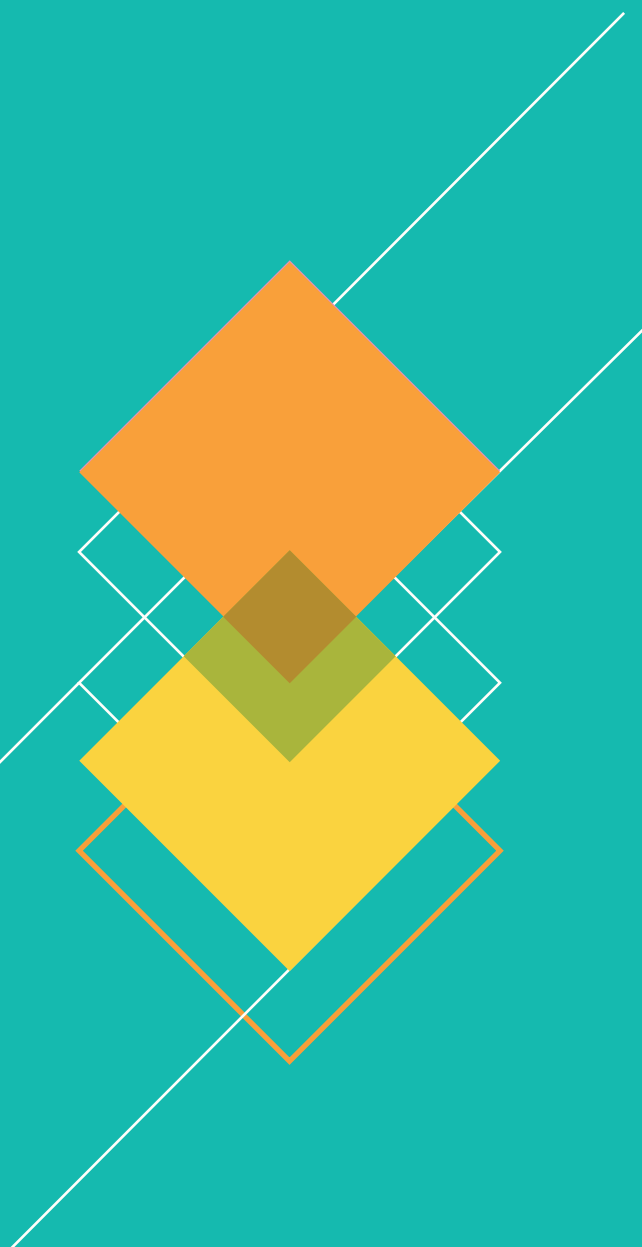




Estudio

Características del
liderazgo directivo en
escuelas rurales efectivas

Agencia de
Calidad de la
Educación



Agencia de
Calidad de la
Educación



Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas

Agencia de Calidad de la Educación

Morandé 360, piso 9

Noviembre, Santiago de Chile

www.agenciaeducacion.cl

Nota: En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Estimada comunidad educativa:

Como Agencia de Calidad de la Educación buscamos promover mejoras en la calidad y equidad de la educación chilena, para lo cual evaluamos, orientamos e informamos a los diferentes actores del sistema escolar. En este contexto, realizamos estudios que permitan orientar el mejoramiento educativo.

Se ha demostrado que un buen liderazgo juega un rol fundamental en mejorar los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes. Resultados de diversas investigaciones han concluido que los directores de las escuelas efectivas son aquellos que ayudan a establecer una visión compartida de la escuela, a organizar sus estructuras y recursos, y sobre todo, ayudan a que los profesores colaboren de manera focalizada para mejorar sus prácticas de enseñanza. Precisamente, este estudio busca presentar y describir la experiencia de cuatro directores de establecimientos rurales que han logrado mantener buenos resultados educativos en las mediciones de calidad (tanto en logros de aprendizajes como en los Indicadores de desarrollo personal y social).

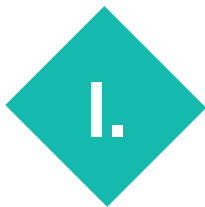
La finalidad de este documento es compartir con profesores y directores, y con la comunidad escolar en general, las buenas prácticas que han desarrollado estos establecimientos, logrando trayectorias de mejoramiento destacadas. Esta difusión permite acercar una realidad por lo general olvidada, pero, sobre todo, permite demostrar que se puede mejorar la calidad de la educación, para que todos los estudiantes de Chile se desarrollen integralmente y aprendan más y mejor.



Carlos Henríquez
Secretario Ejecutivo
Agencia de Calidad de la Educación

Contenido

I. Presentación	11
II. Introducción: Liderazgo y Efectividad escolar	12
III. La educación rural en Chile	14
IV. Características del estudio	16
V. Principales resultados	17
VI. Conclusiones y recomendaciones	20
Referencias	22



Presentación

Orientar a los establecimientos educacionales para propender al mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos los estudiantes es uno de los objetivos que tiene la Agencia de Calidad de la Educación. El mejoramiento de la calidad de la educación rural tiene el doble propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación del sistema escolar en su conjunto, y contribuir a un sistema educativo con mayor igualdad, dado que la educación rural en Chile, se caracteriza por atender a estudiantes de bajo nivel socioeconómico y en condición de vulnerabilidad.

El presente estudio contribuye a visibilizar la educación rural, reconociendo sus particularidades y los desafíos que enfrentan los directores de establecimientos educacionales rurales para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

En ese contexto, para conocer e identificar buenas prácticas de liderazgo escolar en establecimientos rurales, la Agencia de Calidad de la Educación pone a disposición este estudio, con la experiencia de cuatro directores de establecimientos rurales que han logrado mantener buenos resultados educativos en las mediciones de calidad.

Las prácticas y las características aquí presentadas pretenden ser un ejemplo para la comunidad en general y para los directores y profesores de escuelas rurales en particular. Compartir experiencias exitosas se torna relevante a la hora de mejorar las prácticas directivas. Sin lugar a dudas que las prácticas aquí identificadas surgen de una realidad compleja y dinámica, y no necesariamente se pueden replicar en otros establecimientos y obtener los mismos resultados. Se espera que estas experiencias puedan inspirar a otros directores y profesores, o bien vean en ellas el reflejo de sus mismas dificultades y esfuerzos para mejorar la educación de los estudiantes que asisten a establecimientos rurales del país.



Introducción: Liderazgo y Efectividad escolar

Mejorar la calidad y la equidad en la educación se constituye hoy en día como el principal desafío que tenemos como país en materia educativa. Durante las últimas décadas, reconocidas investigaciones internacionales realizadas por Vivianne Robinson y por Kenneth Leithwood, confirman el importante papel que juegan los equipos directivos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Weinstein & Muñoz, 2012). Las investigaciones son consistentes en señalar que el liderazgo del director es el segundo factor intraescuela que más incide en los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2008).

Los resultados concluyen una y otra vez que los directores de escuela efectivos ayudan a establecer una visión compartida de la escuela, a organizar sus estructuras y recursos, y sobre todo, ayudan a que los profesores colaboren de manera focalizada para mejorar sus prácticas de enseñanza. Incluso se han identificado prácticas de liderazgo comunes entre aquellos directores que presentan mejores resultados en sus escuelas (Leithwood et al., 2008).

En la última década las investigaciones sobre el mejoramiento de la efectividad muestran que es a nivel de aula, es decir el rol de los docentes, el factor educacional que mayor impacto tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes. La evidencia reafirma que para que los cambios se den a nivel de aula, uno de los principales promotores de los cambios y el mejoramiento de las escuelas ha sido la labor de sus directivos. Los directivos de la mayoría de las escuelas tienen una alta legitimidad y validación de su liderazgo frente a los actores escolares, tanto respecto a la conducción de la escuela como en el plano técnico pedagógico (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014).

El liderazgo directivo tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, por medio de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes. Las prácticas directivas están relacionadas con la generación de condiciones organizacionales para garantizar el pleno ejercicio de docentes y el desarrollo de capacidades profesionales. Los directores aseguran la infraestructura necesaria para que las actividades pedagógicas se puedan desarrollar con éxito (Ministerio de Educación, 2015).

Un reciente estudio realizado por la Agencia de Calidad de la Educación, señala que existe una diferencia significativa en los resultados de los Indicadores de desarrollo personal y social entre los establecimientos con alto y bajo liderazgo de sus equipos directivos (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Esta información permite concluir que el liderazgo de los equipos directivos no solo contribuye a mejorar los resultados de aprendizaje, sino también al desarrollo personal y social de los estudiantes, es decir, a su desarrollo integral.

La importancia del liderazgo escolar, y en particular el rol de los equipos directivos en los establecimientos educacionales, surgen como consecuencia de un conjunto de políticas educativas implementadas en el sistema escolar chileno. El proceso de descentralización del sistema escolar ocurrido durante la década de los ochenta, mediante el cual la administración pública de los establecimientos educacionales pasó desde el Ministerio de Educación a las municipalidades, entregó mayor autonomía y responsabilidades a los sostenedores y equipos directivos. Del mismo modo, las políticas educativas de las últimas décadas han tendido a la rendición de cuentas y a la responsabilización de los establecimientos por los aprendizajes de los estudiantes.

La puesta en marcha de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), que entrega recursos adicionales a los establecimientos por cada estudiante prioritario¹ matriculado, viene acompañada con políticas de responsabilización de los sostenedores y del establecimiento, al exigirles la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el cual considera la definición de objetivos, metas y acciones que deben ser reportadas al Ministerio de Educación.

Más recientemente, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación consolida la instalación de las políticas de responsabilización en el sistema escolar nacional. Los establecimientos son clasificados por la Agencia de Calidad de la Educación en Categorías de Desempeño, de acuerdo a los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales de la calidad de la educación. Los establecimientos rurales generalmente cuentan con un número menor de estudiantes que rinden dichas evaluaciones, lo que no permite obtener resultados válidos² y, en consecuencia, no siempre reciben información sobre su Categoría de Desempeño.

En este escenario se circunscriben políticas orientadas a definir el rol de los directores de las escuelas, tales como la publicación en el año 2005 del Marco para la Buena Dirección, y su reciente actualización en 2015. Del mismo modo los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, los cuales se constituyen como un referente para orientar la evaluación de los procesos de gestión educacional.

Junto a lo anterior, el Ministerio de Educación se encuentra desarrollando una Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo, la que ha impulsado la creación de dos Centros de Liderazgo a nivel nacional, cuyo objetivo es precisamente fortalecer las capacidades de liderazgo escolar, por medio de la formación, la innovación y la investigación.

Finalmente, el actual proyecto de Ley sobre Nueva Educación Pública, busca fortalecer los liderazgos intermedios, reemplazando a los sostenedores municipales por Servicios Locales de Educación especializados.

Este entramado de políticas educativas revela la importancia del liderazgo escolar para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación.

¹ Son estudiantes prioritarios aquellos en que la situación socioeconómica de su hogar dificulta las posibilidades de enfrentar el proceso educativo. La subvención escolar preferencial es un monto de dinero entregado por el Estado a los establecimientos educacionales subvencionados por cada alumno prioritario que estudio en ellos, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

² Para que los resultados de aprendizaje y de los Indicadores de desarrollo personal y social sean representativos del establecimiento, la metodología de cálculo de la Categoría de Desempeño fija un criterio mínimo de estudiantes para que dicha información pueda ser reportada a los establecimientos.



La educación rural en Chile

La educación rural se caracteriza por atender a poblaciones de bajos niveles socioeconómicos y en condición de vulnerabilidad. De acuerdo a información recogida por la Agencia de Calidad de la Educación el año 2015, los padres de los estudiantes de establecimientos rurales tienen en promedio 9 años de escolaridad, versus 12 años de escolaridad promedio de los padres de los estudiantes que asisten a establecimientos urbanos. En tanto, los padres de establecimientos rurales perciben un ingreso promedio mensual dos veces más bajo que el ingreso promedio mensual de los padres de los estudiantes que asisten a establecimientos urbanos.

Si bien Chile ocupa los primeros lugares en términos de acceso y asistencia en educación rural primaria y secundaria en el contexto latinoamericano (López, Pereyra & Sourrouille, 2012), información proporcionada por el Ministerio de Educación del año 2013 señala que los estudiantes de zonas rurales poseen una mayor tasa de prevalencia de deserción escolar respecto de los estudiantes de zonas no rurales. La deserción escolar está asociada al aumento de la probabilidad de perpetuar situaciones de vulnerabilidad, exclusión y marginación social. No obstante, durante el periodo estudiado se observa una disminución significativa en esta brecha entre estudiantes de zonas rurales y no rurales (Mineduc, 2013).

Por su parte, los resultados de las evaluaciones de aprendizaje confirman que el medio rural ofrece menos oportunidades que el medio no rural, incidiendo en que los estudiantes rurales se vean desfavorecidos en sus logros académicos. La evaluación de PISA 2009 dio cuenta de una diferencia que favorece en lectura casi en 50 puntos a los estudiantes de medios urbanos, aun controlando estos resultados por nivel socioeconómico (Donoso-Díaz, Arias-Rojas, Gajardo & Frites, 2013). En este contexto, las prácticas de liderazgo deben ajustarse a las particulares condiciones de los establecimientos rurales.

Si bien existe heterogeneidad entre los establecimiento rurales en Chile, todos ellos comparten características en común, que la diferencian sustancialmente de la educación urbana.

La educación rural se desarrolla en un contexto sociocultural distinto a las zonas urbanas. Muchas veces se ubica en localidades aisladas y de difícil acceso, y varios establecimientos cuentan con modalidades de enseñanza de multigrado o multinivel, donde en una misma sala de clases conviven estudiantes de diferentes edades.

Comparativamente con establecimientos urbanos, los establecimientos rurales atienden a un número de estudiantes considerablemente menor, por lo que perciben menores recursos por subvención escolar. Esto significa un desafío mayor en términos de gestión eficiente de los recursos y convivir con la amenaza latente del cierre del establecimiento.

Todo lo anterior configura un escenario en que los directores de establecimientos rurales enfrentan desafíos y complejidades en materia administrativa y pedagógica.

De acuerdo a cifras del Ministerio de Educación del año 2015, en Chile el 30,4 % de los establecimientos son rurales, los cuales atienden solamente al 7,6 % de los estudiantes del país. El 76,5 % de los establecimientos rurales son administrados por municipalidades. De hecho, de los establecimientos municipales del país, el 52,9 % corresponden a establecimientos rurales. Por lo tanto, las municipalidades se constituyen hoy en día como el principal sostenedor que lidera a las escuelas rurales en Chile.

En correspondencia con el aumento de la población urbana y la disminución de la población rural, se ha visto una disminución en el porcentaje de directores que lideran establecimientos rurales. Mientras que el 2004 un 45% de los directores se desempeñaba en alguno de estos establecimientos, en 2009 la cifra cayó a solo el 29% (Fernández, Guazzini & Rivera 2012). El porcentaje de directores mayores de 51 años de establecimientos rurales es considerablemente mayor respecto a los directores de establecimientos urbanos, alcanzando un 69 %, frente a un 58 % de establecimientos urbanos. Es decir, los líderes de los establecimientos rurales tienden a ser de mayor edad que los de establecimientos urbanos.

Estos datos resultan relevantes a la hora de planificar políticas educativas para la educación rural. La gran mayoría de los directores de establecimientos rurales deberán ser reemplazados en los próximos 2 o 7 años a la luz de la nueva legislación para la contratación de directores. Para ello se debe considerar la ubicación geográfica de los establecimientos, la que podría disminuir la potencial oferta de interesados en ejercer el cargo (Fernández et al., 2012). ¿Cuenta el país con candidatos suficientes e idóneos para cubrir las necesidades que se avecinan, en especial en los lugares más apartados y empobrecidos?

Una importante diferencia entre la dirección de establecimientos urbanos y rurales, refiere al rol y las funciones que desempeñan los directores. Mientras que un 58 % de directores de establecimientos rurales cuenta con una asignación de horas pedagógicas en aula entre 31 y 45 horas semanales, un 29 % de directores de establecimientos urbanos que declara tener esta cantidad de horas pedagógicas a la semana, y con el 50 % de los mismos directores que declara tener cero horas semanales para tales funciones (Fernández et al., 2012). La mayor cantidad de horas dedicadas a las actividades pedagógicas se traduce en oportunidades para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de zonas rurales.

Con estas particularidades, la educación rural presenta grandes desafíos para entregar educación de calidad a sus estudiantes. Por su parte, las habilidades y competencias de los directores de estos establecimientos deben adecuarse a las particularidades de cada establecimiento. Como se ha señalado, el rol de los equipos directivos juega un importante papel en el mejoramiento sostenido de los aprendizajes. Las investigaciones en materia de eficacia escolar confirman la relevancia del liderazgo escolar para el mejoramiento continuo.

IV.

Características del estudio

Se plantea abordar esta temática mediante un estudio de casos que profundice los factores relevados en la literatura. Por ello, se visitaron cuatro establecimientos educacionales de Chile clasificados por la Agencia de Calidad de la Educación como establecimientos rurales efectivos, es decir, establecimientos que han mostrado una trayectoria destacada en sus resultados pese a funcionar en contextos socioeconómicos desaventajados³.

Los establecimientos fueron seleccionados debido a su tamaño (número de alumnos y profesores), dependencia administrativa y ubicación territorial, de forma que las cuatro escuelas presentan características similares⁴. En cada una se entrevistó en profundidad al director y a un docente.

El objetivo de la investigación es indagar en las prácticas directivas en establecimientos efectivos rurales, municipales y polidocentes y en los factores que han favorecido los cambios y logros educativos.

Se utilizó como marco de referencia los factores que explican el mejoramiento identificados en el estudio de Bellei et al. (2014), a saber, cultura escolar y motivación, gestión institucional, gestión técnico pedagógica y contexto.

El primer aspecto refiere a la identidad, el orgullo y el compromiso de la comunidad escolar con el establecimiento. Refiere también a aspectos como las expectativas de los actores escolares en el aprendizaje de los estudiantes, el trabajo colaborativo y el clima de convivencia escolar.

El segundo aspecto refiere directamente al liderazgo directivo y al desarrollo profesional docente, a la generación de condiciones de trabajo adecuadas, organizadas y claras, junto con la capacidad del establecimiento de responder al cambio.

El tercer aspecto alude a la gestión técnico pedagógica, considerando aspectos como la planificación y organización de la enseñanza, conformación de comunidades de aprendizaje y de aspectos internos a la sala de clases, como el clima dentro del aula y la organización de las clases.

El cuarto apartado refiere a la gestión contextual de cada establecimiento, el cual hace referencia a la influencia de las políticas educativas en el establecimiento, la relación que se establece con el sostenedor del establecimiento y las familias, y con la comunidad local en general.

³ Se entenderá efectividad si en las últimas tres evaluaciones Simce el establecimiento está sobre el promedio de otros similares, si mejora la distribución de estudiantes en los estándares de aprendizaje, si mejora el rendimiento y si los resultados son parejos en todas las asignaturas y grados. También considera los Indicadores de desarrollo personal y social: una escuela sería efectiva si: (1) Autoestima académico y motivación escolar es adecuado (percepción de alumnos que deben mostrar el 80 % de ellos), (2) Clima de convivencia escolar es positivo (percepción de alumnos), (3) Participación y formación ciudadana es alta (percepción de alumnos), (4) Hábitos de vida saludable se promueven activamente (percepción de alumnos), (5) Asistencia escolar es adecuada (más del 60% del total de alumnos), (6) Retención escolar adecuada (tasa mayor al 98%), (7) Equidad de género equitativa (resultados Simce similares entre sexos) y una (8) Titulación técnico- profesional adecuada (tasa de titulación mayor al 70%).

⁴ Número de alumnos que supera los 150 y no excede los 250, consideran entre 18 y 25 docentes (polidocentes), son de carácter municipal, se encuentran en zona rural y no son multigrado.



Principales resultados

Respecto a la primera dimensión de cultura escolar y motivación, la comunidad escolar de los establecimientos visitados se identifica con el proyecto educativo del establecimiento. Es común el relato entre los actores de las escuelas visitadas que el trabajo de los docentes y directivos adquiere sentido y valor en la medida que contribuye a la educación de estudiantes de bajos recursos y en situación de vulnerabilidad. Los actores de las escuelas comparten la visión de que el trabajo diario ofrece una oportunidad de desarrollo a los estudiantes.

Los profesionales de los establecimientos coinciden en asumir un compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. Construyen un relato basado en la creencia de que el trabajo del establecimiento proporciona a los estudiantes herramientas que contribuyen en su desarrollo. La motivación de los profesionales adquiere un profundo sentido social y los directores han sido capaces de transmitir esta perspectiva a toda la comunidad escolar.

Llama particularmente la atención la referencia realizada por los actores de un ambiente que ha sido calificado por ellos mismos como familiar, que se caracteriza por una fuerte presencia de cariño y afecto hacia los estudiantes. Los establecimientos poseen tradición y se han posicionado en el territorio, donde exalumnos hoy son apoderados e incluso trabajan actualmente como docentes en el establecimiento. Estos elementos han permitido a las escuelas construir un positivo clima de convivencia escolar.

El cumplimiento de las normas también se observa como un aspecto transversal, con diferentes énfasis y estrategias en cada establecimiento, pero comparten la preferencia del buen trato como herramienta para manejar la disciplina por sobre las acciones punitivas, acompañados con reglamentos y encargados de convivencia escolar, que facilitan la gestión en esta materia.

Cabe destacar la trayectoria de los directores de las escuelas estudiadas. Todos fueron designados en sus cargos, con excepción de uno que llegó al cargo mediante concurso público, tras la jubilación del director anterior. Los demás ya ejercían sus cargos al año 2011, cuando comienza a implementarse la Ley de Equidad y Calidad de la Educación, que establece el sistema de Alta Dirección Pública para concursar a los cargos de directores de escuelas públicas. Todos los directores con anterioridad fueron docentes de aula.

Los directores de las escuelas estudiadas han logrado legitimar su rol como conductores del proyecto educativo, y su función goza del respaldo y la validación de la comunidad en su conjunto. En el caso de un director que lleva más de 30 años en el cargo, es alguien visto como una autoridad respetada y reconocida por la comunidad local.

Respecto a las principales funciones directivas, los cuatro directores destacan la importancia de administrar, observar y supervisar que todo en el establecimiento funcione, tanto en el ámbito administrativo como pedagógico. Como fue señalado anteriormente, los directores son capaces de convocar al resto un compromiso profesional por el futuro de los estudiantes, siendo un motor que permite llevar a cabo la adecuada organización, de acuerdo a las complejidades propias de cada establecimiento educacional.

Sin embargo, los directores comparten la experiencia de que muchas veces los asuntos administrativos demandan bastante tiempo, restando oportunidades para atender aspectos pedagógicos.

No obstante lo anterior, los relatos de los directores permiten dar cuenta de un claro foco en la gestión pedagógica, enfatizando en la principal responsabilidad de lograr que los estudiantes aprendan. Por este motivo, parte de sus quehaceres en el establecimiento es organizar la escuela para que todas las clases se desarrollen de manera correcta, considerando observación y apoyo en clases, retroalimentación de prácticas pedagógicas, mostrando preocupación y apoyo a los docentes que lo requieran, facilitando de esta manera que estos puedan ejercer su labor pedagógica de manera satisfactoria.

Como ha sido señalado, la preocupación por el aprendizaje de todos los estudiantes es transversal en los establecimientos estudiados. Para asegurar tal propósito, se observó la estrategia de la llamada "triangulación" por parte de tres establecimientos, utilizada para monitorear la consistencia entre los objetivos de aprendizaje, la planificación por unidad y los cuadernos de los estudiantes en distintos momentos durante el año escolar. Por otro lado, dos escuelas realizan una vez por semestre evaluaciones para verificar el cumplimiento de los objetivos pedagógicos.

Se observa además que los directores asignan horas semanales a los docentes para el trabajo colaborativo, en las que se abordan asuntos pedagógicos de manera colectiva con el equipo directivo y, en algunos casos, con otros profesionales de apoyo. La frecuencia y la modalidad de estas instancias varía de acuerdo a las necesidades de cada establecimiento. Estas prácticas colaborativas de trabajo se traducen en estrategias pertinentes para enfrentar los desafíos en cada establecimiento.

En los cuatro establecimientos estudiados los directores realizan seguimiento a las planificaciones que confeccionan los docentes. El seguimiento se realiza bajo distintas modalidades de acuerdo a las particularidades de cada establecimiento. Todos los establecimientos siguen una planificación pedagógica anual. Posteriormente, dos escuelas complementan con planificaciones diarias, una escuela con una planificación por unidad y semanal, y la otra, mediante una planificación mensual. Las cuatro escuelas confirman, por cierto, las horas no lectivas son un aspecto relevante a la hora de elegir el tipo de planificación pedagógica. Todo lo anterior con activa participación por parte de los directores, los cuales han sabido aprovechar estas instancias haciendo uso efectivo del tiempo.

Otro factor identificado por los directores que ha contribuido al mejoramiento de las condiciones del ejercicio de la profesión docente en los establecimientos, es la decisión de incorporar profesionales de apoyo en el aula, tales como docentes asistentes, psicólogos, fonoaudiólogos, entre otros, facilitando el trabajo pedagógico.

En relación al contexto, se observan diferentes modos de cómo los directores del establecimiento se relacionan con sus sostenedores, las familias y la comunidad local.

Respecto a la relación con los sostenedores municipales, las comunas visitadas presentan dos realidades diferentes. Por una parte, el sostenedor municipal contribuye con apoyos para capacitar a los docentes y entrega flexibilidad y autonomía para la toma de decisiones, en aspectos como la contratación de docentes y profesionales. Los establecimientos de esta comuna perciben que el sostenedor confía en ellos porque han demostrado ser capaces, dados los buenos resultados académicos.

Junto a lo anterior, en una de las comunas visitadas el sostenedor municipal realiza un acompañamiento a las escuelas, donde un equipo técnico visita semestralmente los establecimientos y asesora en temas pedagógicos como planificaciones y evaluaciones. Los establecimientos perciben que este equipo de profesionales es eficiente y organizados.

Diferente es la situación de la segunda comuna visitada, donde en los establecimientos se percibe cierta ausencia de apoyo del sostenedor, que ha sido aprovechada por los directores como una oportunidad. Al verse distantes del sostenedor municipal, buscaron y encontraron apoyo por cuenta propia, de parte de exalumnos del establecimiento y de empresas que operan en el sector, quienes han contribuido con donaciones de materiales, financiamiento e instalaciones para el desarrollo de actividades.

Como señala García (2011) en su investigación, es común observar en la educación rural que empresas e industrias que comparten territorio contribuyan con financiamiento. Señala que es una práctica común que las empresas ayuden a las escuelas rurales cercanas. Este componente depende mucho de la gestión del director con respecto a la búsqueda de financiamiento externo, aspecto que la investigadora identifica como un factor que diferencia las escuelas con buenos y malos resultados.

Respecto a las políticas educativas, en todos los establecimientos estudiados los recursos provenientes de la SEP han contribuido al mejoramiento de la calidad de la educación. Los equipos directivos de las escuelas que han obtenido buenos resultados académicos han sido capaces de identificar sus necesidades y asignar estos recursos en base al PME, tales como la adquisición de buses que permiten el traslado de los estudiantes provenientes de zonas de difícil acceso, la contratación de personal de apoyo como asistentes de aula y auxiliares de aseo, adquisición de materiales didácticos y pedagógicos, entre otros. Los directores reconocen el apoyo por parte del sostenedor en estas decisiones, entregando la flexibilidad y la autonomía necesaria para usar libremente los recursos.

Inicialmente, se usaron los recursos de la SEP para el mejoramiento de la infraestructura de los establecimientos estudiados, tales como techado en los patios, creación de nuevas salas de clases, arreglo de los baños, junto con el equipamiento en materiales pedagógicos tales como pizarras interactivas, salas de computación. Esto ha permitido entregar una mejor imagen de la escuela, la cual, junto con el prestigio adquirido por los buenos resultados obtenidos, se traduce en aumento de matrícula y un mejor posicionamiento en la comunidad.

IV.

Conclusiones y recomendaciones

Las prácticas aquí identificadas han permitido a los directores y docentes de los establecimientos estudiados mantener buenos resultados educativos. Como fue mencionado anteriormente, el objetivo de este estudio no es que puedan replicarse de manera directa en otros contextos. Si bien este es un esfuerzo por caracterizar buenas prácticas directivas en el contexto rural, cada establecimiento es una realidad compleja y dinámica que posee necesidades particulares y por lo tanto, las estrategias para sobrellevarla deben ser acorde a sus características.

Tomando en consideración lo anterior, se plantean a continuación conclusiones que permitan inspirar a otros establecimientos a continuar trabajando en el mejoramiento continuo.

Como primera conclusión, es fundamental que las acciones directivas tengan como principal foco mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello los equipos directivos deberán generar las condiciones propicias y escenarios favorables para que los docentes puedan desarrollar las acciones pedagógicas necesarias para lograr que todos los estudiantes puedan avanzar, que cuenten con tiempo suficiente para planificar, y que puedan desarrollar sus clases en un ambiente organizado. Para ello se requiere contar con un trabajo colaborativo y participativo, identificando las necesidades de cada estudiante y buscando en conjunto acciones para sobrellevarlas. Los equipos directivos deben liderar los procesos pedagógicos, retroalimentando las prácticas docentes para propender al mejoramiento, realizando seguimiento continuo de las planificaciones y evaluando sistemáticamente los aprendizajes en un contexto de confianza.

Destaca en este estudio la importante presencia de los recursos provenientes de la subvención escolar preferencial en el mejoramiento de los establecimientos. En este sentido, los equipos directivos deben encontrar las estrategias para formular participativamente el Plan de Mejoramiento Escolar, incorporando perspectivas de distintos actores de la comunidad escolar, liderando la definición de las prioridades y conduciendo estratégicamente las acciones en mediano y largo plazo.

El PME se traduce en una herramienta bastante útil para iniciar trayectorias de mejoramiento una vez que los directores de las escuelas son capaces de liderar su elaboración, mediante estrategias participativas que permiten identificar necesidades y construir estrategias adecuadas a las complejidades propias del medio rural y de cada establecimiento en particular, cuando lideran su implementación motivando al resto de la comunidad escolar, y se realizan evaluaciones adecuadas para monitorear el progreso.

El apoyo proporcionado por el sostenedor municipal puede contribuir positivamente en el mejoramiento escolar. La flexibilidad y la autonomía en la toma de decisiones son clave en este sentido. No obstante, esta autonomía requirió de gran responsabilidad por parte de los equipos directivos, los cuales supieron definir prioridades, tomaron decisiones oportunas y utilizaron eficientemente sus recursos.

Por otra parte, la iniciativa y proactividad de los equipos directivos que tienen menor cercanía con su respectivo sostenedor, se tradujo en búsqueda de alianzas para acceder a recursos que supieron ser aprovechados.

Por su parte, trabajar y gestionar una adecuada convivencia escolar no puede estar ausente a la hora de planificar el mejoramiento de los aprendizajes. Los directores deben

ser capaces de inspirar a los docentes, estudiantes y padres desde el proyecto educativo del establecimiento. Los casos estudiados comparten un sentido y un propósito en común, inspirado en el desarrollo integral de los estudiantes, utilizando el buen trato como herramienta para mantener un buen clima escolar y estrategias pedagógicas ajustadas a las necesidades de aprendizaje propias de los estudiantes de zonas rurales, adecuando los planes y programas a las realidades particulares.

En síntesis, los directores de escuelas rurales estudiados que han logrado mantener buenos resultados, han ejercido un liderazgo democrático, involucrando las perspectivas de los diferentes actores, pero asumiendo la autoridad que les corresponde y que ha sido legitimada por la comunidad escolar, en un contexto colaborativo y de confianza. Han liderado los procesos de mejoramiento aprovechando el PME, el cual permite acceder a recursos adicionales que, utilizados estratégicamente, permitieron dar respuestas a las necesidades propias del establecimiento, en un contexto colaborativo y de confianza, donde los directores logran convocar a la comunidad en el propósito común de llevar adelante un proyecto educativo pertinente para el desarrollo integral de sus estudiantes.



Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *El liderazgo del equipo directivo en enseñanza básica y su relación con indicadores de desarrollo personal y social de su establecimiento. Documento de trabajo para la comunidad escolar*. Santiago, Chile.
- Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G., Pérez, L. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de Pobreza. Santiago, Chile: UNICEF.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, J., Contretas, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: UNICEF.
- Donoso-Díaz, S., Arias-Rojas, O., Gajardo, C., Frites, C., (2013). Inequidades invisibles en la educación chilena: Brechas entre estudiantes urbanos y rurales en la prueba PISA de Lectura (2009). Educ. Soc., Campinas, v.34, n. 125, p. 1203-1227. Recuperado de: <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2016/04/Inequidades-invisibles-en-la-educacio%CC%81n-chilena-brechas-entre-estudiantes-urbanos-y-rurales-en-la-prueba-PISA-de-lectura.pdf>
- Fernández, F., Guazzini, C., Rivera, M. (2012). *Caracterización de los directores escolares en Chile*. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Ed.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 41-54). Santiago, Chile: Centro de Innovaciones en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- García, F. (2011). Liderazgo directivo en escuelas rurales vulnerables de la zona central. [Tesis de pregrado]. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. Santiago. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/104162/cf-garcia_fa.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Leithwood, K., Day, A., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. School Leadership and Management, Vol. 28, N° 1. Routledge.
- López, N., Pereyra, A., Sourrouille, F. (2012). *Disparidades urbanas y rurales en América Latina. Algunas de sus implicancias en el acceso a la educación*. Buenos Aires: IIEP Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155540s.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). Medición de la deserción escolar en Chile. Serie de Evidencias Centro de Estudios Mineduc, año 2, n° 15. Recuperado de: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadimg/File/A15N2_Desercion.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovaciones Pedagógicas.

