de Cáceres.

Se observa la presencia de subunidades de análisis que se relacionan entre sí otorgando una amplitud de relatos, por lo que a partir de la información extraída de las entrevistas dadas por las directoras dan cuenta a partir de sus respuestas marcadas por la toma de decisiones in situ y coinciden en que se encontraron con políticas ministeriales difusas y con la responsabilidad de responder ante la comunidad educativa. En las siguientes líneas se desarrolla en detalle lo descrito en la tabla anterior.

4.2 Dimensión 1: Condiciones Operativas Para el Trabajo Virtual.

4.2.1 Condiciones de Inicio, ante la suspensión de las actividades lectivas presenciales.

Uno de las situaciones que debieron enfrentar los directores fue organizar la escuela en este contexto;

“la primera medida fue a través de la famosa aplicaciones de encuestas online cierto que es Google forms , cierto , lo hicimos a través de los WhatsApp que era el medio más inmediato a través de la misma plataformas de Facebook que era algo que habitualmente los papás accedían” (DIR-2)

“ellos ocuparon sus propios implementos, pero aquellos que no tenían definitivamente, no tenían posibilidad tuvimos que hacer prestamos de los computadores que teníamos en el colegio, ya sea computadores físicos de esos de torre y en otros en unas Tablet que teníamos también a disposición, lo único que podíamos acceder” (DIR-2)

Los relatos expresan las condiciones de inicio, el pasar intempestivamente significó tomar lo que se tenía a mano, con los conocimientos que se tenían al inicio, aparecieron los primeros indicios de cómo comunicarse entre los directores, profesores y comunidad escolar, el uso del “WhatsApp”, fue la primera herramienta. Otra de las condicionantes fue considerar quienes tenían los medios para hacerlo, se acudió a los préstamos de equipos al profesorado.

La implementación de herramientas , se transformó en una necesidad básica, el aprender a usar plataformas y medios digitales modificó la forma de comunicarse y comunicar.

“fueron madrugadas intensas donde pude yo, habilitar una página web de la escuela... donde le asocié un drive también con el correo de la escuela.... y ahí los docentes iban subiendo sus cápsulas, ya, ellos se grababan en sus casas me enviaban las cápsulas y yo las iba subiendo al drive donde estaban disponibles todo este material.”(DIR-2)

“las primeras clases fueron WhatsApp, o sea no teníamos otra alternativa ,ni plataforma ni meet yo creo que era echarle mano a lo que teníamos, que hacemos , porque esto tenía que seguir funcionando , y fue mucho apoyo yo creo el liderazgo docente de cada uno de los profesores de

encargarse de su curso de atenderlo” (DIR-2)

La labor docente desde su experticia y expresada por la directora en “no teníamos otra alternativa”, nos da a entender lo complicado que fue la implementación de la enseñanza para hacerla llegar a los estudiantes, dada las condiciones de no manejar herramientas digitales, tensaba en todo momento los aprendizajes escolares.

“cuando los profesores empezaron a manejar en estos temas yo les iba enseñando también a los que querían conectarse, yo les hacía una capacitación de manera voluntaria y lo más importante y lo potente no fue el acompañamiento mío, lo potente fue el acompañamiento que hicieron sus colegas, porque ahí se relacionan más ellos tienen más confianza y porque claramente yo no estaba haciendo clases ni estaba frente a los estudiantes sino que lo que yo les podía enseñar era desde lo que yo había aprendido desde la teoría” (DIR-2)

La apropiación de las herramientas para generar las clases y los diseños de aprendizaje, con el paso de los meses se fueron asentando y este relato pone claramente el liderazgo del director, en promover la autoformación entre pares y monitorear lo que iban haciendo los profesores a cargo.

En este inicio del año 2020 el MINEDUC, desde la Dirección General de Educación (DGE), a fines del mes de marzo publicaba un documento orientador del trabajo a realizar, sin embargo, las directoras no mencionan el documento y trabajan desde lo que les parece mejor para cada escuela: se desarrolló la autoformación, durante los primeros meses

“buscando la posibilidad de seguir capacitando a los docentes y formándolos con respecto a las nuevas tecnologías, nunca dejarlos de lado en ese aspecto y buscar la forma de buscar alianza, por ejemplo, para que nos sirvan de apoyo para los docentes de nuestro establecimiento, y motivando a que, a que esto siga, a que esto surja a que ellos también busquen por iniciativa propia también, buscar esto.”(DIR-3)

Dada la envergadura de los cambios, durante el primer año de las clases en línea, la tarea del director fue agobiante, con un ministerio que sólo a fines de junio elaboró documentos técnicos, por lo que durante el primer semestre cada escuela navegó con su director a bordo en un mar de responsabilidades profesionales, con poca ayuda gubernamental. Sólo aparecen el documento orientador de la DGE en marzo, que si bien es cierto delineaban lo que debía ser el proceso, no hay menciones de estos documentos en las entrevistas.

4.3 Dimensión 2: Características de la Transición del Trabajo Presencial al Virtual

4.3.1 Implementación de Condiciones para el trabajo en Confinamiento.

Durante los primeros meses del año 2020, se refleja un asentamiento de las actividades lectivas y una implementación de las actividades escolares en el confinamiento y la priorización curricular.

“las primeras acciones fueron configurar cuales iban en las asignaturas en las que nosotros íbamos a poner prioridad, ya, bueno en un principio como todos sabemos aquí no nos mandaron lineamientos desde el día 1 entonces nosotros como colegio tuvimos que priorizar la primera reunión que hicimos fue con los docentes en consejo de profesores también que se realizó en la misma sala antes de irnos para tomar las decisiones así como rápidamente y luego en un consejo de profesores ya que fue de manera virtual” (DIR-2)

“cuando partimos con todo esto teníamos muy poco porcentaje de niños que se conectaban y eso duro largo tiempo, entonces por lo tanto el nivel de aprendizaje o el de fase curricular que nosotros sabíamos que existía no estaba tan claro tampoco porque ni teníamos los insumos de los niños de los resultados, pero una vez que empiezan a incorporarse más niños, claro nos dimos cuenta del tremendo batatazo cierto que había en términos curriculares y eso involucró no tan solo enfocarse en una espiral en una, trayectoria de aprendizaje lineal de los objetivos que teníamos priorizados, si no que tuvimos que hacer una distribución de unidades donde la primera unidad no tan solo abordaba elementos de año actual, sino que tomaba y retomaba los del año anterior, una vez que nivelábamos el año anterior respecto de esos objetivos que estaban priorizados empezaba el

profesor a trabajar con el siguiente.”(DIR-1)

Cabe recordar , que el documento que aparece oficialmente como priorización curricular, data de Julio 2020, por lo claramente de marzo a junio, las escuelas solo se tienen a ellas mismas y en razón de ello configuran sus priorizaciones, que luego ajustan durante el segundo semestre.

En este sentido, los directores trabajan o desarrollan más bien el trabajo colaborativo de sus escuelas, tal como lo describe Maureira (2016), al encontrar 6 tipos de patrones de Liderazgo Distribuido, en la realidad de las escuelas investigadas, se dio el liderazgo de tipo Pragmático.

“hicimos una reorganización, volvimos a hacer la planificación anual , a reorganizarla y comenzamos a trabajar, así nos juntamos nuevamente con los profesionales de apoyo, en una reunión para reorganizar las atenciones en los estudiantes , porque ya no era lo mismo tener una atención aquí en la escuela que a casa que ha distancia”(DIR-3).

Una de las actividades que se desarrolló como trabajo colaborativo y que el Director supervisaba , era a través de reuniones con grupos de profesores o en los consejos de profesores, donde participaba la totalidad de ellos:

“las capacitaciones las hicimos como que de repente se nos ocurrió y al informático le decíamos oye le puedes enseñar a los profes a usar esto, incluso antes que el Daem , diera capacitaciones nosotros ya lo habíamos hecho, ya habíamos hecho capacitaciones a los profes a usar el , no se las diferentes plataformas”(DIR-3)

“en términos favorables , como de condiciones favorables ,yo creo que el espíritu de esfuerzo del profesorado fue lo que literalmente salvo la situación rápidamente esa capacidad de innovar, esa capacidad de ir investigando y de buscar soluciones dentro de lo posible sin tener mayor apoyo ni orientación, ni del ministerio de educación , ni a nivel central , no habían.”(DIR-1)

Acá, queda en evidencia que las escuelas tomaron la iniciativa “Incluso antes que el Daem”, relata el Director 1, lo que claramente va configurando al menos dos cosas, por una parte, las escuelas tomaron el desafío desde la perspectiva del liderazgo del director y el profesorado para dar las clases en línea y por otro lado, la lentitud de reacción del DAEM y el Ministerio en apoyar a los establecimientos durante buena parte del año 2020. Tal como aparece en los estándares de desempeño, los 3 directores propician “ ESTÁNDAR 2.6 El director instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.”

“ ningún director puede hacer solo el trabajo, entonces lo que tienen que tener el director es la capacidad de influenciar a su equipo de trabajo positivamente , para sacar adelante un trabajo que tienen que ser en equipo, ya, ese es como el impulsor de todo, pero tiene, los profesores tienen que estar comprometidos con eso y convencidos que el director así también lo quiere entonces yo creo que el , el director mas allá de estar como presente gestionando más que nada administrativamente un espacio también tiene que creer en sus docentes, tienen que acompañarlos y tiene que impulsarlos a eso y eso no lo puede hacer nunca jamás solo.” (DIR-1)

Este relato, evidencia la importancia desde la mirada del director sobre la confianza que debe tener en los que dirige, más aún , en las circunstancias en las que se dio la transición de las clases presenciales a las que se debieron dar en línea.

De esta manera , surgieron lo que se denominó en esta investigación como iniciativas locales, es decir, las que fomentaron las propias escuelas;

“empezamos a instalar un poco del Classroom , ya colegas como más jóvenes , más aventajadas comenzaron ya adentrarse un poco más en esto, se empezaron a grabar muchas cápsulas también , porque , que nos pasaba ,habían apoderados que no tía, yo estoy en turno no puedo hacer la clase a esa hora no me puedo hacer la clase a esa hora no me puedo conectar , eso era lo otro entonces se empezaron a grabar cápsulas educativas y también de otro tipo, que la psicóloga mandaba , de emocional, entonces se hizo como una biblioteca también de recursos”(DIR-3)

“teníamos planeado, poner bebederos antes, penado en que los niños, el calor que hace acá en San Felipe, pero rápidamente tuvimos que cambiar ese proyecto. Sabe que de bebederos pasaron a ser

lavamanos , entonces lo modificamos rápidamente y fuimos una de las primeras escuelas , y son 2 solamente que lo hicieron el año pasado , tener en sus patios instalados lavamanos , entonces se fueron transformando algunas de las cosas” (DIR-3)

“se hicieron capacitaciones, pero esta vez con los profesores que estaban con mayor nivel de apropiación, ellos fueron los que generaron finalmente tutorías con los profesores incluso con las familias, con aquellos papas que no sabían cómo acceder, si iban al colegio se les enseñaba” (Dir-2)

En estos relatos, en especial el último, se puede observar que las escuelas tenían la necesidad de comunicar y apoyar no sólo al estudiante en sí, sino también al apoderado, pues, la colaboración de ellos era relevante para que fluyera el contacto de la escuela con el estudiantado, por lo que en este caso, los profesores ya capacitaban a los apoderados en las herramientas digitales o tablets incluso celulares.

En general, durante el año 2020, las direcciones se enfrentaron a limitaciones internas como externas, para llevar a cabo la enseñanza en la modalidad en línea. Algunas de las limitaciones se pueden observar en los siguientes relatos;

“tuvimos, muchas dificultades, sobre todo con la conexión a internet” (DIR-2)

“nosotros tuvimos ahí como un muro ahí tecnológico importante relacionado en eso, primero tiene que ver con toda la implementación tecnológica “ (DIR-2)

“las primeras condiciones fueron que eh el tema de los recursos, es decir no contar con, ni con los implementos tecnológicos, ni con la capacidad de conectividad, internamente de las profesionales que trabajaban en la escuela, sumado digamos a la muy baja o casi nula posibilidad de acceso de los niños; entonces por mucho que la escuela hiciera todos los intentos de ver de qué modalidad de armar una plataforma la primera barrera que nos encontramos fue esa” (DIR-1)

Estas externalidades que escapaban al control que pudiera tener el director y dificultan todo el proceso; fue un factor de peso durante el año 2020.

4.4. Dimensión 3 y 4 : Alcances Organizativos y Metodológicos de la Docencia Remota y Modelo de la Educación Remota

4.4.1 Mejora Escolar

La gestión y liderazgo de los directores se puso a prueba durante este proceso de transformar la escuela y las clases desde lo presencial a lo virtual. En toda la literatura expuesta en este trabajo de investigación, se da a conocer la importancia del liderazgo y la gestión del director en el proceso de conducir la escuela bajo ciertos parámetros demandados por el PME y el PEI de cada establecimiento y bajo la supervisión del Sostenedor, en este caso el DAEM de la ciudad de San Felipe.

Uno de los relatos que da a entender la visión de liderazgo y liderazgo distribuido es el siguiente:

“ningún director puede hacer solo el trabajo, entonces lo que tienen que tener el director es la capacidad de influenciar a su equipo de trabajo positivamente , para sacar adelante un trabajo que tienen que ser en equipo, ya, ese es como el impulsor de todo, pero tiene, los profesores tienen que estar comprometidos con eso y convencidos que el director así también lo quiere entonces yo creo que el , el director mas allá de estar como presente gestionando más que nada administrativamente un espacio también tiene que creer en sus docentes, tienen que acompañarlos y tiene que impulsarlos a eso y eso no lo puede hacer nunca jamás solo.” (DIR-123)

Tal como lo expresamos anteriormente, en este caso la confianza en su equipo y el apoyo que daba en el acompañar, da a entender que tiene muy desarrollado su rol de liderazgo en pos de la mejora, tal como se les pide en los estándares de desempeño a los directores de las escuelas de Chile. Otro de los relatos relevantes, fue del director 1, quien a pesar de reconocer el liderazgo distribuido como importante, las circunstancias lo llevaron a un liderazgo más bien de tipo jerárquico:

“yo estaba muy acostumbrada antes, antes del contexto pandemia a realizar un tipo de liderazgo distribuido cierto con equipos bien fortalecidos en esas áreas ,sin embargo en el contexto de pandemia con todas las emergencias ,con toda la información que te dan , que te van bombardeando y toma de decisiones rápidas, eso se tuvo, o yo lo tuve que en realidad revertir hacia una , un tipo de liderazgo un poquito más dirigido se podría decir no, no tan distribuido más dirigido, porque habían muchas decisiones que recaían literalmente y que eran cruciales y graves muchas veces en el director, entonces pasar a esa figura o mantener esa figura era medio difícil solo lo logre mantener en algunas áreas de proceso pero en todas las que tengan que ver al recurso humano y el recurso económico fue totalmente centralizado” (DIR-1)

Hubo circunstancias en donde el director tomó decisiones prácticamente a su criterio, tal como dice el relato expuesto y en general dada la gran cantidad de procesos que debían apalancar las escuelas, pareciera que este modelo de liderazgo se asentaba en las decisiones rápidas y con poco tiempo de respuesta.

También, la responsabilidad de dirigir implicó ir más allá de las funciones profesionales del cargo;

“para nosotros los directores, bueno por lo menos en mi caso , la escuela es parte de la vida de uno , no se alguna forma , o sea quienes elegimos ser directores, es porque ya nos gusta la cosa esta y uno quiere tanto a su escuela ,o cuando ya ha estado en la escuela cuando uno ha sido parte del profesorado y es , no es que llegue a esa escuela , yo vengo desde abajo digamos siendo profe digamos así, uno la quiere entonces yo creo que nos hicimos , me hice cargo y muchos colegas también de dejar como estos detalles de venir a regar por ejemplo”(DIR-3).

el compromiso más allá de lo profesional; es un motor intrínseco en este relato, que la escuela es parte de su vida y la ven con un criterio de una segunda casa, de mantenerla ordenada, incluso con el compromiso de “regar” las áreas verdes, da a entender que ser director o directora es más amplio que sólo lo profesional y los estándares de desempeño. Hay un trabajo para más adelante en escudriñar los sentidos del liderazgo de las “personas” que cumplen el rol de directores o directoras de las escuelas.

Siguiendo esta línea del sentido del compromiso y el liderazgo, nos encontramos con lo que expresa el director 2, que da cuenta de hasta dónde llegaron los compromisos de los directores:

“por ejemplo el drive que se obtuvo lo pague también desde mi bolsillo porque los drive por ejemplo tienen un límite de gigas y cuando esto excede y claramente las capsulas de los profesores eran muchas porque es una escuela muy grande no me permitió en un momento entonces ahí yo tuve que recurrir a mi tarjeta de crédito para poder financiar” (DIR-2)

Dado lo expuesto, no cabe duda que los directores hicieron lo mismo e incluso muchos de los profesores y acá surge uno de los hallazgos de este trabajo, los Directores , durante una parte del año 2020 , manejaron las escuelas desde sus criterios y recurriendo, incluso, a echar mano a sus propios recursos en dinero, equipos o lo que fuera necesario para que la escuela se mantuviera operativa. ¿Qué pasó entonces con los recursos SEP? o los mismos recursos comprometidos en el PME, para la gestión de la calidad de los aprendizajes. Según los documentos de la DGE, de marzo del 2020, las escuelas podían modificar sus PME, para la mejora y la gestión de recursos:

“ Ante el actual escenario, esta herramienta puede brindar la oportunidad de atender necesidades específicas de cada establecimiento, pues al constituirse como una herramienta relevante para orientar, planificar y materializar procesos de mejoramiento institucional y pedagógico de las escuelas y liceos del país, ante situaciones como la que enfrentamos en nuestro país durante el último tiempo, dada la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, es necesario abordar el impacto de esta situación en la gestión de las escuelas y sus proyecciones a través de sus planes de mejoramiento.⁵”

(DGE, P 45, 27 de marzo de 2020). Esta contradicción entre lo que se podrían flexibilizar desde el PME y el uso de los recursos propios de los directores es uno de los hallazgos de este trabajo investigativo.

Otro de los relatos que orientan la concepción del liderazgo

⁵ La presentación del documento de la Dirección General de Educación (DGE), viene escrito en formato PDF letras rojas. Es el único documento que el Mineduc ha publicado con el color de la fuente en rojo.

directivo es lo que comenta el Director 1;

“el rol al menos como directora tengo que decirlo ha sido bastante activo y yo tengo siempre la especial particularidad que yo fui antes de ser directora fue mucho tiempo jefa técnica entonces yo nunca me he desvinculado de la jefatura técnica, yo siempre estoy presente en los talleres, diseñando talleres haciendo incluso talleres entonces soy parte del dialogo de la discusión pedagógica siempre , por tanto no es algo tan... tan periférico y en el caso del equipo directivo , en el equipo de gestión también ocupo la misma estrategia, primero converso mucho con la unidad técnica dialogamos mucho respecto de cuáles son las tomas de decisiones el cómo diseñar que elementos incorporar, que elementos de mejora poder ir desarrollando para ir viendo como esto va mejorando, como yo tenía esa reuniones de vinculación como yo te explicaba anteriormente yo recogía mucha información de parte de los profesores entonces esa información era valiosa para esta toma de decisiones que había que tener, por que una de las cosas que hablaban los profesores era justamente la problemática como evaluaban , ¿cómo evaluaban? .”(DIR-1).

Encontramos acá el rol del acompañamiento, y la trayectoria, en las tres entrevistas, las directoras pasaron de las aulas de clases a cargos directivos y finalmente a la dirección de una escuela y eso se nota en sus relatos, al conocer el funcionamiento desde la vivencia experiencial, lo que contribuye mucho a tener una amplitud de mirada con sus equipos de trabajo.

4.5. Tensiones.

Uno de los hitos característicos que surgió en las entrevistas fue el uso de los recursos asignados a las escuelas. Se observó una pérdida de las facultades de autonomía de los recursos de cada escuela, que en papel estaban asignados a cada una de ellas, pero que no podían usar; lo que denominamos como tensiones entre las directoras y el sostenedor.

(DAEM de San Felipe).

“sinceramente con estas restricciones de uso de recursos , el PME ha sido como bastante peculiar, porque la mayoría de las acciones que nosotros hemos desarrollado de los últimos dos años no se han modificado mucho siguen siendo las mismas , no han tenido mayor modificación , pero si la dificultad radica en que nos limitaron el uso de los recursos , por ejemplo si tienes una acción

relacionada con el tema metodológico pedagógico , necesitas acceder a recursos ya sean de capacitación o de recursos relacionados con material didáctico, entonces eso era un no rotundo ,entonces claro tu gestionas la acción sabias que estaba ahí dentro de los recursos internos pero no pasaba más allá de eso .(Dir-1)

Si leemos con detención, nos daremos cuenta que éstas restricciones, aunque tuvieran la intención de ayudar en el buen uso de los recursos, perjudicó la labor esencial de las escuelas, referente a una educación de calidad en los aprendizajes. Acá no se condice con los estándares de calidad del sostenedor, expuestos en el capítulo II:

ESTÁNDAR 1.1 El sostenedor se responsabiliza del logro de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad, así como del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y de la normativa vigente.

ESTÁNDAR 1.2 El sostenedor se responsabiliza por la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, del plan de mejoramiento y del presupuesto anual.

ESTÁNDAR 1.3 El sostenedor define las funciones de apoyo que asumirá centralizadamente y los recursos financieros que delegará al establecimiento, y cumple con sus compromisos.

Ninguno de ellos fue cumplido, según los relatos de las direcciones de las escuelas.

“todos los recursos fueron destinados solamente para subsanar lo que es, fueron los gastos de pandemia , lo que es mascarillas , alcohol gel.” (Dir-3)

Incluso, en el año 2021, se perdieron puestos de trabajo, todos ellos financiados por la ley SEP.

“ Se paró definitivamente y esa fue la orden que recibió la directora en año 2020entonces no se pudo generar ninguna otra acción , nosotros tenemos desplegados una alta gama de talleres artísticos y deportivos para los estudiantes y esos tuvieron que detenerse, entonces hubo ahí una merma de horas profesionales importantes que no pudieron seguir para el año 2021 porque justamente esas horas eran pagadas por la ley SEP ya dentro del PME y todos tuvo que ser enfocado en esa línea.” (Dir-2)

Si bien es cierto, dada la emergencia y el control de la pandemia, hubo afectación de puestos de trabajo y esos recursos fueron ocupados en otros ítems, que no son parte de esta investigación. Lo relevante es que no sólo las escuelas se vieron afectadas en la gestión de los recursos para el desarrollo de los aprendizajes, sino también, parte del profesorado con la pérdida de puestos laborales.

En la página del Ministerio de Educación, aparecen indicaciones sobre los objetivos y usos de los recursos SEP , a saber:

“¿Cuál es el objetivo de la Subvención Escolar Preferencial?

El objetivo de la Ley de Subvención Escolar Preferencial es mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos que atienden estudiantes cuyos resultados académicos se pueden ver afectados por sus condiciones socioeconómicas, estos alumnos son determinados como prioritarios y preferentes por el Ministerio de Educación.”

(Fuente: Página Ayuda Mineduc.

<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/subvencion-escolar-preferencial>)

Al observar lo expuesto, lo que realizó el DAEM, durante los primeros meses no condice con el objetivo de la ley SEP para la mejora. Incluso, al leer los relatos sobre la pérdida de facultades en la administración de los recursos y revisar los beneficios y usos de recursos entregados por la SEP, podemos leer;

“¿En qué se deben usar los recursos de la Subvención Escolar Preferencial?

Los recursos que reciben los establecimientos por concepto de SEP deben ser destinados a la implementación de las medidas comprendidas en el Plan de Mejoramiento Educativo, con especial énfasis en los alumnos

prioritarios y preferentes, e impulsar una asistencia técnico pedagógica especial para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de bajo rendimiento académico.”

(Fuente: Página Ayuda Mineduc.

<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/subvencion-escolar-preferencial>)

Indica con claridad, que deben ser destinados a la implementación de las medidas contempladas en el PME, lo que no ocurrió en las escuelas que participaron en las entrevistas, es más , la ley SEP determina que no hay porcentajes de esos recursos que sean de libre disposición. “ **El 100% de los recursos se entregan al sostenedor exclusivamente para la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo.**”

(Fuente: Página Ayuda Mineduc. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/subvencion-escolar-preferencial>)

Sin embargo, el DAEM de San Felipe, se acogió a la resolución N.º 54 de la Superintendencia de Educación, que en marzo del año 2020, decretó de manera excepcional que los recursos de la Ley SEP para las escuelas, los recursos podían utilizarse “en la contratación de servicios, en la adquisición o modificación de infraestructura y/o de equipamiento necesario para mejorar o complementar sus planes de sanitización, de prevención de contagios y de ventilación o purificación de aire, especialmente relevantes, en el contexto de la crisis de la salud pública derivada del Covid-19” (Dictamen N°54. Superintendencia de Educación. 24 abril, 2020.).

Esta acción del sostenedor, que centralizó los gastos y las compras, generó un escenario de tensiones en las directoras de las escuelas, pues cada una de ellas esperaba que sus recursos ordenados en su Plan de Mejora Escolar (PME) les llegara de manera integra para atender las acciones pedagógicas que demandaba la crisis sanitaria en el año 2020 y no estaban muy de acuerdo en el manejo que llevaba el DAEM en este punto.

4.6. Análisis de las Entrevistas y Resultados

Dada las condiciones de transitar desde lo conocido a los caminos por conocer, en referencia al paso de las clases presenciales a las clases en línea y cómo llevaron este transitar las directoras desde lo expuesto como estrategias de implementación y las sugerencias documentales propuestas por el ministerio de educación, que iban en la misma dirección. Pese a ello, los resultados de esta investigación demuestran que existe una inconsistencia y una respuesta tardía.

Ver Figura N.º 6

Figura N.º3 Comparación de los documentos orientadores del Mineduc y las acciones de las escuelas.

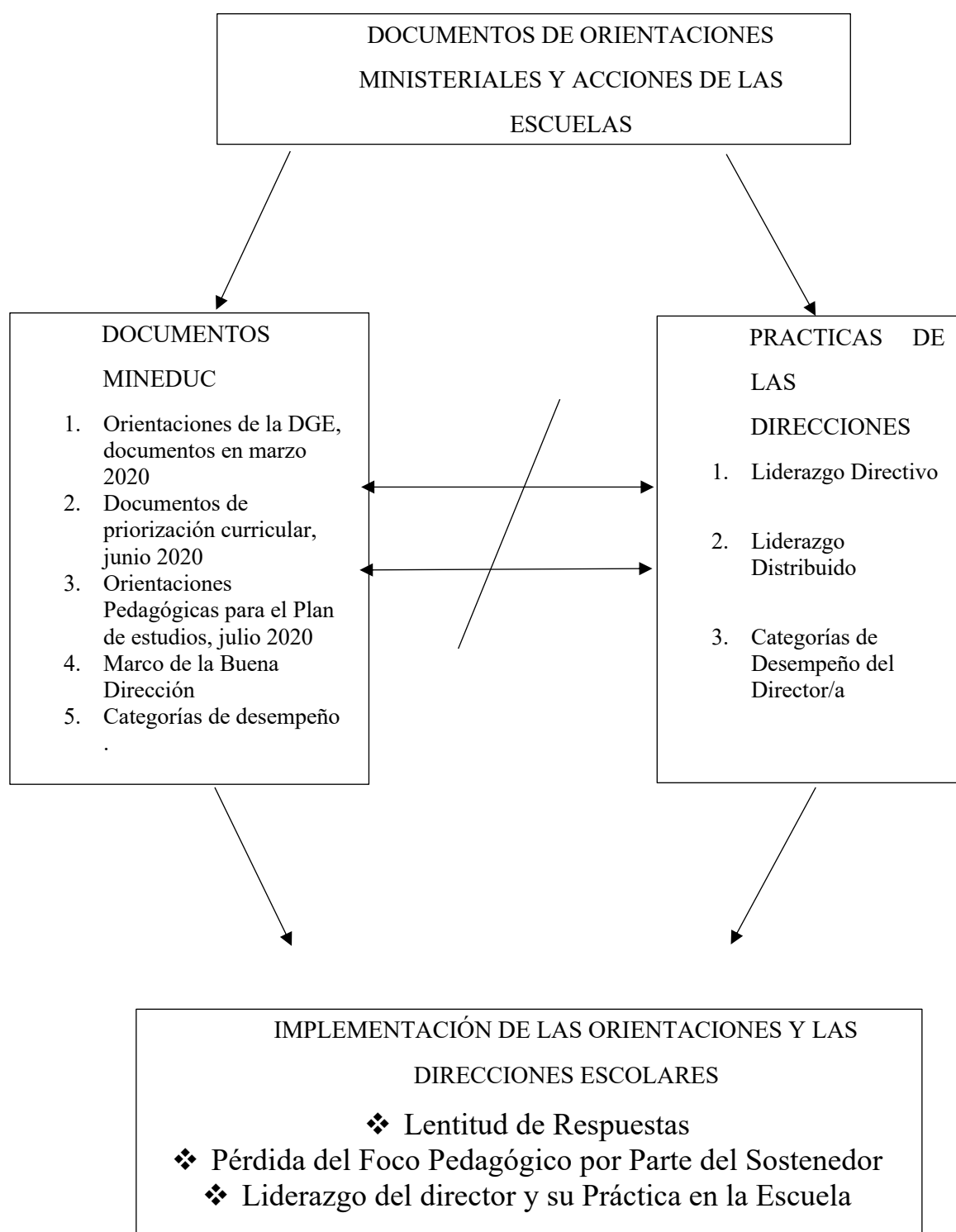


Figura N.º 3

Fuente: Elaboración Propia.

Al revisar las dimensiones que llevaron el peso de esta investigación, encontramos para cada una de ellas aspectos que revelan lo complejo que fue el trabajo de las directoras y sus equipos para armonizar el trabajo escolar del año 2020 y el 2021.

En la Dimensión 1: Condiciones Operativas Para el Trabajo Virtual.

Al leer lo que expresaba cada directora, coincidieron en la ausencia del Estado a través del Mineduc, operacionalizado en el DAEM. La falta de comunicación efectiva entre el DAEM de la comuna de San Felipe, las orientaciones de la Dirección General de Educación (DGE) y las propuestas tardías de dichos documentos propiciaron desde el inicio dificultades e incertidumbre con las direcciones de las escuelas investigadas.

Desde la mirada de las entrevistadas, la política pública para el trabajo de las escuelas durante la pandemia llegó tarde. En los meses de marzo a julio, prácticamente cada escuela trabajó desde los criterios elaborados por ellos mismos. Esto representó dificultades, pero también oportunidades que mejoraron sin duda la forma de ver la dirección de una escuela.

Para la dimensión 2 Características de la Transición del Trabajo Presencial al Virtual, se observa con claridad la falta de comunicación entre el sostenedor y la escuela. Este factor reveló la poco o casi nula posibilidad de manejar sus propios recursos a través del PME. Quizás a la luz del tiempo transcurrido, el criterio para retener los recursos y centralizarlos, respondía a una opción técnica de salvaguardarlos para un

mejor manejo, sin embargo, este criterio, impidió la mejora en la calidad de los aprendizajes en un principio y vulneró la autonomía de los manejos de los recursos que propone la ley SEP a través del PME para cada escuela, faltando al espíritu de la ley 20.248., aunque , si bien es cierto, la Superintendencia de Educación, flexibilizó el uso de los recursos SEP, para las directoras de las escuelas, significó una pérdida de autonomía en la gestión que ellas podían desarrollar.

Para la dimensión 3 : **Alcances Organizativos y Metodológicos de la Docencia Remota** y la dimensión 4: **Modelo de la Educación Remota**. Las 3 directoras coinciden en la importancia del trabajo colaborativo y su aplicación durante la pandemia fue de gran ayuda para responder a las exigencias de las circunstancias por las que pasaron las escuelas. Estas prácticas resolvieron muchos de los conflictos y dificultades que vivían día a día las escuelas con sus directoras. A su vez, refleja que el Liderazgo Directivo puede ser transformador en el trabajo de los profesores traducido al trabajo colaborativo. Aunque, durante los primeros meses, hubo un manejo dirigido, lo que quizás lleva a considerar que el director veía escenarios para luego darlos a conocer a los grupos directivos.

Es importante este punto en el análisis, pues hay una variadas investigaciones sobre el liderazgo distribuido, que dan luces , de lo que lograron desarrollar las directoras en las escuelas. Encontramos en el trabajo de Maureira (2016), que basados en los estudios realizados por Macbeath (2011), quien investigó este tipo de liderazgos, en 43 escuelas chilenas, y encontró 6 patrones. A saber; el formal, el pragmático, el

patrón estratégico, el patrón denominado incremental, el oportuno y finalmente el patrón cultural. Al menos dos de ellos coinciden con los relatos de las directoras, que correspondían a la *distribución formal de cargos en las escuelas*; “patrón 1-Distribución formal: Trata de la manera en que se asignan las responsabilidades en las estructuras y roles formales de la institución.” (Maureira ,2016)⁶ y lo que se fue dando con el transcurso de los meses; y el patrón 2; “Distribución Pragmática: Trata de la asignación de tareas de carácter más puntual a ciertos profesionales en la organización, con la finalidad de descomprimir o bajar la carga de tareas que se concentran en la dirección.” (Maureira, 2016). Aunque los hallazgos son incipientes, se puede visualizar, que es la intención de las directoras distribuir el liderazgo, a fin de mejorar la escuela en general. Habiendo estudios desde aproximadamente una década, llama la atención lo poco que se conoce o se pone en práctica. Con respecto al modelo de educación remota, una de las preguntas de la entrevista, las directoras entendían que una educación a distancia bajo un modelo apropiado era ventajoso, sin embargo, no tenían una apropiación de algún modelo ya desarrollado, de hecho , una de las primeras dificultades que ellas encontraron fue que se dieron cuenta que estaban replicando lo que hacían en sus clases presenciales a través de una pantalla. Con el tiempo, fueron creando estrategias que les permita mejorar el contacto y asegurar

⁶ En Chile, las investigaciones han ido en esta línea del liderazgo distribuido y sus beneficios;En el contexto investigativo nacional, Maureira, Garay y López (2016), basados en los trabajos de MacBeath (2011), realizaron una investigación con docentes y directivos de 51 escuelas primarias de alta vulnerabilidad, encontrando seis patrones de distribución asociados al liderazgo: formal; pragmática; estratégica; incremental; oportuna; y cultural.

aprendizajes más permanentes, pero con escaso conocimiento de una educación en virtualidad.

CAPITULO V

Conclusiones, Propuestas y Proyecciones.

5.1 Conclusiones:

La investigación realizada tuvo como objetivo general analizar la implementación de prácticas de liderazgo directivo en establecimientos escolares de la comuna de San Felipe, y su relación durante el proceso del paso de las clases presenciales a clases en línea, bajo el supuesto teórico bastante estudiado y aceptado, que indica, de que los directores son el segundo factor de éxito en una escuela (Leithwood, 2009; Elmore, 2010; Weinstein; Muñoz, 2012), después de sus profesores y las investigaciones sobre el liderazgo directivo, liderazgo distribuido de Pablo López el año 2013 o de Oscar Maureira, del año 2017 y el propio marco regulador de los concursos para la elección de los directores de las escuelas, en conjunto con el Marco de la Buena Dirección y del Liderazgo Escolar del año 2015, dan el sostén teórico desde donde podemos acercarnos a una comprensión del liderazgo de las directoras en esa época.

Al desarrollar las conclusiones a partir de los objetivos específicos se reconoce que, para el objetivo:

-Describir las estrategias utilizadas por los directores en los procesos de apropiación curricular, en el contexto de confinamiento.

Al respecto, se aprecian que se implementaron estrategias desde las necesidades emergentes de cada institución educativa y no bajo los documentos entregados por la DGE, aunque en el documento varias de las sugerencias se aplicaron, primó la necesidad local de cada unidad. Para las directoras, el liderazgo directivo a veces tiene trazos de protagonismo, desde una mirada del “yo dirijo la escuela” y soy la responsable de su gestión. recordemos que en las investigaciones recientes dan cuenta de la fuerte relación entre el liderazgo directivo, la calidad de la escuela y el logro de los estudiantes en un centro educativo (Leithwood et al:2006; Elmore, 2010; Weinstein. Muñoz,2012), asignando una relación indirecta.

Desde el punto de vista de la organización de la escuela para que se desarrollaran las clases, hubo un notable compromiso de todas las personas que trabajaban en ellas y los consejos de profesores se convirtieron en reuniones relevantes para la mejora de las estrategias de aprendizaje que debían ocupar los docentes. Desde esas reuniones surgieron los acuerdos para el uso de las plataformas más adecuadas para generar las clases y asegurar los aprendizajes priorizados.

Para el objetivo:

-Caracterizar los procedimientos del director utilizados para la gestión de los procesos de apropiación curricular, en el contexto de confinamiento. Se observaron procedimientos muy claros con la evidencia de los estudios recientes sobre el liderazgo distribuido de Maureira⁷ y los seis patrones

⁷ Sus investigaciones han sido un aporte para el desarrollo de las escuelas y el trabajo de líderes educativos para el fortalecimiento de las escuelas del País. Una mejor comprensión de su trabajo en;

que lo caracterizan, al menos dos de ellos se utilizaron durante el periodo más fuerte del confinamiento, estos fueron los patrones de “Distribución formal: que trata de la manera en que se asignan las responsabilidades en las estructuras y roles formales de la institución.” y “Distribución Pragmática: que trata de la asignación de tareas de carácter más puntual a ciertos profesionales en la organización, con la finalidad de descomprimir o bajar la carga de tareas que se concentran en la dirección.”. No se observa si para las direcciones tuvo un impacto en los aprendizajes, sin embargo, se reconoce su utilidad en la delegación de responsabilidades.

Otra de las características relevantes, durante el año 2021 y los primeros meses, es que en aquella época cada escuela trabajó con lo que tuvo a mano, incluyendo el uso de recursos propios de cada directora y el profesorado, con el fin de salvar las clases a distancia. La figura del director (en términos genéricos) tomó características relevantes, pues la toma de decisiones para su escuela, que develan en sus relatos, se reconoce en ellos, que no contaron con apoyo de instancias superiores y en la práctica, cada escuela trabajó en sí misma, entre la dirección y el profesorado, para atender las necesidades de su comunidad educativa.

Sobre los recursos materiales y su uso, se presentó quizás el mayor escollo, la pérdida de autonomía con los recursos asignados para cada escuela y la decisión de las autoridades de la época en el DAEM , de centralizar los gastos, más que apoyar, deterioró la calidad de la enseñanza y de paso perjudicó la calidad de los aprendizajes. Hubo una pérdida del

Ahumada, L., Castro, S. y Maureira, O. (2018). Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. Nota Técnica N° 9. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso,

foco en lo pedagógico y al parecer los PME, quedaron relegados a un segundo plano, incluyendo la pérdida de puestos laborales financiados bajo esta ley, vulnerando de paso el espíritu de ésta.

Para concluir este punto, ocurre que al entrar forzosamente a situaciones emergentes que requieren de respuestas que no están en los manuales, por decirlo de algún modo, hay una especie de artesanía-intelectual ⁸, en las directoras para salir del paso. Artesanía, porque cada una lo desarrolló de forma única, con el talento que hace el artesano una creación e intelectual, porque usaron sus conocimientos y herramientas para avanzar y sostener su escuela mucho antes de que llegaran las sugerencias del MINEDUC.

Como reflexión y cierre de este punto, en lo único que las escuelas son iguales es en su desigualdad y tendemos a bajar las políticas públicas o micropolíticas territoriales de financiamiento en igualdad, el ejemplo claro fue la centralización de los recursos que hizo el DAEM de la comuna de San Felipe, perjudicando su función de entregar clases de calidad.

Otro de los aspectos a destacar entre los hallazgos de esta investigación, encontramos que existió un bajo nivel de trabajo en común para las escuelas, más bien cada una de ellas trabajó en sí mismas y realizando sus objetivos prioritarios según criterios locales y las reuniones que sostuvieron en la red, evidencian conversaciones, pero muy pocos

⁸ Término acuñado por la Dra. Araceli de Tezanos, 1985 en Maestros: artesanos-intelectuales, estudio crítico de su formación. Bogotá Colombia.

acuerdo sobre algún trabajo en común a desarrollar. Esto puede tener una complicación en términos de salida de los estudiantes de octavo año básico por ejemplo, pues cada escuela prioriza desde sus diseños y para los estudiantes que egresaron el año 2020 e ingresaron a la enseñanza media al año siguiente, sin duda representó una dificultad extra para iniciar un primero medio con una brecha mayor a un año “Normal”. Y sobre las brechas que dejó la pandemia, un factor fue el abandono del MINEDUC durante los primeros meses, si bien es cierto, ya durante el segundo semestre del año 2020, aparecieron los documentos orientadores, las escuelas estudiadas y por qué no decirlo, quizás del país, estuvieron solas en el traspaso de las clases presenciales a las clases en línea.

Cada directora tiene un manejo teórico de los procesos a los cuales debe responder y la tarea no fue fácil, cada una de ellas hizo “Malabares entre las normas y la Realidad”, en palabras de la educadora Sandra Nicastro, citada por Gladys Kochen, en un artículo de la revista *Innovaciones Educativas*, diciembre, 2020⁹.

Otro punto que surge de este trabajo es qué tan preparados están los directores de las escuelas para responder satisfactoriamente a situaciones críticas, tal como lo expresa el MINEDUC en el año 2015, en el Marco para la Buena Dirección(MBDLE), en la página 14 dice: “(...) *las habilidades sociales son fundamentales para consolidar los liderazgos. Reconocer la importancia de atributos como la empatía o la inteligencia emocional es fundamental para desarrollar una gestión cercana a las personas de la escuela, construir confianza, escuchar, comunicar, mediar, negociar, colaborar y*

⁹ Corresponde a un artículo de la Revista *Innovaciones Educativas* /ISSN 2215-4112/Vol 22/Nº33Diciembre,2020 “ La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia, escrito por Gladys Kochen, investigadora Independiente.

abogar de manera efectiva ante la comunidad y los actores del entorno en función de los objetivos del PEI y otros, como los proyectos de mejoramiento escolar”. (MINEDUC,2015)

Sin lugar a dudas, las tres directoras durante lo más álgido de la pandemia pasaron por situaciones críticas, estrés , cansancio , compromisos, tensiones con el DAEM, por lo que es necesario fomentar respaldos de carácter intencionado para el manejo de situaciones críticas, una de las directoras expresaba : *“yo siento que trabaje mucho en ese periodo , o sea yo me pase gran parte de la pandemia acá en la escuela , viniendo todos los días , que porque yo trataba que las persona no vinieran”* (DIR-3), la voluntad de cuidar a las personas que componen las escuelas, no está en ninguno de los compromisos académicos que firma un director, sin embargo lo hacen, por lo que es un punto de relevancia el manejo de respuestas a situaciones críticas.

Oscar Nail y otros autores, plantean en el informe Técnico N°9 , 2017, “ Enfoque Socio-constructivo de las emociones surgidas ante un incidente crítico en directivos noveles y expertos”, citando a Leithwood (2009), *“(…) velar por el clima emocional de las escuelas es una de las funciones más importantes del líder escolar. Sin un clima emocional positivo, es muy poco probable que se logre un mejoramiento sustancial. También considero que las prácticas de liderazgo transformacional son las fuentes más poderosas de influencia de los líderes sobre las emociones de los profesores”.*

A renglón seguido Nail, citando al mismo autor lo indica como argumento de estudios anteriores al suyo; *“De hecho, sostiene el mismo autor que “es difícil que los líderes educativos tengan éxito con sus iniciativas de mejoramiento si no prestan atención al clima emocional de sus escuelas”.* (Nail y otros, 2017). En consecuencia , la teoría sostiene que un director novel o experto, debe tener un manejo de sus emociones y una respuesta a ellas, para la mejora de su escuela. Si bien es cierto que el MBDLE, lo menciona, hasta ahora no hay un

manejo explícito que apoye lo que se menciona, es un buen título, pero sin contenido. Es un tema pendiente en la mejora.

5.2. Propuestas de Plan de Acción para Dirección y Equipos de Gestión.

Para el Objetivo:

- Proponer un plan de acción que favorezca al director y su equipo en la orientación de los procesos de apropiación curricular, en el contexto de COVID-19, la propuesta es la siguiente:

La política pública debe repensar la forma en que quiere comunicar sus orientaciones o hacer llegar los conceptos con claridad a cada comunidad escolar, no podemos dejar pasar esta situación pandémica como si no hubieran existido los dos últimos años.

Cada escuela debe hacer un análisis retrospectivo, desde lo que ya pasó y lo que se vivió y cada uno de los directores y profesores también debe realizar un análisis introspectivo de sus prácticas educativas en los últimos dos años y cuáles deberían haber sido las mejores respuestas a las situaciones de crisis, es una invitación a repensar lo que hicimos y lo debemos hacer, pues, pasamos por una crisis sanitaria desconocida para esta generación, con pocos antecedentes de cómo actuar.

Debemos establecer formas de actuar que favorezcan una educación igualitaria en derechos y calidad y esta crisis revela esas desigualdades, en recursos , tecnologías , acceso y varios etcéteras más, por lo cual, aun sabiendo que lo dicho excede las acciones de un director, se pueden hacer cambios, los cuales quedaron demostrados en los meses más duros, donde

cada escuela tuvo la “libertad” de hacer cosas sin la supervisión de entes superiores, porque tampoco tenían muy claro cómo hacer ese control.

Un dato no menor que revela lo atrapadas que están las escuelas, lo encontramos en el estudio que realizó EDUCACIÓN 2020, donde indica *“El registro de normas realizado por la Superintendencia de Educación en el sitio [www. buenasesuelas.cl](http://www.buenasesuelas.cl) revela que existen 1.800 obligaciones en las áreas de gestión escolar, gestión de recursos e infraestructura, entre otros temas. Este número podría incluso duplicarse con obligaciones de carácter más general.”* (EDUCACIÓN 2020, Julio 2018). Estos datos son impactantes para personas que no han dirigido nunca una escuela, sin embargo es la cotidianeidad asumida por todos los directores y que deben responder a esos requerimientos. Por tanto, no podemos borrar lo que trabajó cada escuela, lo que solucionó, mejoró y creó y es necesario comentarlo, resguardarlo y compartirlo, no estamos tan lejos de nuevas crisis globales para no tener un plan B.

Entramos producto de la pandemia en un salto de más de 30 años, donde la tecnología educativa dio la solución a la formación de todos los niveles educativos a nivel mundial, había una modalidad distinta a la presencial, que se debió aprender, los nuevos requerimientos del uso de nuevas tecnologías de la información y que cambió el curso de las temáticas formativas con mediación de la tecnología digital. No podemos dejar pasar esta posibilidad de desarrollo para las nuevas generaciones, por lo que se sugieren algunas propuestas en cada nivel de los actores de la provincia del Aconcagua, desde lo local en cada escuela y desde lo provincial, involucrando al DAEM y la Dirección Provincial de Educación, que representa en este caso al MINEDUC en la Provincia.

5.2.1 Segunda Propuesta para las Directoras de las Escuelas:

Para un mejor manejo de la educación virtual, las escuelas deberían desarrollar cursos de capacitación sobre este tipo educación, que tiene objetivos y diseños claros y que van más allá de los que se realizó durante el año 2020 y parte del 2021, desde seminarios en Innovación Digital en espacios educativos, estrategias de fortalecimiento en competencias digitales para los directores, profesores y apoderados.

Se debe fortalecer, en lo local, el uso de plataformas de tipo interactivas de gamificación (plataformas que incluyen juegos de aprendizaje) para las tareas, es siempre más entretenido para los estudiantes trabajar en plataformas que se relacionen con el juego.

Mantener las clases virtuales para aquellos estudiantes que por problemas de salud, no puedan ir de forma presencial y tener un banco digital de contenidos, guías y pruebas de forma digital para descargas.

Realizar las reuniones de apoderados vía telemática, pues hay un ahorro de tiempo en traslados y económicos para los padres, sobre todo cuando las condiciones climáticas sean adversas.

Mejorar las reuniones inter escuelas y proponer una forma de trabajo común entre ellas para futuras eventualidades, si no se pudieran hacer las clases presenciales, es decir, vincularse a través de redes de cooperación. No esta demás, proponer que estas reuniones sean vía plataformas de zoom o meet, que son las más usadas por la comunidad educativa.

5.2.2 Propuesta para el DAEM:

Respecto del DAEM , proponer un plan de trabajo ante posibles escenarios que obliguen al confinamiento, teniendo un soporte y un plan operativo para que puedan operar las escuelas con grupos de profesores capacitados para eventuales restricciones en la presencialidad escolar. Es decir, propender a buscar asesorías de innovación digital para el aprendizaje, acompañamiento a las escuelas y transferencia tecnológica en innovación pedagógica que contemple los contextos virtuales de aprendizaje.

Levantar una biblioteca digital, con lo que generaron cada escuela y mantener ese banco como ayuda para posibles restricciones.

Realizar seminarios sobre uso de plataformas interactivas y para los directores, sobre liderazgo distribuido, su alcance y beneficios de este liderazgo, usando los contextos virtuales como experiencia de desarrollo profesional en los docentes, es decir, seminarios en línea o semipresenciales.

Trabajar intencionadamente el desarrollo de respuestas eficaces ante incidentes críticos, es decir , armar cursos o seminarios que brinden herramientas socioemocionales para directores noveles o expertos, a fin de mantener la eficacia y eficiencia de las escuelas de la comuna.

5.2.3 Propuesta para la Dirección Provincial de Educación:

Para la Dirección Provincial de la Educación, en lo posible organizar reuniones en las redes de escuelas y levantar información de buenas prácticas de liderazgo para las escuelas de la provincia y documentar las acciones.

Acompañar a las escuelas en implementación de proyectos digitales de innovación para el aprendizaje, desarrollar redes de cooperación con instituciones educativas provinciales, regionales o nacionales.

5.3. Proyecciones.

A partir de los hallazgos se pueden proyectar nuevas investigaciones que apunten a :

- Identificar los ámbitos vinculados al liderazgo distribuido y los grupos de trabajo en las escuelas.
- Diseñar o proporcionar soportes y plataformas tecnológicas que permitan a las escuelas como a los estudiantes tener acceso a distintas materias y contenidos.
- La universidad de Playa Ancha a través de sus unidades de Educación a Distancia, colaborar en la ayuda al DAEM de la provincia de San Felipe, sobre los alcances y metodologías de este tipo de enseñanza, en la educación en Virtualidad y apoyo a través de otras unidades como la Unidad de Innovación Digital, para el desarrollo de cursos o apoyos en Innovación digital para las escuelas.

- Para la escuela de Postgrado, respecto del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Educativas, organizar seminarios o cursos sobre manejo de crisis, es un tema que no se ve en las escuelas de postgrado y que cada director está expuesto y debe tener herramientas psicosociales para manejarlas, sean estas crisis internas o externas.

6.0.- Referencias Bibliográficas.

- Ahumada. L., Castro. S., & Maureira. O. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa*. Nota Técnica N.º 9. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Aziz. C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica No 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Campos. F., Valdés. R., & Ascorra. P. (2019). *¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile*. *Calidad en la educación*, (51), 53-84. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Cáceres. P. (año). *Análisis Cualitativo de Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable*. pdf 3-7845-1-PB. Recuperado de:
- <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/articulo/viewFile/3/1003>
- Castillo. P., Eluchans. J. & Ibáñez. F. (2015). *Caracterización de Directores electos por el Sistema de Selección establecido por la Ley N°20.501-UC*. Centro UC de Políticas Públicas. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- De Tezanos. A. (2002) *Una etnografía de la etnografía*, Colección pedagógica S XXI, Colombia.

- Educación 2020. (2018). *Menos carga administrativa, más calidad educativa*, Julio 2018. Recuperado de:
<https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/Más-calidad-menos-carga.pdf>.
- López, P. (2013) *Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. Cinta moebio* [online]. 2013, n.47 [citado 2021-07-03], pp.83-94.
 Disponible en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2013000200003&lng=es&nrm=iso. ISSN 0717-554X.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200003>.
- Montecinos, C., Aravena, F. & Tagle, R. (2016) *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Mineduc. (2015). *Marco Para la Buena Dirección y El Liderazgo Escolar*. Recuperado de:
<https://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>
- Mineduc (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño actualización*; Mineduc 2020.pdf. Recuperado de :
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>

- Mineduc. (2020). *Unidad de Currículum y Evaluación, Fundamentación de la Priorización curricular. Covid-19. Mayo 2020.* pdf Rescatado de:
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179650_archivo_01.pdf

- Mineduc. (2020). *Unidad de Curriculum y Evaluación, Orientaciones para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial.* Julio 2020.pdf
 Rescatado de:
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209363_archivo_01.pdf.

- Nail. O., Valdivia, J., Sanzana, G., Norambuena, D. & Moreno, C. (2017). *Enfoque socio-constructivo de las emociones surgidas ante un incidente crítico en directivos noveles y expertos.* Informe Técnico N° 9. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

- Peftouloglou. B.(2015) *Servicio Civil: Los procesos de selección de directivos públicos en el Servicio Civil chileno , 2015.* Rescatado de :
<https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/749/2/015%20Los%20procesos%20de%20seleccion%20de%20directivos%20publicos%20en%20el%20Servicio%20Civil%20chileno%20-%20Peftouloglou.pdf?sequence=1>

- Robbins. S.P. y Judge, T.A. (2009) *Comportamiento Organizacional.* Decimotercera edición, Pearson Educación, México.

- Servicio Civil (2015) *Percepción del sistema de selección de directores Grupo Educativo, 2015*. Recuperado de: <https://documentos.serviciocivil.cl/actas/dnsc/documentService/downloadWs?uuid=497c9f46-5e7e-48a0-aaf4-87624dc61072>.
- Servicio Civil. (2018). *Memoria Área Educación 2012-2017. Implementación de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación*.pdf. Año 2018.

Rescatado de Autor Institucional: Servicio Civil Subdirección de Alta Dirección Pública:

URI: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17544>, Fecha de publicación:2018

- Steinar. K.(2011) *La entrevista en Investigación Cualitativa*. EdicionesMorata .pdf Recuperado de: <https://idoc.pub/documents/steinar-kvale-2011-las-entrevistas-en-investigación>.
- Stake. R. E.(1999) *Investigación Con Estudio De Casos*. Ediciones Morata, S.L.G (1).pdf Rescatado de: <https://es.cl1lib.org/s/?q=Ediciones+Morata%252C+S.+L>.
- Uwe. F. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata .pdf Rescatado de : https://www.academia.edu/29974658/Flick_U_2015_El_diseño_de_la_investigación_cualitativa.

- Uwe. F. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.(1).pdf Rescatado de:
https://www.u-cursos.cl/filosofia/2009/2/EDU203/1/material_docente/bajar?id_material=469326

7.0 ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ PARA EL DESARROLLO DE LAS PREGUNTAS

Contiene 2 columnas, con la dimensión y las preguntas asociadas a éstas.

1. **DIMENSIÓN: Condiciones Operativas para el Trabajo Virtual.**
1. **DIMENSIÓN: Condiciones Operativas para el Trabajo Virtual**

DIMENSION	PREGUNTAS
Condiciones operativas Iniciales para el trabajo virtual	¿Qué condiciones influyeron al principio y en qué grado, el proceso de transición de la escuela en su forma presencial a una escuela virtual? ¿Cómo se gestionaron los cursos y las asignaturas? ¿Qué estrategias se utilizaron para levantar la información de las familias respecto de: los recursos tecnológicos disponibles que contaban, acceso a internet y espacios adecuados en sus casas para las clases virtuales? ¿Qué estrategias se utilizaron para informar a los profesores respecto a la información de los cursos asignados? (disponibilidad de equipos tecnológicos, acceso a internet, etc.) ¿Cómo levantó información sobre los recursos tecnológicos que contaban los profesores y de acceso a internet para comenzar con las clases virtuales?

	¿De qué manera se aseguró la disponibilidad de recursos tecnológicos y de acceso a internet a los docentes?
--	---

2. DIMENSIÓN: Características de la transición del trabajo presencial al virtual

DIMENSION	PREGUNTAS
Características de la transición del trabajo presencial al virtual	¿Cómo describiría el proceso de transición de la escuela en su forma presencial a una escuela virtual? ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que enfrentó en un principio? ¿Cómo abordó Ud., o su equipo, la gestión del PME en este nuevo escenario?, pensando en la gestión de la calidad de la enseñanza y en la asignación de los recursos en esta modalidad de enseñanza a distancia. ¿Cómo se abordaron los recursos del PME con el sostenedor de su escuela?

3.- DIMENSIÓN: Alcances Organizativos y metodológicos de la docencia remota

DIMENSION	PREGUNTAS
Alcances organizativos y metodológicos de la docencia remota	¿Qué alcances organizativos y metodológicos implicó el tiempo que se ha permanecido en la docencia remota para la escuela? ¿Cómo se dispusieron los recursos y materiales para que se familiarizaran los docentes y estudiantes con las plataformas que se iban a utilizar en las clases? ¿Cómo se definieron las formas de trabajar la priorización de los objetivos de aprendizaje con los docentes? ¿Se establecieron acuerdos con las familias para resguardar los tiempos de clases en sus hogares? ¿Qué herramientas digitales fueron o son las más utilizadas para comunicarse a distancia con los estudiantes y sus familias? ¿Qué herramientas digitales fueron o son las más utilizadas en la gestión de los aprendizajes? ¿Cómo trabajó los aprendizajes de los estudiantes que tenían dificultades para conectarse o no se conectaban? ¿En los consejos de profesores se compartieron experiencias sobre buenas prácticas pedagógicas?

Respecto a las evaluaciones, cómo las abordó; que rol cumplió Ud. y su equipo de gestión, que rol cumplió el docente y qué rol cumplieron las familias.

¿Se capacitaron a los profesores para el trabajo en entornos virtuales?

¿ Estableció redes con otras escuelas, organizaciones y actores del entorno con quienes se pueda colaborar?

Respecto de la convivencia escolar y familiar, se trabajo este punto en la virtualidad ¿Cómo se abordó?

Organizo Ud., un comité o grupo de la comunidad educativa que responda a emergencias, dado estos contextos de incertidumbres.

ANEXO 2

PROYECTO DE TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MG. EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUCTURADA

El propósito del presente documento es invitarlo a participar en el estudio denominado “Desafíos y Prácticas de Liderazgo Directivo en la transición hacia las clases virtuales en el contexto de la pandemia: estudio de caso de directores de 3 escuelas municipales urbanas de la comuna de San Felipe”, Usted ha sido elegido(a) para ser invitado (a) a participar, EN SU ROL DE DIRECTOR DE LA ESCUELA

NOMBRE DE LA ESCUELA	DIRECCIÓN	MODALIDAD DE ENSEÑANZA

El investigador es el Profesor Oscar Sánchez Pereira, del CAMPUS SAN FELIPE, QUIEN FORMA PARTE DEL PROGRAMA DE MAGÍSTER EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL, MS UNIDADES EDUCATIVAS, de la Universidad de Playa Ancha.

Para que usted pueda tomar una decisión informada, le explicaremos a continuación cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consiste su participación:

1. La investigación mencionada se realizará en la región de Valparaíso, en el Valle de Aconcagua, ciudad de San Felipe, durante el año 2021.

El Proyecto tiene por objetivo general:

“Analizar la implementación de prácticas de liderazgo directivo y su relación durante el proceso del paso de las clases presenciales a clases en línea, producto del COVID19; en las escuelas urbanas de la provincia de San Felipe de Aconcagua, región de Valparaíso.”

2. Se invita a usted, a participar voluntariamente de una entrevista que tendrá una duración de entre 60 y 90 minutos y será desarrollada en su lugar de trabajo, en la universidad o en un lugar que a Ud. le acomode y que reúna las condiciones de privacidad requeridas para aplicar la entrevista. Esta entrevista se desarrollará en horario que se acuerde mutuamente, en el mes de noviembre del 2021. La entrevista se basará en una conversación relacionada al logro de los objetivos del proyecto y será audio grabada por la persona entrevistadora.
3. La presente investigación no presenta riesgos o molestias previstos para la persona participante.
4. La persona entrevistada y el investigador no recibirá dinero alguno por concepto de pago de participación en el estudio.

5. Derechos de la persona participante a. A manifestar dudas, preguntas

Usted tiene derecho a manifestar sus dudas al investigador en cualquier momento, y en caso de que requiera aclaraciones respecto a la investigación podrá contactar al Investigador responsable de este proyecto, quien estará disponible a cualquier consulta respecto a la investigación en el momento que se requiera a lo largo del proyecto. El profesor Sánchez puede ser ubicado en el fono 9 o al correo electrónico oscar.sanchez@upla.cl

6. Confidencialidad a. Reserva de la identidad de la persona participante

Su nombre no será revelado ya que en su lugar se utilizará un código que utilizará letras y números que impedirán identificar los datos de la persona entrevistada.

b. De los datos personales y sensibles

El registro de los datos será reservado y solo tendrán acceso autorizado la profesora guía Dra. Claudia Concha Erices y el profesor Sánchez. Todos estos registros serán resguardados por el profesor Sánchez, en archivos ubicados bajo llave en su oficina del campus San Felipe de la Universidad de Playa Ancha.

c. Difusión y entrega de los resultados

Los resultados de la investigación serán divulgados en un seminario de título, con estricto apego a la confidencialidad de los datos y a la constitución de conocimiento que aporte a la mejora de la gestión universitaria investigada

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
ENTREVISTA INDIVIDUAL DE CARÁCTER BIOGRÁFICO

Yo,....., RUT

....., declaro que el investigador, Prof. Oscar Sánchez, me ha informado en forma completa en qué consiste la investigación denominada:

“Desafíos y Prácticas de Liderazgo Directivo en la transición hacia las clases virtuales en el contexto de la pandemia: estudio de caso de directores de 3 escuelas municipales urbanas de la comuna de San Felipe”

He leído completamente la información proporcionada en este documento acerca de mi participación. Me han informado y explicado cuáles son los procedimientos del estudio a los que seré sometido(a), y en qué consistirá mi participación. Asimismo, he tenido la oportunidad de hacer preguntas y aclarar todas mis dudas con el equipo de investigación identificado. Entiendo que poseo el derecho de revocar mi consentimiento sin que esta decisión pueda ocasionarme algún perjuicio.

De acuerdo con lo declarado por mí en este documento, firmo aceptando voluntariamente mi participación en esta investigación. En este acto recibo una copia completa de este documento.

Nombre y Firma Participante RUT	Nombre y Firma Investigador Responsable RUT
Fecha	Fecha

