



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Programa de Magíster en Política y Gestión Educativa

**Alcances de directores(as) de la Región del Maule, respecto de la gestión pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria.**

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magíster en Política y Gestión Educativa

Estudiante:  
**María Inés González Espinoza**

Profesor Patrocinante:  
**Patricio Pantoja Ossandón**

Talca, Enero 2020

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022

Talca, Enero 2021  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Programa de Magíster en Política y Gestión Educativa

**Alcances de directores(as) de la Región del Maule, respecto de la gestión pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria.**

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magíster en Política y Gestión Educativa

Estudiante:  
**María Inés González Espinoza**

Profesor Patrocinante:  
**Patricio Pantoja Ossandón**

Talca, Enero 2021

## INDICE DE CONTENIDOS

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS</b>	5
1.1. Exposición general del trabajo	5
1.2. Contextualización y delimitación del trabajo	7
1.3. Preguntas y/o hipótesis que guían el estudio	8
1.4. Objetivos del estudio	8
1.4.1. Objetivo General	8
1.4.2. Objetivos específicos	9
<b>Capítulo II: MARCO TEÓRICO</b>	10
2.1. Coronavirus y pandemia	10
2.2. Gestión escolar	12
2.3. Gestión y liderazgo escolar	13
2.3.1. Modelos de liderazgo y gestión escolar	15
2.3.2. Herramientas para la gestión escolar	17
2.3.3. Modelos de gestión escolar del Ministerio de Educación de Chile	19
2.3.4. Evolución de los modelos sobre la función directiva	22
2.3.5. Evolución legislativa de los directivos escolares en Chile	24
2.4. Gestión pedagógica	29
2.4.1. Liderazgo pedagógico	30
2.4.2. Gestión curricular	31
2.4.3. Prácticas docentes	32
2.5. Gestión de recursos	33
2.5.1. Financiamiento educación en Chile	33
2.6. Gestión de la convivencia escolar	35
2.7. Políticas de continuidad para el servicio educativo en pandemia	36
2.7.1. Continuidad del servicio educativo	36
2.7.2. Priorización curricular	37
2.8. Acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales para el aprendizaje	39
2.8.1. Brecha digital	41
2.8.2. La brecha digital en la educación	42
2.9. Desigualdad digital y rendimiento académico	44
2.9.1. Internet, TIC´s y educación	45
2.10. Educación en contexto rural	46

<b>Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO</b>	49
3.1. Marco contextual de la investigación	49
3.2. Redacción problemas y objetivos	52
3.3. Definición del tipo y diseño de la investigación	53
3.3.1. Descripción de la población y muestra	55
3.4. Operacionalización de las variables	57
3.5. Técnicas de recolección de datos	62
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	64
3.7. Fases de validación y confiabilidad	64
3.8. Condición ética que asegura la confiabilidad de los datos	66
<b>Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	67
4.1. Antecedentes personales y curriculares	68
4.2. Indicadores de gestión; rutinas de trabajo	79
4.3. Indicadores de gestión; desafíos de implementación	92
4.4. Indicadores de gestión; apoyos recibidos de jefatura (sostenedor/MINEDUC)	103
4.5. Indicadores de gestión; regreso a las escuelas, jardines, liceos y colegios	111
4.6. Análisis cualitativo preguntas abiertas	122
<b>Capítulo IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	130
5.1. Conclusiones	130
5.2. Recomendaciones	132
5.3. Limitaciones	134
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	135
Fuentes Bibliográficas	135
Fuentes Cibergráficas	140
<b>ANEXOS</b>	151
Anexo N°1	151
Anexo N°2	152

## ÍNDICE DE CUADROS

	Página
<b>Cuadro N°1:</b> Objetivos de investigación	58
<b>Cuadro N°2:</b> Fases de recolección de datos	63
<b>Cuadro N°3:</b> Opciones de otra rutina de trabajo	91
<b>Cuadro N°4:</b> Otros desafíos de implementación	102
<b>Cuadro N°5:</b> Otros apoyos recibidos de la jefatura (sostenedor/MINEDUC)	110
<b>Cuadro N°6:</b> Otras opciones: regreso a las escuelas, jardines, Colegios y liceos	121

## INDICE DE IMÁGENES

	Páginas
<b>Imagen 1:</b> Mapa político administrativo de la Región del Maule	50
<b>Imagen 2:</b> Respuestas entregadas por los directivos pregunta N°1	122
<b>Imagen 3:</b> Respuestas entregadas por los directivos pregunta N°2	126

## ÍNDICE DE TABLAS

	Páginas
<b>Tabla N°1:</b> Comuna donde desempeñan el cargo directivo	55
<b>Tabla N°2:</b> Nivel de enseñanza de los establecimientos educativos	56
<b>Tabla N°3:</b> Interpretación de Valores. Método Alfa Cronbach	65
<b>Tabla N°4:</b> Confiabilidad de las dimensiones .Método Alfa Cronbach	66
<b>Tabla N°5:</b> Estadísticos descriptivos; Distribución de los directores por género	69
<b>Tabla N°6:</b> Distribución de los directores por edad	70
<b>Tabla N°7:</b> Título profesional de los directivos	71
<b>Tabla N°8:</b> Distribución de los directores por año de experiencia en el cargo	72
<b>Tabla N°9:</b> Grado académico de los directores	73
<b>Tabla N°10:</b> Comuna donde desempeña sus funciones directivas	74
<b>Tabla N°11:</b> Modalidad del establecimiento donde desempeña sus funciones directivas	75
<b>Tabla N°12:</b> Dependencias de los establecimientos donde trabajan los directores/as	77
<b>Tabla N°13:</b> Tipo de contrato de directores	78
<b>Tabla N°14:</b> Acompañar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes	80
<b>Tabla N°15:</b> Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación Del aprendizaje de los estudiantes	81
<b>Tabla N°16:</b> Definición de las nuevas prioridades curriculares durante la crisis	82
<b>Tabla N°17:</b> Garantizar el bienestar socioemocional de los docentes	83
<b>Tabla N°18:</b> Garantizar el bienestar socioemocional del estudiante	84
<b>Tabla N°19:</b> Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa	85
<b>Tabla N°20:</b> Gestionar la entrega de beneficios sociales-becas	86
<b>Tabla N°21:</b> Garantizar la atención médica a los docentes afectados Por Covid-19	87
<b>Tabla N°22:</b> Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes	88
<b>Tabla N°23:</b> Supervisión, evaluación y orientación de profesores	89
<b>Tabla N°24:</b> Otra rutina de trabajo	90
<b>Tabla N°25:</b> Disponibilidad de infraestructura tecnológica	93
<b>Tabla N°26:</b> Abordar la salud emocional de los estudiantes	94
<b>Tabla N°27:</b> Abordar la salud emocional de los docentes	95
<b>Tabla N°28:</b> Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales	96
<b>Tabla N°29:</b> Falta de disposición/posibilidades de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar.	97
<b>Tabla N°30:</b> Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje	98
<b>Tabla N°31:</b> Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alienado con el plan de estudios	99



<b>Tabla N°32:</b> Falta de capacidad o voluntad de los docentes para Adaptarse a los cambios requeridos por la situación	100
<b>Tabla N°33:</b> Otros desafíos de implementación	101
<b>Tabla N°34:</b> Asuntos pedagógicos	104
<b>Tabla N°35:</b> Asuntos financieros	105
<b>Tabla N°36:</b> Normas disciplinarias en general	106
<b>Tabla N°37:</b> Problemas con la comunidad escolar	107
<b>Tabla N°38:</b> Administración del recurso humano	108
<b>Tabla N°39:</b> Otros apoyos recibidos	109
<b>Tabla N°40:</b> Readecuación de los modelos de evaluación	112
<b>Tabla N°41:</b> Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en la sala de clases	113
<b>Tabla N°42:</b> Continuidad de la educación en línea junto a la virtual	114
<b>Tabla N°43:</b> Reemplazo/ajuste de los contenidos	115
<b>Tabla N°44:</b> Extensión del año escolar 2020-2021	116
<b>Tabla N°45:</b> Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales	117
<b>Tabla N°46:</b> Cancelación del año escolar	118
<b>Tabla N°47:</b> Adecuación de las condiciones de habitabilidad y Seguridad de los espacios educativos	119
<b>Tabla N°48:</b> Otras opciones frente a un posible regreso a clases	120

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Páginas
<b>Gráfico N°1:</b> Estadísticos descriptivos; Distribución de los directores por género	69
<b>Gráfico N°2:</b> Distribución de los directores por edad	70
<b>Gráfico N°3:</b> Título profesional de los directivos	71
<b>Gráfico N°4:</b> Distribución de los directores por año de experiencia en el cargo	72
<b>Gráfico N°5:</b> Grado académico de los directores	73
<b>Gráfico N°6:</b> Comuna donde desempeña sus funciones directivas	74
<b>Gráfico N°7:</b> Modalidad del establecimiento donde desempeña sus funciones directivas	76
<b>Gráfico N°8:</b> Dependencias de los establecimientos donde trabajan los directores/as	77
<b>Gráfico N°9:</b> Tipo de contrato de directores	78
<b>Gráfico N°10:</b> Acompañar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes	80
<b>Gráfico N°11:</b> Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes	81
<b>Gráfico N°12:</b> Definición de las nuevas prioridades curriculares durante la crisis	82
<b>Gráfico N°13:</b> Garantizar el bienestar socioemocional de los docentes	83
<b>Gráfico N°14:</b> Garantizar el bienestar socioemocional del estudiante	84
<b>Gráfico N°15:</b> Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa	85
<b>Gráfico N°16:</b> Gestionar la entrega de beneficios sociales-becas	86
<b>Gráfico N°17:</b> Garantizar la atención médica a los docentes afectados por Covid-19	87
<b>Gráfico N°18:</b> Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes	88
<b>Gráfico N°19:</b> Supervisión, evaluación y orientación de profesores	89
<b>Gráfico N°20:</b> Otra rutina de trabajo	90
<b>Gráfico N°21:</b> Disponibilidad de infraestructura tecnológica	93
<b>Gráfico N°22:</b> Abordar la salud emocional de los estudiantes	94
<b>Gráfico N°23:</b> Abordar la salud emocional de los docentes	95
<b>Gráfico N°24:</b> Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales	96
<b>Gráfico N°25:</b> Falta de disposición/posibilidades de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar.	97
<b>Gráfico N°26:</b> Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje	98
<b>Gráfico N°27:</b> Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alienado con el plan de estudios	99
<b>Gráfico N°28:</b> Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación	100
<b>Gráfico N°29:</b> Otros desafíos de implementación	101

<b>Gráfico N°30:</b> Asuntos pedagógicos	104
<b>Gráfico N°31:</b> Asuntos financieros	105
<b>Gráfico N°32:</b> Normas disciplinarias en general	106
<b>Gráfico N°33:</b> Problemas con la comunidad escolar	107
<b>Gráfico N°34:</b> Administración del recurso humano	108
<b>Gráfico N°35:</b> Otros apoyos recibidos	109
<b>Gráfico N°36:</b> Readecuación de los modelos de evaluación	112
<b>Gráfico N°37:</b> Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en la sala de clases	113
<b>Gráfico N°38:</b> Continuidad de la educación en línea junto a la virtual	114
<b>Gráfico N°39:</b> Reemplazo/ajuste de los contenidos	115
<b>Gráfico N°40:</b> Extensión del año escolar 2020-2021	116
<b>Gráfico N°41:</b> Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales	117
<b>Gráfico N°42:</b> Cancelación del año escolar	118
<b>Gráfico N°43:</b> Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos	119
<b>Gráfico N°44:</b> Otras opciones frente a un posible regreso a clases	120

## RESUMEN

La presente investigación surge de la problemática relacionada en conocer como los directores/as de la Región del Maule, lograron mantener y/o proporcionar el servicio educativo, respecto de la dimensión gestión pedagógica, durante el tiempo de crisis sanitaria originada por COVID-19. Con la finalidad de responder esta necesidad, el estudio establece como objetivo fundamental; analizar las opiniones de los directores/as, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de pandemia.

El diseño de la investigación se instaura bajo un enfoque cuantitativo-cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, en cuanto basó su quehacer en el conocimiento de las opiniones de 37 directores/as de la Región del Maule, a través de la aplicación de un encuesta, que posibilitó la recolección de información significativa, que posteriormente fue analizada y permitió establecer alcances que estuvieron relacionados a; extensas jornadas laborales, falta de lineamientos y/o orientaciones por parte de organismos superiores, implementación deficiente de procesos de aprendizaje remoto; por carencia de conectividad y recursos tecnológicos, entre otros. Además de lo descrito, los líderes educativos consideraron que el contexto mencionado posibilitó el desarrollo de habilidades al interior de sus comunidades educativas, tales como; trabajo colaborativo y en equipo, despliegue de capacidades socioemocionales, entre otros.

## INTRODUCCIÓN

El martes 7 de enero del año 2020 fue reportado por primera vez el virus COVID-19<sup>1</sup>, por el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) de China. Este hallazgo se propagó rápidamente a nivel mundial siendo catalogado como crisis sanitaria y/o pandemia global alcanzando en la actualidad una cifra de 39.000.000 de contagiados en todo el planeta. Este fenómeno sanitario sin precedentes, ha provocado graves impactos a nivel económico, político y social. Respecto del primero, el coronavirus ha afectado dos dimensiones fundamentales: la producción, por motivos de trastornos en la cadena de suministro y el mercado, a raíz del impacto económico en las empresas y los mercados financieros. Se estima que si el coronavirus continúa expandiéndose con fuerza, la tasa de crecimiento de la economía mundial podría disminuir a la mitad de lo que el organismo tenía estimado para el 2020, es decir, de un 2,9% a un 1,5% (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2020), estableciéndose un escenario complejo a nivel internacional. En lo que refiere al ámbito político la crisis epidemiológica ha impactado fuertemente a los gobiernos en todo el mundo, reduciendo su nivel de aprobación social a la eficiencia y/o fracaso de las medidas de salubridad implementadas en sus territorios, quedando al descubierto desafíos relacionados con liderazgos que cuenten con capacidades para enfrentar escenarios de crisis sanitarias, económicas y de seguridad social, entre otras, además de reforzar los cuestionamientos que las poblaciones civiles venían evidenciando, a través de diversas manifestaciones estos últimos años “si bien la globalización ha ayudado a disminuir la pobreza, también ha facilitado la expansión de las pandemias” (Goldin, 2014). El tercer factor fuertemente afectado por el Coronavirus, ha sido la dimensión social en sus diversos ámbitos, destacando entre éstos el área laboral:

Más del 60% de los trabajadores del planeta lo hacen de forma informal. Esto significa que 2.000 millones de personas, casi todos ellos en países del Sur (pero es una tendencia creciente en países del Norte), carecen de protección social, derechos laborales y condiciones de trabajo decentes (Organización Mundial del Trabajo [OIT], 2020, citado en Aguirre 2020)

Agudizándose producto de este contexto la desigualdad de oportunidades y la prestación de servicios tales como; salud, vivienda y educación, entre otros.

---

<sup>1</sup> Según la OMS: Los coronavirus son una extensa familia de virus, algunos de los cuales puede ser causa de diversas enfermedades humanas, que van desde el resfriado común hasta el SRAS (síndrome respiratorio agudo severo).

Bajo la perspectiva descrita el sistema educativo nacional fue gravemente afectado, viéndose obligado a readecuar sus formas, espacios y prácticas de enseñanza a las cuales históricamente estaba acostumbrado. Por este motivo, el 15 de marzo del año 2020<sup>2</sup>, se vió enfrentado a una decisión radical, referida a la suspensión de sus funciones de manera presencial en todo el territorio nacional. Esta situación dejó al descubierto la desigualdad y profunda brecha que abraza el sistema escolar chileno, el que sobrepasa los resultados, para anclarse en condiciones elementales ante las cuales el (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020), sostenedores privados y municipales, directivos y docentes, no estaban preparados. El escenario impuesto por la crisis sanitaria ha dejado entrever las diversas carencias del ámbito educativo, las que se relacionan con la escasa y/o nula conectividad de los sectores sociales más desfavorecidos, la falta de capacitación de los docentes en materias tecnológicas, el analfabetismo digital existente en la sociedad, la burocrática toma de decisiones a nivel territorial, la poca flexibilidad del sistema para redistribuir los recursos, la deficiente visión estratégica del sistema educativo, y en definitiva, la decadente toma de decisiones que permitan respuestas eficientes y oportunas.

La Pandemia, tendrá consecuencias muy negativas tanto sociales como económicas. Así, apuntaba a cuestiones tales como: interrupción del aprendizaje; insuficiente alimentación; falta de preparación de los padres para la enseñanza a distancia o desde la casa; acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital (...) aumento de la presión para los centros escolares que permanecen abiertos y tendencia al incremento de las tasas de abandono escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020, citado en Murillo y Duk, 2020)

A pesar de las numerosas deficiencias mencionadas, la implementación de diversas respuestas emanadas desde la formalidad chilena y contextos educativos locales, han permitido dar lentamente continuidad a los programas sociales<sup>3</sup> y prestaciones médicas canalizadas en los establecimientos educativos por la (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], 2020). Respecto del servicio educativo, el MINEDUC focalizó necesidades formativas que dieron origen a la priorización del currículo nacional para el año 2020 y 2021, entre otras acciones<sup>4</sup>. Por tanto, se torna imprescindible describir los alcances de directores(as) de la Región del Maule, respecto de la gestión pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria, puesto que han sido los principales agentes que han permitido dar continuidad del servicio educativo en la región mencionada, por consiguiente, este estudio establece una relevancia práctica en cuanto se transforma en una base de datos significativa y concreta que contribuirá en las decisiones y futuros levantamientos de procesos institucionales que permitirán dar respuestas más efectivas en la actual situación de pandemia

---

<sup>2</sup> El MINEDUC establece a través de la Resolución N° 860 exenta, la suspensión de clases por la crisis sanitaria en todo el territorio nacional, en una primera instancia por 15 días.

<sup>3</sup> Durante la pandemia JUNAEB, hace entrega de una caja de alimentación para el estudiante, beneficiario del programa para 15 días, esta acción es canalizada por las escuelas.

<sup>4</sup> El MINEDUC, durante el contexto de pandemia levantó la plataforma digital (Aprendo en Línea), entregó material de refuerzo educativo impreso a los establecimientos rurales (Aprendo en Casa), Biblioteca Digital y continuó cancelando la subvención de los estudiantes a los sostenedores, entre otros beneficios

y/o crisis futuras. Conjuntamente a lo señalado, otro motivo que otorga importancia a este trabajo, es su pertinencia la está directamente relacionada con el alto índice de vulnerabilidad que poseen los contextos escolares en los cuales desarrollan su labor educativa los directivos participantes de la investigación, puesto que estos escenarios institucionales y población específica, han sido los más desfavorecidos por el escenario de salubridad actual, contribuyendo bajo este contexto con información importante para la generación de acciones de mejoramiento regionales y/o comunales que pueden ser extrapoladas a otras instituciones con características similares.

Bajo la perspectiva descrita las razones que fundamentaron la elección del tema estudiado están relacionadas con que durante la crisis sanitaria el sistema educativo ha experimentado una situación compleja, que ha transformado las prácticas pedagógicas y la realidad educativa, por tanto este trabajo permitirá recabar y aportar información actualizada del fenómeno estudiado, del que no existen precedentes, ni estudios anteriores que consideren los actores y comunidades escolares analizadas. El Segundo factor que motivó, la selección del tema en cuestión, está referido con la posibilidad de originar nuevas ideas, a partir de la descripción de las situaciones y condiciones implementadas por los propios directores/as que involucra la presente investigación. Por tanto, esta información puede contribuir al desarrollo de nuevas teorías considerando que toda la información que se logre recolectar será una contribución sin antecedentes, debido a que hemos enfrentado un contexto único, que aún está en desarrollo.

Es importante indicar que algunas de las preguntas que orientaron el desarrollo del trabajo están referidas con determinar; ¿Cuáles fueron los procesos institucionales que permitieron a los directores(as) de la Región del Maule dar continuidad al servicio educativo en sus comunidades escolares?, ¿Cuáles fueron los factores obstaculizadores y facilitadores que debieron enfrentar los directores(as) para implementar y/o ejecutar los procesos educativos en contexto de crisis sanitaria por COVID-19? y ¿Qué elementos y/o acciones permitirían entregar a sus comunidades educativas respuestas más efectivas en el contexto de crisis sanitaria?. La finalidad de la investigación se centra en analizar las opiniones de los directores(as) de la Región del Maule, con el objetivo de determinar alcances e impactos, respecto de la gestión pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria, a través de la identificación de las prácticas de trabajo impulsadas en los establecimientos respecto de la enseñanza/aprendizaje y organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por los distintos actores. Conjuntamente a lo señalado, este trabajo busca determinar los principales desafíos de implementación enfrentados en este período, para finalmente, precisar cuáles serían las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a las escuelas.

El diseño de la investigación está enmarcada en el paradigma cuantitativo. Sin embargo, durante el desarrollo de la misma puede integrar alcances cualitativos, considerando la necesidad de profundizar la información. Su carácter es “descriptivo-exploratorio”, en cuanto busca describir los alcances e impactos de directores(as) de la región seleccionada, a través de la implementación de encuestas y procedimientos de investigación, que permiten obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz.

En el capítulo N°1 se presenta la problemática que fundamenta la investigación, la cual posee como finalidad la resolución de los objetivos del trabajo, indicando los alcances de los directores(as) de la Región del Maule, respecto de las diversas situaciones que debieron enfrentar en la gestión pedagógica durante el tiempo de Pandemia por COVID-19.

En el capítulo N°2 se expone la revisión de la literatura, la que está constituida por temáticas tales como; COVID-19, gestión directiva y escolar, liderazgo, modelos de gestión escolar del Ministerio de Educación, procesos institucionales que han debido desarrollar los directivos en contexto de pandemia a nivel nacional y mundial, entre otros.

En el capítulo N°3 se desarrolla la metodología constituida por; el marco contextual de la investigación, la relación problema objetivos, definición del tipo y diseño del estudio, descripción de la población y muestra, entre otros. Además de lo señalado se describe el instrumento, la técnica de recolección datos y el tratamiento de los mismos.

En el capítulo N°4 se describen los resultados obtenidos, desde la visión de los directivos de los establecimientos educativos de la Región del Maule. A partir de la información recolectada, se responden los objetivos que guiaron la investigación a través del análisis y resultados, relacionando los alcances teóricos existentes con los procesos implementados por los directores(as) que les permitieron dar continuidad al contexto educativo, a partir de las problemáticas y elementos facilitadores para dicho proceso, estableciendo información fundamental para mejorar las prácticas de gestión escolar ante futuras condiciones de crisis.

En el capítulo N°5 se esquematizan los resultados obtenidos relacionados con los objetivos propuestos. Paralelamente, se evidencian las limitaciones del trabajo y las contribuciones a la disciplina de estudio, a partir de la selección de acciones y practicas originadas en los contextos educativos y lideradas por los directores de la Región del Maule, que actuaron como factores facilitadores de la gestión educativa.



## **CAPÍTULO N° 1**

### **PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS**

El presente capítulo expone a través de una perspectiva general el impacto que ha provocado el virus denominado COVID-19 en nuestro sistema educativo nacional, a partir de la delimitación de la problemática estudiada, los objetivos y preguntas que guían la investigación, para concluir con la justificación del fenómeno en cuestión y su viabilidad en la población objetivo.

#### **1.1. Exposición general del trabajo**

A finales del año 2019 en Wuhan, China, se comunicó la existencia de una enfermedad respiratoria aguda, causada por un nuevo tipo de coronavirus SARS-CoV2, denominado COVID-19, el que producto de las aceleradas y globalizadas dinámicas sociales, políticas y económicas se extendió ágilmente por todo el planeta; sin límites, consideraciones, ni precedentes, provocando rápidamente una crisis sanitaria y/o pandemia mundial que ha traído consigo, nuevas y complejas; formas de vida, cosmovisiones y relaciones humanas.

Los estudios sobre epidemias han evidenciado el papel de la globalización y el avance en las tecnologías de transporte en la difusión de los agentes infecciosos. Estos estudios se enfocan en la relación entre escalas globales y locales. Los intensos flujos de intercambio de personas y mercancías, que otrora eran sinónimos de integración, riqueza y capacidad de comando y control (Sassen, 2001) constituyen, en tiempos de pandemia, factores de riesgo e infección (Villamizar y Ardila, 2020, p.134)

Bajo esta perspectiva, aún no se ha logrado conocer y comprender la magnitud de la expansión de la crisis sanitaria originada por el Coronavirus, sin embargo se puede afirmar que ha impactado y permeado todos los fragmentos que integran y sostienen la sociedad, como por ejemplo; los servicios de bienestar social entre los cuales destacan: salud, cultura y educación, entre otros. Este fenómeno sanitario a enfrentando abruptamente a instituciones internacionales, gobiernos, autoridades regionales, provinciales y locales a generar e implementar respuestas rápidas y eficaces que contengan la expansión del virus, y a la vez, den continuidad a los servicios de prestación social, esta acción la han desarrollado a través de la elaboración e implementación de diversos protocolos de prevención y medidas sanitarias que han permitido su funcionamiento parcializado. Frente a este escenario, el 15 de Marzo del año en curso, el sistema educativo nacional se vio enfrentado a una decisión radical, relacionada a la suspensión total de las funciones presenciales en sus dependencias, esta determinación fue respaldada, por medio de la resolución exenta N°180 del 17 de Marzo

del 2020, emitida por el (Ministerio de Salud [MINSAL], 2020) en la que se indican disponer de una serie de medidas sanitarias por brote de COVID-19, en diversos ámbitos del acontecer nacional. Conjuntamente con la decisión de suspensión total de clases para todos los niveles e instituciones educativas del país, se anunciaron una serie de medidas, que tenían como objetivo central seguir entregando el servicio educativo, y por consiguiente las prestaciones sociales canalizadas en los establecimientos educativos, entre las que destacan:

- La implementación de mecanismos de acompañamiento en las escuelas para aquellos niños que lo requieran.
- Los municipios comprometerán turnos éticos en los establecimientos educativos para acompañar a los menores que, por las condiciones de sus familias y hogares lo requieran.
- Se vacunará contra la influenza a los estudiantes desde el nivel parvulario a 5° Básico.
- Se dispondrá de una plataforma online para todos(as) los estudiantes, a través del Ministerio de Educación para facilitar la teleeducación o educación remota.
- Se establecerán mecanismos para mantener el servicio de alimentación de la JUNAEB, para los estudiantes que lo requieran.

El cese del servicio educativo de manera física a nivel nacional se ha extendido durante meses, y ha impactado significativamente a todos los niveles de enseñanza, dejando en evidencia las carencias y desigualdades del modelo educativo imperante, además de exacerbar el desconocimiento de las realidades educativas nacionales por parte de las autoridades ministeriales. Ante este complejo panorama a nivel ministerial se focalizaron cinco áreas centrales, referidas a; orientar el sistema escolar en contexto de COVID-19 en el resguardo de la continuidad del aprendizaje de los estudiantes durante la educación a distancia, fortalecimiento y desarrollo de la participación y convivencia escolar (contención y aprendizaje socioemocional), implementación de un ambiente escolar organizado, observación y retroalimentación de prácticas pedagógicas, monitoreo y evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje y prevención de la deserción escolar. Paralelamente al proceso descrito, las unidades ministeriales provinciales han entregado lineamientos orientadores a sostenedores y equipos directivos de establecimientos educativos, los que han sido complementados con la implementación de un currículo priorizado para gran parte de las asignaturas, dado a conocer durante el mes de junio del año 2020<sup>5</sup>. Es importante señalar, que estas indicaciones, decisiones y orientaciones ministeriales han sido emanadas con carácter generalizador y poco clarificador, relevando a los establecimientos educativos, y por ende a directivos su implementación, exigiendo a éstos el despliegue máximo de sus actitudes, capacidades, habilidades, esfuerzos y fortalezas institucionales, con el objetivo de re-direccionar, adaptar y focalizar sus prácticas de gestión educativa, específicamente en las áreas de: gestión pedagógica y organización institucional, con el objetivo de dar respuestas satisfactorias a sus comunidades locales y mantener la entrega del servicio educativo.

---

<sup>5</sup> La resolución exenta N° 2765, fue promulgada por el ministerio de educación el 26 de Junio del año 2020, recuperado en: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209381\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209381_recurso_pdf.pdf)

## 1.2. Contextualización y delimitación del trabajo

Durante los meses que la sociedad e institucionalidad educativa chilena ha debido levantar procesos educativos remotos y/o distancia, han surgido diversas nebulosas relacionadas con: la pérdida de conocimiento y habilidades adquiridas, incremento de las tasas de abandono escolar, dificultades de los padres para la enseñanza remota o desde la casa, acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital e insuficiencias en materia de cuidado de los niños por desempeño laboral de las familias. Estas situaciones han obligado a los equipos directivos de los establecimientos escolares a innovar, generar procesos de comunicación fluida y contextualizada, obligando a autoridades locales e institucionales a desplegar todas sus fortalezas y superar sus debilidades.

En virtud de lo anterior, el presente trabajo se orienta a describir los alcances de directores(as) de la Región del Maule, respecto de la gestión pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria, centralizando sus apreciaciones en los factores obstaculizadores y facilitadores que debieron enfrentar durante el fenómeno señalado.

Conjuntamente a lo mencionado, el presente estudio centra su quehacer investigativo en establecimientos de dependencias: particulares subvencionados y municipales, considerando que se aspira a generar una visión amplia y heterogénea del contexto escolar, originada a través de la obtención de respuestas educativas surgidas desde los propios líderes de las comunidades educativas.

La presente investigación está orientada a aportar con información valiosa para la resolución de problemas prácticos, en cuanto busca describir alcances de los directores(as) de la Región del Maule, respecto de la gestión pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria, generando respuestas efectivas y contextualizadas a las necesidades surgidas desde sus comunidades locales, además de lo señalado esta investigación pretende generar una base de información, referida a estrategias institucionales, formas de gestionar y enfrentar las diversas problemáticas educativas surgidas durante el tiempo de pandemia por coronavirus, por medio de la creación de una fuente de información real, veraz y concreta que puede ser utilizada por otros directivos, en futuras situaciones catastróficas o en contextos complejos. El estudio es desarrollado durante los tres últimos meses del año 2020, considerando que es la finalización del año escolar, y directivos poseen mayor claridad respecto de los procesos y estrategias, implementadas y lideradas, como también podrán reconocer con mayor claridad sus alcances. Frente a lo descrito, es necesario clarificar que el objeto de estudio se aplicará a una muestra de directores(as) de la Región del Maule, específicamente de las comunas de: Colbún, Constitución, Curicó, Empedrado, Linares, Maule, Parral, Retiro, Romeral, San Clemente, Talca y Vichuquén. Cabe señalar que estos profesionales lideran instituciones escolares que poseen diversas modalidades, tales como: Educación Párvularia, Enseñanza Básica, Enseñanza Media, Científico Humanista, educación Técnico-profesional, entre otros, además es fundamental considerar mayor accesibilidad y disponibilidad para recabar información valiosa de ser analizada en las comunas mencionadas, a partir de los recursos proyectados para la investigación.

### **1.3. Preguntas y/o hipótesis que guían el Estudio**

#### **1.3.1. Preguntas de investigación**

1.- ¿Cuáles fueron las principales rutinas de trabajo, prácticas de gestión pedagógica e institucional que debieron llevar a cabo los directores (as) de los establecimientos educativos pertenecientes a la Región del Maule durante la crisis sanitaria originada por el COVID-19?

2. ¿Cuáles fueron las principales problemáticas y/o desafíos de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje que debieron enfrentar los directores(as) de los establecimientos educativos de la Región del Maule durante la crisis sanitaria originada por el COVID-19?

3. ¿Qué factores facilitadores les permitieron a los directores(as) de las instituciones educativas de la Región del Maule, dar respuestas a las problemáticas surgidas durante la crisis sanitaria originada por el COVID-19?

### **1.4. Objetivos del estudio**

#### **1.4.1. Objetivo general**

Analizar las opiniones de los directores/as de la región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia COVID-19.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

- (i) Identificar las prácticas de trabajo impulsadas en los establecimientos respecto de la enseñanza/aprendizaje y organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por los distintos actores;
- (ii) Caracterizar los principales desafíos de implementación enfrentados en este período, para el desarrollo educativo,
- (iii) Precisar cuáles serían las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a las escuelas.

A continuación, en el capítulo N° 2 se expone la revisión de la literatura, constituida por la contextualización del COVID-19, gestión escolar y directiva, liderazgo, modelos de gestión escolar, entre otros. Además de los diversos procesos institucionales que han debido desarrollar los directivos en contexto de pandemia a nivel nacional y mundial.

## **CAPÍTULO N° 2 MARCO TEÓRICO**

El capítulo revisa la literatura especializada referente a la epistemología de la organización escolar, elementos teóricos que se han visto tensionados en el marco de crisis sanitaria y de cómo estas adaptaciones forman parte del nacimiento de un nuevo paradigma en el ámbito de la educación, especialmente en los ámbitos de la gestión directiva y pedagógica, para los actores de las comunidades educativas, así como las medidas implementadas para dar continuidad al servicio educativo en tiempos de pandemia. Asimismo, hace un alcance a los estudios de los sistemas educativos nacionales surgidos de la enfermedad de COVID-19.

### **2.1. Coronavirus y pandemia**

Los coronavirus son una familia de virus que en general causan infecciones leves al tracto respiratorio superior; no obstante, las mutaciones ocurridas en la superficie del virus pueden provocar infecciones graves del tracto respiratorio inferior, como lo son el Síndrome Respiratorio del Medio Oriente (MERS-CoV) o el Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARSCoV). “Desde hace algunos años, se han descubierto una nueva versión de un coronavirus, transmitidos por zoonosis<sup>6</sup>, que están causando epidemias de enfermedades graves y muerte en humanos debido a su evolución a cepas no identificadas previamente” (Enaa y Wenzel 2020 párr. 1)

Recientemente, el primer caso de un nuevo tipo de coronavirus se reportó el 31 diciembre de 2019 y se relacionó con el mercado de mariscos más grande de Wuhan, China. Este nuevo coronavirus ha sido designado como 2019-nCoV por la (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2019), según lo determinado por secuenciación del genoma viral de ARN.

El estudio de Enaa y Wenzel (2020) demostró que la mayoría de las infecciones causadas por coronavirus en humanos son leves, pero dos tipos de coronavirus, el SARS-CoV y MERS-CoV condujeron a más de 10,000 casos en las últimas dos décadas y con una tasa de mortalidad del 10% en el caso de SARS-CoV. “En el caso de 2019-nCoV, el número de casos confirmados por laboratorio sigue aumentando con una tasa de mortalidad reportada de alrededor del 3%, y el número de transmisiones entre 1,5 y 3,5” (pp. 115-116).

Por su parte, la COVID-19, acrónimo del inglés “*coronavirus disease*”, es la enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2.

---

<sup>6</sup> Infecciones transmitidas de animales a personas.

Esta enfermedad produce síntomas similares a los de un resfriado común o gripe, entre los cuales se pueden encontrar fiebre, tos, disnea, mialgia y fatiga. Cuando la enfermedad se agudiza, se caracteriza por producir neumonía, síndrome de dificultad respiratoria aguda, sepsis y choque séptico, que puede provocar la muerte a aproximadamente el 3,75 % de los infectados según la OMS (Enaa y Wenzel 2020 p. 118).

Hasta noviembre de 2020, aún no se ha logrado encontrar una vacuna para prevenir el desarrollo de la enfermedad, ni existe un tratamiento específico para sanarla, sin embargo se están utilizando tratamientos paliativos consistentes en aminorar los síntomas y mantener las funciones vitales del infectado (Rothan & Byrareddy, 2020).

La transmisión del virus SARS-CoV-2 se produce a través del contacto o inhalación de pequeñas gotas de saliva despedida por un portador (que puede o no tener síntomas de la enfermedad o estar incubándola) al hablar, estornudar, toser o espirar, que pueden pasar directamente a la otra persona o quedar en objetos y superficies de contacto (Rothan & Byrareddy, 2020, p. 109).

Dada la rápida transmisión y propagación del virus desde su origen, hizo que la OMS la reconociera como una pandemia el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2020), y que los gobiernos de diversos países, tomaran medidas que tuvieran como objetivo central controlar y evitar la expansión del virus. Las decisiones adoptadas por las variadas naciones han estado orientadas a restringir algunas actividades, tales como; viajes, ceremonias, y celebraciones, entre otros. Y así también responsabilizarse con la elaboración de protocolos y medidas, como son el cierre de fronteras, cuarentenas, confinamientos y la interrupción de diversos tipos de establecimientos, entre los cuales se encuentran los colegios y universidades en más de 124 países, impactando en palabras de la (UNESCO, 2020) “a un número sin precedente de estudiantes en todo el mundo” (2020, p. 1). Esto ha conllevado un efecto socioeconómico catastrófico. “Un tercio de la población mundial se encuentra confinada, con fuertes restricciones de movimientos, lo cual ha conducido a una reducción drástica de la actividad económica y a un aumento paralelo del desempleo” (OIT, 2020, p. 3).

Bajo este nuevo escenario educativo, se ha dado paso al surgimiento de nuevas prácticas al interior de los establecimientos educacionales, tanto de gestión y liderazgo como pedagógicas.

## 2.2. Gestión escolar

Desde una concepción moderna, se puede decir que el bien más importante de la sociedad es el capital humano.

El desarrollo del conocimiento, capacidades de la inteligencia y habilidades cognitivas son esenciales para el desarrollo personal y social. La participación social cumple un rol primordial en la toma de decisiones de las modernas organizaciones y constituye un factor preponderante en la producción económica y en la dinámica social. Por ello la educación debe estar dirigida al desarrollo del potencial intelectual de las personas (Rajimon, 2009, p. 11).

Por otra parte, las escuelas del país son organizaciones complejas que se encuentran en constante cambio demandando de sus comunidades desafíos de gestión, en el ámbito administrativo, gestión pedagógica de la enseñanza, aprendizaje y resultados académicos de sus estudiantes (MINEDUC, 2015).

El término gestión educativa ha cobrado en los últimos años auge en nuestro país. Se utiliza en los ámbitos educativos con mucha regularidad y naturalidad y muy a menudo se asocia directamente la gestión con la administración, de forma tal, que ambos conceptos pudieran ser confundidos por lo que conviene aclarar las diferencias.

La concepción tradicional de la administración parte del principio de que unos pocos piensan y muchos ejecutan lo que aquellos piensan. Se da, así, una orientación autoritaria y de obediencia, desde una perspectiva verticalista que se representa gráficamente mediante un organigrama donde los aspectos formales son prioritarios sobre cualquier otro tipo de relación entre la organización y el individuo. La eficiencia y productividad son los ejes sobre los que descansa el sentido organizacional (Rajimon, 2009, p. 14).

Por otra parte, Cassasús (2000), considera que la gestión educativa es la aplicación de los principios de la gestión y de la educación. Por lo tanto, es considerada una disciplina práctica. Este mismo autor, considera a la gestión como un concepto más genérico que administración. Bajo esta concepción, la administración cabe dentro de la gestión.

Se considera entonces, que el concepto gestión implica la acción de planificar y de administrar. Bajo este enfoque, la administración se considera ejecución, operación, mientras que la gestión, implica una visión amplificada que recorre al proceso administrativo completo: planeación, organización, integración, dirección y control.



En síntesis, se define la gestión escolar como:

Un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, dado que incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, planificación de tareas y distribución del trabajo, eficiencia en la administración y rendimiento de los recursos materiales y en la calidad de los procesos educativos (Gento Palacios, 1996, p. 288).

En otras palabras, la gestión educativa tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes y con capacidad de experimentación, que sea capaz de innovar para el logro de los objetivos educacionales, rompiendo la barrera de la abulia, rutina y temor, favoreciendo la claridad de metas y fundamentando la necesidad de transformación.

### **2.3. Gestión y liderazgo escolar**

Anderson (2010), en una investigación sobre los profesionales de la educación en Chile, distingue a menudo entre las atribuciones tradicionales de administración escolar y atribuciones para el mejoramiento de los desempeños en la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, hay que pensar el liderazgo directivo en las escuelas de una manera más distribuida y colaborativa, teniendo en cuenta no solamente las acciones sino la influencia que ejercen los individuos y grupos que componen el equipo que lidera sobre los miembros de la comunidad educativa y sobre la calidad escolar del establecimiento la influencia producida por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes es esencialmente indirecta.

Por consiguiente, Anderson, 2010, considera que:

El rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores (párr. 1).

En síntesis la capacidad para el mejoramiento de un establecimiento escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo, de manera que pueda construir su capacidad interna de mejora.

En América Latina las condiciones de ejercicio de la dirección, con distinto grado de incidencia según cada país, están cambiando significativamente (autonomía de escuelas,

rendimiento de cuentas, presión por los resultados). “Como tendencia general, de un modelo burocrático centrado en la gestión se tiende a una dirección pedagógica, encaminada al incremento de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar” (Bolívar, 2010, p. 81).

En esta situación, un relevante informe de la (OCDE, 2009), señala que;

en muchos países hay una creciente inquietud de que la función de los directores, diseñada para las necesidades de una época diferente, pueda no ser la adecuada para enfrentar los desafíos de liderazgo que las escuelas encaran en el siglo XXI (p. 3).

En este sentido la emergencia sanitaria actual trae consigo una nueva oportunidad para reflexionar sobre la relación entre liderazgo escolar, práctica profesional y calidad del aprendizaje en nuestros estudiantes.

Es, como dice Mulford (2006) en una “edad de oro” del liderazgo, siendo objeto de una atención sin precedentes. “Agotados tanto los modelos de planificación racional de reformas externas como los modelos burocráticos de gestión escolar, se vuelve a confiar en los propios establecimientos y en sus líderes para generar internamente sus procesos de mejora” (p. 2).

Por estas razones, el liderazgo educativo de las escuelas se está constituyendo, en el contexto internacional y nacional, en un factor de primer orden en el mejoramiento de la educación y en una prioridad de las agendas de las políticas educativas.

En Chile, institucionalmente el modelo administrativo-burocrático de la dirección escolar ha estado situado como una debilidad estructural de graves limitaciones para diseñar entornos de mejora del aprendizaje de todos los alumnos en contexto de normalidad y más en contexto de crisis sanitaria como la que enfrentamos, de forma tal, que hoy se habla de Liderazgo Distributivo un concepto que implica “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20). De la misma manera, el “proveer dirección en torno a metas comunes en una organización y ejercer influencia para que el personal se mueva en torno a ellas, en efecto, son las dos funciones definitorias del liderazgo escolar” (Bolívar, 2010, p. 82).

Por consiguiente, sí la labor docente del profesorado es el factor más directamente relacionado con los aprendizajes del alumnado, los directores y directoras pueden crear condiciones y contextos para que los docentes puedan ejercer mejor su trabajo.

### 2.3.1. Modelos de liderazgo y dirección escolar

La investigación tanto internacional como nacional es convergente en mostrar el liderazgo escolar como un factor crítico en el mejoramiento de los establecimientos escolares y en definitiva de los logros de aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar se ha constituido en el documento de política pública que tiene por objetivo orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos en Chile. “Los estándares aclaran el nivel de competencia que se requiere de un directivo escolar, indicando qué es lo que deben saber y poder lograr en su profesión, siendo un marco para el desarrollo profesional y la comunicación” (OCDE, 2015, citado en Benavides, Donoso y Reyes, 2019, p. 7).

La investigación y experiencia demuestran que el comportamiento de quien dirige y lidera un establecimiento educacional es fundamental para la obtención del éxito en los procesos concernientes a su desarrollo. Si bien de los estilos de liderazgos surge una serie de modelos que intentan caracterizarlos situando diversos ejes de atención, en general se pueden distinguir los siguientes modelos escolares prevaecientes como práctica en Chile:

En la década de los 40, los estilos de liderazgo se enmarcaban en cómo el gestor ejercía el poder sobre los subordinados, variando entre un marcado autoritarismo hacia un liderazgo abierto, que dejaba hacer sin una meta fija, prevaleciendo tres estilos de ejercicio de liderazgo educativo dominantes en esa época: (i) Liderazgo autoritario (ii) Liderazgo democrático y el (iii) Liderazgo laissez faire (Lewin, Lippitt y White, 1939, pp. 271-299, citado en Benavides, Donoso y Reyes 2019 p.5).

En la década de los 70, los estudios de Hersey y Blanchard indican que más que marcar estilos de liderazgos, se identifican tendencias que permiten determinar la eficacia de los mismos, destacándose, “la capacidad de identificar las características en el nivel individual y del equipo de gestión, para luego distribuir tareas según las competencias del mismo: (i) Dirigir, cuando el grupo no posee voluntad ni capacidad; (ii) Persuadir, cuando el grupo tiene voluntad, pero carece de capacidad; (iii) Fomentar la participación, cuando el grupo posee las competencias, pero no voluntad; (iv) Delegar, cuando el equipo tiene capacidad y voluntad” (Hersey y Blanchard, 1977, p. 171, citado en Benavides, Donoso y Reyes 2019 p. 5).

En la década de los 80, se observa que la evolución del liderazgo avanza desde un criterio administrativo hacia el pedagógico. Sergiovanni señala: “(...) a la hora de conducir se observa un mayor desarrollo de conocimientos, habilidades y principios centrados en los saberes (líder técnico), destrezas (líder educativo y líder simbólico) y en ciertos distintivos de carácter (líder humanista y líder

cultural), poniéndolos al servicio de un propósito pedagógico común mediante un trabajo más asociado” (Sergiovanni, 1984, p. 6, (citado en Benavides, Donoso y Reyes 2019 p. 5).

En los 90, el líder sigue siendo percibido como una figura de autoridad separada de la comunidad por la naturaleza jerárquica de su rol, donde es él quien conduce e implementa las estrategias.

Los estudios de Leithwood, Begley y Cousins identifican cuatro estilos de liderazgos señalados como: “(i) Estilo A, donde se enfatizan las relaciones interpersonales; (ii) Estilo B, que se enfoca en el rendimiento y bienestar del alumnado; (iii) Estilo C, que se centra en los programas y en su eficacia por mejorar las competencias del personal docente y (iv) Estilo D, que centra su atención en lo administrativo y presupuestos para el funcionamiento” (1990, en Murillo, 2006, p. 15, citado en Benavides, Donoso y Reyes 2019 p. 6).

El siglo XX es el carácter netamente pedagógico con un énfasis marcado del liderazgo para conseguir escuelas de calidad. Se enfatizan el desarrollo de los recursos personales del líder, se pone atención en sus saberes y destrezas, permitiendo un mayor fortalecimiento de sus conocimientos y habilidades.

Por último, durante el presente siglo se configura el modelo de liderazgo compartido por la comunidad escolar. “Nace el liderazgo distribuido, lo que implica un cambio de cultura basado en el compromiso e involucramiento de todos los miembros. El modelo aprovecha las diversas habilidades en una causa común, de tal forma que se manifiesta en todos los niveles” (Harris, Chapman, 2002, pp. 6-9, citado en Benavides, Donoso y Reyes 2019 p. 6).

Los estudios realizados durante varias décadas confirman, una y otra vez, que los líderes de escuelas efectivas ayudan a establecer la visión de la escuela, a organizar sus estructuras y recursos y, sobre todo, ayudan a que los profesores colaboren de manera focalizada para mejorar la instrucción.

Durante el periodo suspensión de actividades presenciales, en la organización de la enseñanza remota y en los planes e implementación de cambios para la reapertura, el liderazgo del sistema y de los establecimientos se ha visto desafiado a responder en como a eventos inesperados y a mantener una gestión institucional atenta a múltiples demandas. Ha sido desafiante mantener un foco curricular y pedagógico que permita dar continuidad y preparar a profesores y estudiantes para adaptarse a condiciones inéditas de enseñanza remota, como también para organizar una eventual reapertura y retorno a los centros educativos.

### **2.3.2. Herramientas para la gestión escolar**

Como lo señala la Ley General de Educación (Ley N°20.370), uno de los principales propósitos de la educación chilena es el desarrollo integral de las y los estudiantes. Esto se ve reflejado a través de dos pilares del sistema educativo que se complementan y trazan la dirección en la que el país quiere avanzar.

El primero de ellos es el Currículum Nacional, con los diferentes decretos normativos (Marco curricular y Bases Curriculares), que establece una base cultural común para todos los estudiantes y que apunta al desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos. Además, dicho currículum sirve de resguardo para la equidad de la educación (al exigir mínimos comunes) y para el aprendizaje integral de todas y todos los estudiantes (MINEDUC, 2018a).

El segundo pilar corresponde al conjunto de normativas educacionales, que se traducen en planes a desarrollar por escuelas, colegios y liceos, que entregan el marco y los elementos esenciales que deben ser asumidos por las comunidades educativas para asegurar una educación de calidad, integral e inclusiva, a sus estudiantes.

Dentro de estos, el (Proyecto Educativo Institucional [PEI], 2018a) de cada establecimiento educacional es el instrumento central que permite establecer una mirada común de lo que se busca proporcionar como educación de calidad y define los principios orientadores del quehacer institucional y pedagógico de cada comunidad educativa, “es el movilizador del quehacer educativo de la escuela a través del cual se definen sus principios formativos” (MINEDUC, 2018a, p. 9).

Estos principios orientan el desarrollo de los diferentes planes que aportan al proceso de mejoramiento de la institución escolar (Plan de Mejoramiento Escolar [PME], 2018b) y planes específicos).

Por su parte, el (PME, 2018b) que desarrollan las escuelas y liceos constituye una herramienta relevante para orientar, planificar y materializar procesos de mejoramiento institucional y pedagógico de los centros escolares.

Estos procesos se orientan de manera distinta en cada institución en función de su PEI recogidos en el respectivo PME planifica y proyecta objetivos y metas estratégicas a 4 años e implementa objetivos y acciones anuales que permitan avanzar en el desarrollo de sus procesos y prácticas institucionales y pedagógicas, con miras a alcanzar lo declarado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2018a).

Este mejoramiento continuo se concibe como el proceso mediante el cual cada comunidad educativa fija un horizonte a corto, mediano y largo plazo para alcanzar el desarrollo integral de sus estudiantes, sin perder de vista: los propósitos de la Ley General de Educación, los sentidos y metas del currículum

nacional y, por último, los enfoques asociados a cada plan que los establecimientos deben realizar por normativa (MINEDUC, 2018a, p. 10).

Los siguientes seis planes se han establecido por normativa y cada uno tiene enfoques, sentidos y orientaciones particulares para las escuelas. “Sin embargo, todos son coincidentes con el propósito de brindar a los estudiantes experiencias escolares significativas, que potencien su desarrollo personal y social de forma integral” (MINEDUC, 2019, p. 6).

**Plan de Gestión de la Convivencia Escolar:** orienta a las comunidades educativas en el desarrollo de estrategias para promover el buen trato, el respeto, y prevenir cualquier tipo de manifestación de violencia entre sus integrantes.

**Plan de Formación Ciudadana:** brindar a sus estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso.

**Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE):** desarrollado por la Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (ONEMI), está basado en la prevención y en crear conciencia sobre la autoprotección. Esta herramienta busca crear estándares y protocolos que resguarden la seguridad y bienestar de las niñas, niños y estudiantes del país ante diversas emergencias, reforzar las condiciones de seguridad, establecer protocolos de actuación ante diversas emergencias y prevenir riesgos dentro de los establecimientos educacionales y promover una cultura de prevención.

**Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente:** Es el instrumento por medio del cual la escuela o liceo se organiza y define acciones de desarrollo profesional para sus docentes, promoviendo el trabajo colaborativo y la retroalimentación de sus prácticas pedagógicas.

**Plan de Sexualidad, Afectividad y Género:** aborda la formación en sexualidad, afectividad y género con sus estudiantes, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes etapas de su desarrollo, asegurando el acceso a una educación oportuna, que les proporcione información científica, sin sesgo, clara y veraz, y que les permita desarrollarse integralmente, favoreciendo la aceptación de sí mismos y de los demás, garantizando a la vez, la autonomía de los establecimientos educacionales y la coherencia con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

**Plan de Apoyo a la Inclusión:** La Ley de Inclusión N° 20.845 requiere de todos los establecimientos la elaboración de planes de apoyo a la inclusión de manera de cumplir con el mandato de desarrollar una educación libre de discriminaciones arbitrarias, en comunidades educativas que se constituyen como espacios de

encuentro y aprendizaje de estudiantes de procedencias y condiciones diversas (citado en MINEDUC, DGE, 2019a, p. 7).

Los Estándares de Aprendizaje son una herramienta que permite determinar qué tan adecuados son los aprendizajes de los estudiantes en relación con los objetivos planteados en el currículum. La incorporación de Estándares de Aprendizaje al sistema educativo responde a la ley que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvulario, Básica y Media y su Fiscalización, la que introduce la responsabilidad de los establecimientos por sus resultados de aprendizaje.

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

### **2.3.3. Modelos de gestión escolar del Ministerio de Educación de Chile**

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad es un entramado de políticas vinculantes que se han ido produciendo y entrelazando progresivamente desde la reforma educativa de los años 80s bajo el régimen militar.

Dentro del marco de una transformación global hacia la constitución de un Estado subsidiario, comienza a idearse el diseño de un mercado escolar que combina elementos de competencia vía subvención por niño, la libre elección escolar y una prueba nacional estandarizada que pudiese medir la calidad de cada escuela, con el fin de orientar las decisiones de los padres, así como también de la gestión educativa (Falabella y Opazo, 2014, p. 7).

Bajo este esquema subyace la idea de un Estado central que se desliga de la gestión de las escuelas y que, paralelamente, crea nuevos mecanismos para asegurar la calidad de éstas.

En esta etapa, el énfasis está puesto en la competencia por la demanda y la elección informada, enfoque llamado en la literatura “accountability de mercado”. La puesta en marcha de este modelo en el país se realiza progresivamente. De hecho, recién en 1995 se comienzan a publicar los resultados de las pruebas evaluativas por establecimiento (Falabella y Opazo, 2014, p. 7).

Desde mediados de los años 90 se ha diseñado un conjunto de políticas que han ido derivando a lo que se llama Sistema de Aseguramiento de la Calidad, el cual viene a complementar el mercado educativo. Esta segunda etapa de reformas pone énfasis en mecanismos de apoyo y rendición de cuentas de las escuelas hacia el Estado, por sus resultados estandarizados, conocido como “responsabilización por desempeño” o “rendición de cuentas con altas consecuencias”.

De este modo se extiende y complejiza el modelo, que involucra una combinación de estrategias, fases y dispositivos, tales como: i) instrumento de diagnóstico y planificación escolar con metas definidas externamente; ii) supervisión y asesoría técnica diferenciada, según nivel de desempeño; iii) evaluación estandarizada; iv) publicación de resultados y sistema de clasificación de las escuelas; v) libre elección parental; y vi) des/incentivos por resultados (Falabella y Opazo, 2014, p. 7).

“A partir del 2000, los esfuerzos institucionales ponen el foco en los problemas de una calidad evaluada a través del (Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile [SIMCE], 2016a), que no lograba superar de forma efectiva la gran inequidad educativa del país” (MINEDUC, 2016a, p. 8).

La atención se centra en la deuda que mantiene la educación con los sectores más vulnerables de la sociedad, en particular en términos de los aprendizajes mínimos que podían alcanzar y de cómo a partir de ellos podían integrarse de manera efectiva a las posibilidades que ofrece el desarrollo de Chile.

Destacan en este periodo iniciativas tales como el (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa [SACGE], 2018), que formaliza un modelo de gestión escolar para la mejora y una modalidad colaborativa entre autoevaluación y evaluación externa; el Programa LEM (Lenguaje, Escritura y Matemáticas), y Liceo para Todos, entre otras, así como las estrategias focalizadas de apoyo externo a establecimientos educacionales como el Programa de Escuelas Críticas (MINEDUC, 2018b, p. 8).

El 2006, los estudiantes chilenos paralizaron las clases para reclamar por la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, el fin de la municipalización, la gratuidad de la PSU, entre otras demandas. En la denominada Revolución de los Pingüinos (UNICEF, 2010, citado en Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010).

El (Sistema de Aseguramiento de la Calidad [SAC], 2011) se creó el año 2011 por medio de la Ley N° 20.529, y las instituciones que lo componen son: el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación.

**Ministerio de Educación:** Es el órgano rector del sistema, y tiene entre sus objetivos proponer e implementar la política educacional, elaborar las bases curriculares y diversas herramientas fundamentales para la gestión del sistema educacional (tales como los estándares de aprendizaje, indicadores de la calidad educativa y los estándares indicativos de desempeño), además de prestar apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos educacionales y a sus sostenedores, junto con promover el desarrollo profesional docente.



La agencia de la Calidad: tiene por objeto evaluar y orientar el desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Evaluar los logros de aprendizaje de las y los estudiantes e informar a los centros escolares y la comunidad sobre su funcionamiento en distintos ámbitos de gestión, para favorecer su mejoramiento continuo.

Superintendencia de Educación: Se orienta a asegurar condiciones esenciales para la calidad de la educación y el resguardo de los derechos de todos los actores de las comunidades educativas, a través de la fiscalización de la normativa educacional, del uso de los recursos, la atención de denuncias y la entrega de información a los establecimientos y sostenedores del país.

Consejo Nacional de Educación: Es el encargado de revisar, generar sugerencias, evaluar y aprobar las bases curriculares y otras herramientas fundamentales para la gestión del sistema educacional, tales como los estándares de aprendizaje, los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y el Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) nació con la convicción de que es imprescindible contar con una arquitectura institucional para hacer efectiva la responsabilidad estatal de propender a asegurar una educación de calidad en todos los niveles (Ley N°20.529/2011, art. 1°), a partir de la concepción de la educación como un “derecho de todas las personas”<sup>1</sup> (Ley 20.370/2009. art. 4°).

Por su parte, la Reforma Educacional promueve transformaciones profundas en todos los niveles educacionales: parvulario, escolar, técnico y superior. Establece explícitamente, “la prioridad de contar con un sistema que mejore la calidad educativa entendida de modo amplio e integral, promoviendo activamente la inclusión y disminuyendo la segregación, con el objetivo de construir un país más integrado social y culturalmente” (MINEDUC, 2016a, p. 12).

Dado lo anterior, el modelo promueve la responsabilización<sup>7</sup> de los actores de la comunidad educativa respecto de los resultados del establecimiento, promoviendo, a su vez, una gestión profesional y rigurosa. Pese a que se elude dar una definición directa de calidad de la gestión escolar;

el SAC se funda en un modelo estructurado en torno a cinco áreas temáticas: Liderazgo, Recursos, Convivencia Escolar y apoyo a los estudiantes, Gestión Curricular y Resultados que, a su vez, se desagregan en 16 dimensiones y que, luego, contienen 56 elementos de gestión o enunciados sobre contenidos específicos que operacionalizan e interrogan sobre la práctica del establecimiento educacional (Navarro, 2007, p. 33).

---

<sup>7</sup> Obligación que tienen los gobernantes de rendir cuentas sobre los actos de gobierno a la sociedad, para lo cual es necesario que existan mecanismos de fiscalización capaces de aplicar sanciones en el transcurso de sus mandatos y reduce las oportunidades que se dan de cometer actos de corrupción.

Sobre la base de este modelo, las escuelas y liceos subvencionados que se han incorporado al SAC deben desarrollar un circuito de tres procesos: autoevaluación institucional, formulación de un plan de mejoramiento, y rendición de una cuenta pública a la comunidad educativa.

Desde el 2018 se han diseñado e implementado políticas que impactan directamente en la mejora de los aprendizajes en la sala de clases, para lo cual ha sido fundamental el trabajo articulado entre las instituciones del SAC en la entrega de recursos, información, evaluación, fiscalización, apoyo, orientación y formación, necesarios para favorecer la mejora en el desempeño y la trayectoria de los niños, niñas y adolescentes (MINEDUC, 2020a, p. 18).

La crisis del COVID ha exigido replantear acciones y objetivos propuestos inicialmente y abordar los desafíos con mayor celeridad.

Lo anterior no significa un cambio de rumbo, sino un resguardo de los principios que inspiran el plan, adaptando sus acciones a la contingencia actual: disminuir las brechas de aprendizajes, cautelar el clima de convivencia escolar, relevar la importancia del aprendizaje socioemocional y disminuir los riesgos de deserción, desafíos directos de la prolongada suspensión de clases presenciales (MINEDUC, 2020a, p. 18).

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad debe, con todos los medios que tiene a su disposición, propender a que todos los niños, niñas y jóvenes puedan acceder a las oportunidades fundamentales para su desarrollo.

#### **2.3.4. Evolución de los modelos sobre la función directiva**

La función directiva es clave para optimizar la organización de los centros educativos, y para potenciar, efectivamente, los procesos de enseñanza aprendizaje. El trabajo de todo director de un centro escolar es mejorar significativamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El liderazgo directivo, después del desempeño de los docentes en la sala de clases, es la segunda variable más relevante al momento de elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. La investigación demuestra que, si no se cuenta con un director eficiente, las escuelas tienen pocas probabilidades de poseer una cultura con altas expectativas o de esforzarse en pos de la mejora continua. Esto ejemplifica lo imprescindible que es un buen director para darle un giro a un proyecto educativo, tal como diagnostica la OCDE: “El papel del liderazgo directivo, junto a las atribuciones para ejercerlo, es clave para lograr escuelas efectivas. Sin este liderazgo, la posibilidad de tener una educación de calidad para todos los niños y jóvenes es reducida” (OCDE, 2009, p. 9).

A partir de esto, la preparación de directivos en Chile ha experimentado un importante cambio curricular, consistente con las políticas educacionales. Esto se ha traducido en una mayor priorización de conocimientos y habilidades como la teoría y práctica del liderazgo educativo, herramientas para el mejoramiento escolar o la gestión del desarrollo profesional docente. Este interesante cambio convive, sin embargo, con un evidente estancamiento a nivel metodológico: sigue predominando un modelo formativo esencialmente teórico y carente de instancias prácticas de desarrollo profesional, lo que limita las posibilidades de que esta formación logre impactar sustantivamente en el aprendizaje y desempeño de los líderes escolares (Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019, p. 1).

La investigación reciente también ha identificado algunos cambios y avances importantes. Así, por ejemplo, se ha ido transitando desde un enfoque más centrado en aspectos administrativos y legales, hacia uno centrado en las competencias para el liderazgo y la mejora escolar centrada en los aprendizajes (Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019, p. 44).

Por otro lado, también;

es posible afirmar que los programas y acciones formativas dirigidas a directivos cada vez dan una mayor preponderancia a la formación práctica, al acompañamiento de mentores y al trabajo en red entre líderes, por su impacto positivo en los participantes y en las escuelas que se benefician de estas experiencias prácticas (Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019, p. 44).

De este modo nuestra legislación establece, desde comienzos de la década de los 90, que para poder acceder al cargo de director (a través de un concurso en el caso de los centros educativos públicos) los profesores deben poseer una especialización en gestión directiva lo que provocó que los profesionales interesados en la dirección escolar iniciaran procesos formales de formación, en algunos casos individualmente y en otros con apoyo de sus administradores o “sostenedores” (Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019, p. 49).

Este impulso “de abajo hacia arriba” ha convivido, desde el año 2011, con la implementación de un plan de formación de directores, impulsado directamente por el estado para desarrollar las capacidades de los líderes del sistema escolar público y privado con financiamiento estatal. Este esfuerzo de formación de los líderes escolares se enmarca dentro de una política educativa más general que ha ido dando cada vez más centralidad a los directores y directivos escolares (Weinstein y Muñoz, 2012).

En relación a ello, la concursabilidad para los cargos de director en el sector público (establecida en el año 2005), la definición eminentemente pedagógica de su función en la legislación (fijada en la Ley General de Educación, del año 2009), la actualización del Marco para la Buena Dirección (realizado recientemente y publicado el año 2015) y la creación de dos Centros de Liderazgo (que en una primera fase de trabajo cubren el período 2016-2019) son pasos concretos en esa dirección.

De acuerdo a Weinstein, Muñoz y Rivero, 2018:

Todas estas iniciativas convergen en el objetivo de fortalecer las capacidades de los directivos escolares para, a través de ello, movilizar el cambio y la mejora escolar. En el último tiempo, estas iniciativas han comenzado a convivir con nuevos marcos normativos (como la Ley de Inclusión o la Carrera Docente), que van también exigiendo a la función directiva nuevas responsabilidades (p. 49).

Además, otra ley, que crea un Nuevo Sistema de Educación Pública, amplía las atribuciones de los directores y fortalece su posición general en el marco de las decisiones críticas de los establecimientos educacionales (Bellei, Alzamora, Rubio, Alcaíno, Donoso, Martínez y Díaz, 2018).

No obstante, el escenario general de transformaciones que afronta el sistema escolar chileno desafía fuertemente a la función directiva. Si bien, hace algunos años se ha venido descubriendo la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico de los directivos escolares, la implementación gradual de las transformaciones que actualmente vive la educación chilena tensiona a la función directiva y la invitan a traducir cada uno de los cambios en curso en oportunidades concretas de mejoramiento del trabajo de sus unidades educativas (Weinstein, Muñoz y Rivero, 2018).

Lo antes expuesto, conlleva a desarrollar y potenciar las capacidades de los líderes educacionales, impulsando una agenda de calidad de su preparación. Se puede concluir que, además de una expansión evidente de la oferta formativa dirigida a los directivos escolares, en Chile se ha evidenciado en los últimos años un importante cambio curricular, que se ha traducido en una mayor priorización de conocimientos y habilidades como la teoría y práctica del liderazgo educativo, herramientas para el mejoramiento escolar o la gestión del desarrollo profesional docente (Weinstein, Muñoz y Rivero, 2018).

### **2.3.5. Evolución legislativa de los directivos escolares en Chile**

La dictación de la Constitución de 1925, la integración de todo el sistema escolar público bajo el Ministerio de Educación y la definición de la educación particular como “colaboradora” de la función educacional del Estado fueron pasos iniciales que dejaron huella, “aunque la Ley de Educación Primaria de 1929 no reconoció formalmente la función de dirección escolar, su reglamento general del mismo año, dedicó una detallada normativa a las funciones y obligaciones de directores (y sub-directores) de escuelas” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 55).

En ella predominaban las de naturaleza administrativa, minuciosas en exceso y orientadas al control de los recursos y del personal, por sobre las funciones pedagógicas y las de índole social o extra-escolar. “Los directores eran incorporados a una cadena jerarquizada de mando que los subordinaba a los llamados “inspectores” del sistema escolar primario” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 55).

En este sentido, el decreto de 1933 que creó la Sección Superior de la Escuela Normal “José A. Núñez”, “contribuía a crear condiciones para instalar o consolidar una carrera de los directores escolares y fijaba las competencias que había que desarrollar en los directores, además de cumplir requisitos de experiencia en los cargos inmediatamente inferiores” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 56).

Se reconocía que no se podía llegar a los más altos cargos de dirección escolar, sin haber aprobado una formación específica. No había, sin embargo, formación específica para la dirección de escuelas rurales uni-docentes o bi-docentes.

La primera regulación relevante fue el Estatuto de la Carrera Profesional de los funcionarios de las Direcciones Generales de Educación, aprobado por Decreto N° 4.129, de 23 de agosto de 1949. “Luego, una nueva versión del mismo Estatuto, fue aprobada por DFL N°227, de 8 de marzo de 1951. Un tercer Estatuto, aprobado por el DFL. N° 280, de 5 de agosto de 1953, complementaba este ciclo de normas” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 59).

Por otra parte en el año 1960, se produjo una consolidación entre todas estas normativas en el llamado Estatuto Administrativo, “aprobado por el DFL N° 338, de 5 de abril de ese año, que incluyó un título especial para el magisterio, que tuvo vigencia hasta 1980” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 59).

En el DFL. N° 280, de 1953, por primera vez fue posible apreciar nítidamente requisitos específicos para ejercer como docentes directivos, aunque limitados al caso de la enseñanza secundaria, industrial, agrícola, comercial y técnica. Estos requisitos se referían al origen del título y a los años de servicio en la enseñanza fiscal (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 59).

“El período 1978-1990 fue heterogéneo respecto al curso que fue tomando la función directiva, que fue cruzado por un hito central: el proceso de municipalización de la educación pública de comienzos de los 80” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 63).

En junio de 1980, se dictó el DFL. N° 1-3063, para reglamentar las condiciones y procedimientos para el traspaso de servicios públicos de educación, salud y atención de menores a las municipalidades. Así, las municipalidades debían encargarse de la administración de personal, los bienes y el financiamiento de los servicios traspasados. En su artículo 4°, se estipulaba que “el régimen laboral y previsional del personal de los establecimientos traspasados se regirá por las normas aplicables al sector privado” (Decreto con Fuerza de Ley N° 1-3063, 1980).

“Por otra parte, el Decreto N° 2.200, de 1978—conocido como el Plan Laboral — había fijado las normas laborales, reemplazando, con un énfasis neoliberal, al antiguo Código del Trabajo” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 63).

Las distintas municipalidades fueron obligadas a recibir a todo el personal, con las remuneraciones que tenían al momento del traspaso. Desde ahí en adelante, los empleadores municipales podían usar plenamente los criterios de la legislación laboral vigente para el sector privado. En medio de estos cambios mayores, la normativa no hizo referencia a la función directiva.

Quedaba entonces en manos de los sostenedores organizar la gestión del sector educacional, lo que se tradujo en una diversidad de visiones sobre las atribuciones y funciones de los directivos. Dejó de existir la carrera profesional—o funcionaria—al interior del Ministerio de Educación que, con altos y bajos, se había construido a lo largo de todo el siglo (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 64).

La crisis financiera de 1983 repercutió severamente en el sector público, obligando a los municipios a hacer “ajustes” y a despedir personal, reorganizando en algunos casos sus redes escolares. “Surgió, entonces, una demanda por una legislación específica para los profesores, que incluso fue reivindicada por el oficialismo magisterial de la época” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 64).

El gobierno militar, desde 1984 prometió un Estatuto Docente y comenzó a diseñarlo, hasta culminar en su aprobación legislativa por la Junta Militar de Gobierno a comienzos del año 1987. El Colegio de Profesores A.G., elaboró su propio proyecto de Estatuto Docente que no rescataba mayormente el peso de la función directiva. Al restablecerse el régimen democrático, el nuevo gobierno recogió la demanda magisterial de Estatuto Docente y propuso al Congreso Nacional un proyecto amplio sobre “la cuestión docente, que en lo relativo a las funciones docente y directiva incluía conceptos extraídos del referido proyecto gremial, dándose un peso predominante a los docentes de aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 66).

Entre 1991 al 2009 hay un tránsito incompleto pero progresivo hacia una nueva dirección escolar, cuyo foco esté en la mejora sustentable de la calidad educativa del establecimiento y en el despliegue de su proyecto educativo, reconociéndose el valor que agrega al trabajo de los docentes (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 66).

El estatuto docente establecido en la Ley N° 19.070 en su artículo 18° hizo una somera definición: La función docente directiva es aquella de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica, se ocupa de lo atinente a la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, y conlleva tuición y responsabilidad adicionales directas sobre el personal docente, para-docente, administrativo, auxiliar o de servicios menores y respecto de los alumnos.

Respecto de los concursos para definir nuevos directores, en el caso de los establecimientos municipales; al producirse una vacante;

cualquier docente que tenga los requisitos fijados puede hacer llegar su postulación a una comisión calificadora, que entrega listado de candidatos para la decisión final del alcalde. El director seleccionado es titular del cargo por 5 años, puede re-concurrir y en caso de no ser nuevamente seleccionado permanece en la dotación docente del municipio (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 67).

Esta normativa estableció un proceso de renovación meritocrático para los nuevos directores, contrastando con la situación de los llamados “directores vitalicios”, que habían sido nombrados bajo el gobierno autoritario de Pinochet y que posteriormente gozaron de una extraordinaria protección política de parte de la oposición a los gobiernos de la Concertación. De igual manera, se fijó una primera aproximación a la rendición de cuentas. “Así los directores no solo deben elaborar un informe anual detallando los resultados alcanzados – procedimiento de larga data en nuestra burocracia educacional-, sino que deben procurar que este documento sea informado a la comunidad escolar” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 67).

En relación a la Jornada Escolar Completa (Ley N° 19.979/2004), que normó diversos planos de la enseñanza, se precisó conceptualmente la posición directiva, inclinándose hacia el liderazgo pedagógico. Se definió que “la función principal del director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional” (MINEDUC, 2015, p. 7), y solo complementariamente se le solicita que gestione administrativa y financieramente el establecimiento

Así mismo, se precisa, en el art. 7° bis que, para cumplir esta función principal encomendada, los directores deben contar con ciertas atribuciones mínimas en el ámbito pedagógico, entre las que se cuentan: 1. Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. 2. Organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. 3. Adoptar las medidas necesarias para que los padres reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos (Ley 20.501/2011).

En concordancia con la normativa legal, las funciones antes descritas deben operacionalizarse en objetivos y metas institucionales, así como en objetivos y metas de desarrollo profesional que debe concordar anualmente con su sostenedor.

Las acciones que desarrolle el director para cumplir con las metas deben ser evaluadas anualmente por los encargados de la educación municipal. En caso que obtenga una evaluación insatisfactoria, se deberá acordar una suerte de “plan remedial” que permita reforzar la labor directiva en los ámbitos deficitarios. En caso de mantenerse por un segundo año una evaluación insatisfactoria, el

Concejo Municipal podrá remover al director. Si bien esta normativa fija un norte claro a los directores, no les otorga mayores atribuciones en materias de gestión del cuerpo docente (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 69).

Otro aporte de esta Ley fue la de reglamentar y hacer exigible la rendición de cuentas.

Así, el director debe presentar a la comunidad escolar un informe escrito sobre la gestión anual, en materias como metas y resultados de aprendizaje, cumplimiento del calendario escolar, indicadores de eficiencia interna (matrícula, asistencia, aprobados, reprobados y retirados) o situación de la infraestructura (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010, p. 72).

Desde el año 2000 en adelante comienza a considerarse en forma sistemática la creación de una unidad preocupada de estos temas en la Dirección General de Educación del Ministerio, a lo que se suma en el año 2005 el Marco para la Buena Dirección y la puesta en marcha del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) (MINEDUC, 2005, citado en MINEDUC, 2016a), asentándose estas materias en el Centro de Perfeccionamiento de Profesores (CPEIP), entidad del Ministerio que albergó la unidad destinada al fortalecimiento del liderazgo directivo. No obstante, “tanto esa unidad como el SACGE fueron descontinuados el 2008/2009, evidenciando el rol secundario que las políticas ministeriales atribuyen a la dirección escolar, lo que queda plasmado incluso en el documento oficial de Política Educacional del gobierno del Presidente Lagos” (Bitar, 2005, citado en MINEDUC, 2016a), en cuyo texto casi no se menciona el tema del liderazgo y dirección escolar (MINEDUC, 2016a).

El Decreto supremo N° 44 de 2011 establece el Plan de Formación de Directores con el fin de otorgar, desarrollar y reforzar las competencias para ejercer el cargo de director de un establecimiento educacional. El programa financia la formación especializada de directores en programas e instituciones previamente validados por el Ministerio de Educación, avanzando en la regulación de la calidad y pertinencia de la oferta formativa, así como también garantizando el acceso en condiciones de igualdad (MINEDUC, 2011).

El año 2015 la política educativa que establece el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar y orienta la acción de los directivos escolares, así como también, su proceso de autodesarrollo y formación especializada (MINEDUC, 2015).

Posteriormente, en el año 2016, encontramos la política del Sistema de Desarrollo profesional docente. Ley 20.903 que modifica el Estatuto Docente entregándole al director, en conjunto con su equipo directivo, responsabilidades respecto del desarrollo profesional docente, las cuales se materializan en la facultad de proponer al sostenedor planes locales de formación para el desarrollo profesional docente, orientar la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre los docentes y el diseño y aplicación de planes de inducción para docentes principiantes. La determinar el uso de las horas no lectivas, en el marco de lo establecido por la ley, previa consulta al Consejo de Profesores (MINEDUC, 2018c).



Otra de las iniciativas que influye en el liderazgo directivo corresponde a la Ley N°21.040 que crea el Sistema de Nueva Educación Pública que potencia el liderazgo directivo y la conducción de procesos participativos (MINEDUC, 2018c).

En cuanto a las iniciativas que afectan indirectamente a la función directiva, es importante destacar aquellas que aumentan la autonomía de la escuela en la definición de su proceso de mejoramiento, a la vez que aumentan su grado de responsabilización por los resultados obtenidos (MINEDUC, 2016a, p. 6).

Por una parte, la Subvención escolar preferencial, que comienza a operar en 2008, entrega recursos adicionales a los establecimientos escolares en función de la cantidad de alumnos vulnerables que atienden (y de su concentración, reconociendo la mayor dificultad de educar a estudiantes en contextos de desventaja social). Estos recursos deben ser utilizados en la implementación de un plan de mejoramiento propuesto por la propia escuela, en el cual ésta define metas educativas y se compromete a lograrlas en un plazo de cuatro años.

Si bien con ello se aumenta la autonomía de la escuela en la gestión de su propio proceso de mejora, también aumenta la presión por mostrar resultados. La ley SEP, en este sentido, dota al director y a su equipo de una posibilidad inédita de ejercer su liderazgo, pues como responsable de la escuela orienta estratégicamente a la unidad escolar en su conjunto para el logro de los resultados comprometidos (MINEDUC, 2016a).

Por otra parte, si bien la ley ha aportado a generar condiciones y capacidades para el ejercicio del liderazgo escolar, “constituyen acciones aisladas que no han logrado alinear los distintos procesos e instituciones (sostenedores, universidades, MINEDUC) en la línea de producir un adecuado reclutamiento, formación, acompañamiento y evaluación del desempeño de los directores” (MINEDUC, 2016a, p. 7).

Tampoco han estado suficientemente acompañadas de apoyos que permitan a los equipos directivos sostener este marco de exigencias y desafíos. Ello ha repercutido en que los esfuerzos previamente realizados no hayan logrado articularse de manera virtuosa para lograr que los líderes escolares se transformen en un verdadero motor del mejoramiento educativo. Chile se encuentra en un proceso de profunda reforma al sistema educativo, que busca avanzar sustantivamente hacia una escuela que entregue educación de calidad y que sea inclusiva (MINEDUC, 2016a).

## **2.4. Gestión pedagógica**

De acuerdo a la definición del MINEDUC (2020a), la gestión pedagógica define el quehacer de cada establecimiento y “comprende las políticas, procedimientos y prácticas de planificación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que éstos logren los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares” (p. 32).

En educación, es fundamental que tanto los docentes, el equipo técnico-pedagógico y los directivos, sean capaces de trabajar de manera colaborativa para favorecer el logro de aprendizajes por parte de sus estudiantes. Pero son “los docentes quienes llevan a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, lo que implica uso de estrategias pedagógicas adecuadas y el monitoreo de la evolución de sus estudiantes” (MINEDUC, 2020a, p. 32). Además, deben responder a la diversidad de estudiantes que tienen dentro del aula, buscando las estrategias necesarias que les permitan lograr que todos aprendan, independientemente de las dificultades.

#### 2.4.1. Liderazgo pedagógico

En los establecimientos educativos, el concepto de líder se “aplica formalmente a quienes dirigen la organización desde dentro de ella, y también, en forma escalonada pero más remota, a quienes administran el sistema en que se inserta la escuela (local o nacional, público o privado, religioso o laico)” (Ávalos, 2011, p. 238).

El liderazgo pedagógico dentro de la escuela, está orientado a la “gestión de los centros educativos, buscando potenciar el apoyo que el director pueda brindar a la labor docente e ir más allá de las labores administrativas que se asocian a su rol” (MINEDUC, 2019, p. 35). El liderazgo pedagógico “está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje” (Bolívar, 2010, p.15). Es decir, su foco se orienta a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otras palabras, el liderazgo pedagógico, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, “por lo tanto es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje” (Ord et al., 2013, citado en Gajardo y Ulloa, 2016, p. 5).

El liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, “desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos” (Anderson, 2010, p. 10).

Los directivos, juegan un rol fundamental en el liderazgo pedagógico, ya que su rol no se basa en el control ni la supervisión, sino que está al servicio del desarrollo del profesorado y de la escuela.

El rol de liderazgo en el docente es la “clave en la reforma educativa, los conocimientos, competencias, actitudes y motivaciones del profesorado se vuelven con esto importantes anclas e impulsores del desarrollo escolar, siendo de suma relevancia para la calidad educativa que no sean descuidados o desatendidos” (Hutchinson, 2005, citado en Contreras, 2016, p. 248).

#### 2.4.2. Gestión Curricular

La Gestión Curricular es definida como “políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo directivo, el técnico-pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (MINEDUC, 2020a, p. 33).

La Gestión Curricular se encuentra dentro de los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores, propuestos por el MINEDUC, y tienen por objetivo “asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa, mediante la revisión conjunta, el análisis y la mejora de los procesos pedagógicos” (MINEDUC, 2020a, p. 33).

La Gestión Curricular incluye, los procesos de reflexión e innovación pedagógica y también la toma de decisiones sobre el modo en que se abordará el currículum dependiendo del contexto de cada establecimiento educacional y de las características de los estudiantes. Desarrollar una buena Gestión Curricular permite “contextualizar el Currículum al o los sellos educativos del establecimiento en particular, manifestado(s) en el Proyecto Educativo Institucional, considerando la realidad de su entorno local y regional, así como las características y necesidades de los estudiantes” (MINEDUC, 2016a, p. 6).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el área de Gestión Curricular involucra todas las prácticas realizadas en el establecimiento para asegurar implementación de una propuesta curricular coherente con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El Ministerio de Educación de Chile, en su Modelo de Calidad de Gestión Escolar (2020), define cuatro dimensiones para el área de Gestión Curricular:

1. Organización Curricular: Son todas aquellas prácticas tendientes a asegurar que la propuesta curricular diseñada sea coherente con el PEI y articulada tanto con el Marco Curricular, como con las Bases Curriculares (Educación Parvularia) atendiendo a las necesidades e intereses de todos los estudiantes.
2. Preparación de la enseñanza: Acciones realizadas en el establecimiento educacional que aseguran el análisis y evaluación de los diseños de enseñanza, en coherencia con la propuesta curricular y las necesidades e intereses de los estudiantes.
3. Acción Docente en el Aula: Son las prácticas realizadas en el establecimiento educacional, para garantizar que la implementación curricular se concrete en el aula a través del proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Evaluación de la Implementación Curricular: Aquellas prácticas realizadas en el establecimiento educacional para determinar el logro que tiene la

implementación de la propuesta curricular; así como realizar los ajustes necesarios.

Estas cuatro dimensiones apuntan a desarrollar procesos de mejoramiento continuo que permitan lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes.

#### 2.4.3. Prácticas docentes

En el ámbito educativo, los docentes cumplen un rol fundamental en la formación de los estudiantes, ya que son ellos quienes, además de entregar los aprendizajes y contenidos dispuestos en el currículum nacional chileno, cumplen con la función entregar valores que les permitan a los estudiantes desenvolverse en la sociedad.

Las prácticas docentes en Chile, se encuentran normadas en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), instrumento elaborado por el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, “teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares” (MINEDUC, 2019b, p. 7). En él se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela.

A través del MBE, se busca unificar los criterios de desempeño de los docentes, pero no es un Marco rígido, no limita ni restringe a los docentes, sino más bien, busca “contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos” (MINEDUC, 2019b, p. 7). El Marco les permite a los docentes evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación.

De acuerdo al MBE, los docentes deben cumplir con cuatro dominios, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación, la preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

Los cuatro dominios que deben manejar los docentes según el MBE son:

1. Preparación de la enseñanza: En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje.

2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes.
4. Responsabilidades profesionales. Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan (MINEDUC, 2019b, p. 9).

Estos cuatro dominios pretenden ser el hilo conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje y guiar a los docentes hacia el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. De esta manera se pretende mejorar su desempeño en el aula, sirviendo como un ejemplo de buenas prácticas docentes y un ejemplo a seguir al momento de realizar sus clases.

## **2.5. Gestión de recursos**

### **2.5.1. Financiamiento educación en Chile**

En Chile, el 90,9% de la matrícula escolar se concentra en escuelas municipales o particulares que son financiadas, completa o parcialmente con recursos públicos.

El actual sistema por el cual estos recursos se distribuyen se conoce como sistema de subvención a la demanda, el cual corresponde a una subvención por estudiante (vouchers) para los sostenedores de establecimientos públicos y particulares, los cuales compiten por los estudiantes (MINEDUC, 2018b, p. 9).

La ley 20.248 promulgada en enero del 2008, establece la subvención escolar preferencial que constituye una ayuda estatal para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes del nivel parvulario hasta los que cursan el último año de enseñanza media de todos los establecimientos subvencionados del país entregándoles la calidad de alumnos prioritarios o preferentes dependiendo del nivel socioeconómico de las familias que pudiese dificultar su proceso de enseñanza o el índice de vulnerabilidad de ellas (MINEDUC, 2018b).

Los montos que se asignan por alumno son cancelados al sostenedor de acuerdo a la Unidad de Subvención Educacional (USE) y este variará dependiendo de la categorización del establecimiento y del nivel que curse el estudiante. Por otra parte, el monto a los estudiantes preferentes será menor que los prioritarios. Para que se pueda obtener esta subvención

Escolar Preferencial, el sostenedor debe firmar un convenio de igualdad de oportunidades y excelencia educativa por cuatro años renovables y que a su vez le obliga a asegurar esta condición establecida en la Ley 20.529 de agosto del 2001 la cual establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvulario, básica y media y su fiscalización (Ley N° 20248/2008).

Para poder cumplir con lo señalado, el sostenedor debe elaborar un Plan de Mejora educativa que incluya orientaciones y acciones en las áreas de liderazgo, recursos, gestión pedagógica y convivencia escolar que se ejecutan en las escuelas y permite realizar gastos de operación, Gastos en Asesoría Técnica y Capacitación, Gastos en Equipamiento de Apoyo Pedagógico, Gastos en Personal y Gastos en Recursos de Aprendizaje (MINEDUC, 2018b).

Respecto del Programa de Integración Escolar (PIE), la publicación de la Ley N° 20.422 de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Ministerio del Desarrollo, 2010) y el Decreto N° 170 (Ministerio de Educación, 2009) son el sustento del derecho de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, la obtención de la inclusión social y la eliminación de cualquier forma de discriminación (MINEDUC, 2018b).

Para la obtención de la Subvención Regular el sostenedor debe cumplir con una serie de requisitos establecidos en el Art. 6 del Decreto Fuerza Ley Nro. 2 como son el reconocimiento oficial, cantidad de estudiantes, cobertura de cursos, reglamento interno, estar al día en pago de cotizaciones de sus funcionarios, entre otros.

La Subvención de escolaridad o subvención base, establecida en la Ley 19.138 del año 1992, es un sistema de financiamiento público que se realiza a través de un pago mensual en USE al sostenedor de establecimientos municipales y particulares subvencionados.

Adicionalmente a este sistema de subvenciones, aparece la Subvención Educacional Pro-Retención, donde el Estado paga un monto anual de entre \$90.000.- y \$215.000.- pesos adicionales (aproximadamente), a los sostenedores de establecimientos municipales y particulares subvencionados que acrediten haber matriculado y retenido alumnos/as que cursan entre séptimo básico y cuarto año medio o que egresen de este último nivel y que pertenezcan al Programa Chile Solidario, de acuerdo con los resultados obtenidos en su Calificación Socioeconómica (RSH), determinados por el Ministerio de Desarrollo Social. Período de pago: entre los meses de abril y junio de cada año (Ley 19873/2003).

Con la finalidad de promover el alza en el rendimiento escolar de los y las estudiantes, se desarrolla la Subvención de Refuerzo Educativo. Este monto se paga a los Establecimientos Educativos subvencionados, que efectúan cursos de reforzamiento y apoyo a aquellos alumnos/as que hayan obtenido rendimiento deficiente, considerándose preferentemente aquellos que atienden alumnos y alumnas de mayor riesgo social. Rige durante el segundo semestre de cada año (Ley 19873/2003).

Por otra parte, existe una Subvención Anual de Apoyo al Mantenimiento de los establecimientos de educación gratuita y de financiamiento compartido, cuyo monto por

estudiante está determinado según nivel y modalidad de enseñanza, habiéndose agregado también un monto anual por alumna o alumna interno atendido. Esta subvención tiene por objeto, apoyar el financiamiento de los gastos que irroga el mantenimiento de los Establecimientos Educativos, tales como las obras de conservación, reparación y reposición necesarias para la adecuada conservación física de los locales, su equipamiento y mobiliario y otros similares, sin perjuicio de los demás recursos que para estos efectos destine el sostenedor. También tienen derecho a esta subvención los Establecimientos que tienen servicio de internado. Respecto a su periodo de pago, este se produce en los meses de enero de cada año y es el 100% del monto, si el establecimiento atiende a sus alumnos y alumnas en una jornada diurna y sólo el 50% si el establecimiento atiende en más de una jornada diurna o comparte local con otro establecimiento (Ley 19873/2003).

Adicionalmente, la ley establece para los establecimientos de financiamiento compartido, una deducción a aplicar sobre esta subvención, equivalente al porcentaje del descuento según cobro mensual promedio, sobre la subvención base percibida por este establecimiento el año anterior (Ley 19873/2003).

## **2.6. Gestión de la convivencia escolar**

La Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), propone una estrategia de gestión integrada que busca orientar en el diseño e implementación de un plan para la convivencia escolar coherente y articulada con los otros instrumentos y documentos que se relacionan con la gestión educativa. El propósito de la gestión de la convivencia es promover aprendizajes sobre los modos de convivir que han sido descritos en la PNCE, abordar formativamente las situaciones de convivencia que son contrarias a éstos y prevenir de manera especial la violencia escolar, proponiendo como objetivo el orientar y fortalecer los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión de la convivencia escolar para el desarrollo de los ámbitos personal y social, y del conocimiento y la cultura, tanto de los estudiantes como del conjunto de la comunidad educativa (MINEDUC, 2018a).

Para ello el PME contempla como objetivo estratégico del área de Convivencia Escolar el desarrollar una cultura ciudadana en que se fomenta el respeto y el cuidado para tornar el ambiente escolar en un espacio inclusivo, en donde la diversidad se considera como una riqueza para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes (MINEDUC, 2018b).

Por su parte el Plan de Convivencia Escolar, establecido como exigencia legal en la Ley 20.536/2011 sobre Violencia Escolar, tiene como propósito la promoción de la buena convivencia, los aprendizajes requeridos para ellos y la prevención de cualquier forma de violencia. Su diseño e implementación debe considerar un ciclo de mejoramiento de 4 años, dividido en una fase estratégica y una fase anual. Debe contener objetivos, acciones y responsables. La propuesta de la gestión integrada es que estas fases se hagan en conjunto con el PME y no como dos procesos separados. Por lo tanto, todas las indicaciones entregadas

para la elaboración del PME son válidas para la elaboración del Plan de Gestión de la Convivencia (MINEDUC, 2018b).

## **2.7. Políticas de continuidad para el servicio educativo en pandemia**

A nivel mundial las naciones han tomado diversas decisiones en materia educativa, con la finalidad de dar continuidad al servicio escolar bajo el contexto de crisis sanitaria. Las medidas emanadas de las autoridades han conformado un marco legal, que ha debido ser acogido e implementado en los establecimientos. Dentro de este proceso destaca la interrupción de los sistemas educativos de manera presencial, con el objetivo de prevenir el contagio de coronavirus entre sus estudiantes, y, por consiguiente, evitar que éstos se transformen en conductores masivos del virus en sus núcleos familiares (UNESCO, 2020).

Según datos publicados por la UNESCO (2020):

La crisis afecta actualmente a cerca de 363 millones de alumnos en todo el mundo, desde el nivel preescolar hasta el terciario, incluidos 57,8 millones de estudiantes de enseñanza superior. Así, a nivel mundial uno de cada cinco estudiantes de primaria y secundaria no asiste a la escuela como consecuencia de la crisis de COVID-19 y uno de cada cuatro no asiste a la enseñanza superior (p. 3).

### **2.7.1. Continuidad del servicio educativo**

En Chile, la disposición sanitaria referida a la paralización del servicio educativo presencial fue aplicada el domingo 15 de marzo del año 2020, y fue establecida oficialmente en la Resolución exenta 180 de 2020 (MINSAL, 2020a). En la cual se determina la suspensión de clases presenciales en todos los jardines infantiles y colegios de la nación, por un periodo de dos semanas producto de la crisis sanitaria originada por Covid-19. Posteriormente, el 25 de marzo del mismo año, esta determinación se extiende por un espacio similar de tiempo, a través de la Resolución exenta 322 de 2020 (MINSAL, 2020b).

Frente a este escenario, el Ministerio de Educación focalizó su quehacer en un macro objetivo, referido a orientar el sistema escolar en contexto de Covid-19 para asegurar la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes de manera remota y/o presencial. Conjuntamente a lo señalado, las normativas y finalidad descrita fueron complementadas con él despliegue de mecanismos para mantener las prestaciones sociales y proceso educativo canalizado por las escuelas, entre los cuales destacan; acompañamiento socioemocional para niños y sus familias, alimentación otorgada por JUNAEB y procesos de vacunación, entre otros (MINEDUC, 2020b).



Respecto del proceso de enseñanza, el Ministerio de Educación generó diversas estrategias, tales como: plataforma online abierta “Aprendo en Línea”, canal educativo “Tv Educa Chile” de señal abierta, Biblioteca Digital Escolar, conferencias en línea, asesorías personalizadas para escuelas, recursos pedagógicos impresos “Aprendo en Casa”, textos escolares, Plan de Lecto Escritura Digital (PLED) y el “Estamos a Tiempo” destinado a la recuperación de los aprendizajes de alumnos(as) que no poseían conectividad. Las acciones implementadas a nivel internacional y nacional para mantener el servicio educativo activo en tiempos de crisis sanitaria han tenido como objetivo “ayudar a proteger a los estudiantes durante el cierre de escuelas, prevenir la pérdida de aprendizajes y poner los sistemas educativos al servicio de los esfuerzos inmediatos del país para contener la pandemia” (Banco Mundial, 2020, p. 11).

Para poder llevar a cabo las medidas antes descritas en materia educativas, se debió disponer de recursos financieros. Sin embargo, no hubo un aumento de los recursos asignados al sistema educativo para sobrellevar el periodo de crisis, sino más bien el Ministerio de Educación dispuso de la flexibilización del uso de sus recursos, por ejemplo la Subvención Escolar Preferencial (SEP), por medio del dictamen N° 54 del 24 de abril de 2020, permite excepcionalmente establecer procesos de sanitación, prevención de contagios, ventilación y/o purificación del aire en los establecimientos escolares del país. Por otra parte, el dictamen N° 55 del 29 de julio de 2020, instruye respecto de las inversiones necesarias que se pueden realizar con los recursos (SEP) para la implementación de clases en línea y otras estrategias pedagógicas, tales como: contratación de aplicaciones, plataformas digitales, software, internet y equipamiento tecnológico, entre otros que permitan la educación a distancia (MINEDUC, 2020a).

A pesar de los diversos esfuerzos y disposiciones emanadas desde los gobiernos es fundamental reflexionar respecto de:

Incluso mientras contribuyen con la lucha contra la pandemia, los sistemas educativos también deben lanzar una campaña contra la pérdida de aprendizajes. Sin una acción efectiva, es probable que estas pérdidas sean graves, tanto por la desvinculación de los estudiantes y la deserción escolar, como porque la mayoría de los hogares no estarán en capacidad de apoyar el aprendizaje como lo hacen las escuelas (Banco Mundial, 2020, p. 11).

### 2.7.2. Priorización curricular

Otra medida fundamental de continuidad del proceso de enseñanza impulsada por el Ministerio de Educación, fue la determinación de una priorización del marco curricular vigente, aprobada por medio de la Resolución exenta 2765 de 2020, en la cual se indican “las orientaciones curriculares para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial, para los establecimientos que imparten educación parvulario, básica y media” (MINEDUC, 2020c, p. 3).

Este instrumento excepcional de gestión pedagógica determina los objetivos esenciales y mínimos de aprendizaje factibles de desarrollar en los estudiantes durante el año 2020 y 2021. Dentro de sus características fundamentales destaca el desarrollo integral e inclusión de todas las asignaturas de los planes de estudio, permite dar continuidad al aprendizaje en niveles posteriores y se elabora sobre los principios de flexibilidad y equidad. Es fundamental profundizar en su carácter de continuidad, el que se explica a través de su estructura, porque para su constitución se focalizaron dos niveles de objetivos; el primero está conformado por aprendizajes imprescindibles o esenciales sobre los cuales se construyen otras habilidades. El segundo nivel está conformado por saberes integradores y significativos, permitiéndoles a los estudiantes relacionar conocimientos diversos de la propia u otras asignaturas, además de facilitar la adaptación de los alumnos(as) activamente a la sociedad actual (MINEDUC, 2020c).

Conjuntamente a lo señalado, la Resolución exenta 2765 de 2020, establece que será la Unidad de Currículo y Evaluación la encargada de orientar a los establecimientos educacionales en la implementación del currículo priorizado y los procesos de Promoción y evaluación fundamentados en el Decreto Supremo 67 de 2018<sup>8</sup> del MINEDUC, relevando a las instituciones escolares la decisión de elaborar sus propios planes de estudio y promoción, a partir de sus necesidades y condiciones contextuales (MINEDUC, 2020c, p. 6).

Es imprescindible reflexionar, respecto del impacto actual y futuro del proceso descrito, puesto que, pese a los esfuerzos y recursos movilizados durante el escenario de crisis sanitaria,

Los sistemas educativos (...) deben lanzar una campaña contra la pérdida de aprendizajes. Sin una acción efectiva, es probable que estas pérdidas sean graves, tanto por la desvinculación de los estudiantes y la deserción escolar, como porque la mayoría de los hogares no estarán en capacidad de apoyar el aprendizaje como lo hacen las escuelas (MINEDUC, 2020c, p. 7).

---

<sup>8</sup> Decreto de evaluación, calificación y promoción establecido por el Ministerio de Educación.

## **2.8. Acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales para el aprendizaje**

Es un hecho que las conexiones a internet no están al alcance de todos y en muchos casos acceder a través de un teléfono móvil no asegura condiciones para un sistema de gestión de aprendizajes virtual. Hay muchas comunidades que están optando por esta modalidad educativa y dado que el acceso no es universal, se avizoran serios contrastes para resguardar el acceso a una educación de calidad.

El acceso a las plataformas digitales en Chile, es uno de los grandes problemas educacionales que debió abordar el gobierno, puesto que los establecimientos no contaban con un soporte digital equitativo para todos, aún no lo tienen. Esto provocó que, las desigualdades existentes entre distintos grupos de estudiantes del país aumentaran considerablemente.

En la misma línea, el proceso de adaptación en las escuelas se ha desarrollado con profundas incertezas sobre la competencia de los cambios implementados.

Aun cuando, el Ministerio de Educación elaboró y puso a disposición de las comunidades educativas unas orientaciones para el contexto de pandemia, al igual que como ocurre con otros tantos documentos orientativos, lo cierto es que corresponde a una sistematización de medidas tomadas por el gobierno más que orientaciones propiamente tal que permitan a las escuelas orientar su trabajo. Por tanto, son las propias escuelas quienes deben implementar los cambios necesarios para continuar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Jiménez y Valdés, 2020, p. 3).

En este contexto, el 15 de marzo de 2020, el MINEDUC da a conocer sus orientaciones educativas dentro respecto al COVID-19. Lo primero es informar que implementará un Plan de Aprendizaje Remoto donde “dispondrá de un programa de aprendizaje remoto a través de la plataforma [aprendoenlinea.mineduc.cl](http://aprendoenlinea.mineduc.cl) con recursos educativos alineado al currículum escolar de 1° básico a 4° medio” (MINEDUC, 2020b, p. 4).

Sin embargo, este lineamiento no obtuvo el impacto esperado en los estudiantes, debido al acceso limitado del uso de internet en los diferentes hogares. Al respecto;

Según datos entregados por la X Encuesta Acceso y Usos de Internet, elaborada por la Subsecretaría de Telecomunicaciones con muestras de 3.600 hogares con representatividad nacional, el 12,6 % de los hogares encuestados, no cuenta con acceso a internet (móvil o fija) misma encuesta señala que el principal motivo para no tener acceso a internet en el hogar, es el costo del servicio (Toledo, 2020, p. 1).

En virtud de lo anterior, el MINEDUC promueve una segunda iniciativa COVID-19, con el objetivo de identificar el vínculo diario entre los estudiantes y las escuelas. La herramienta de gestión del contacto asociada el Sistema General de Información del Estudiante (SIGE),

contiene datos precargados, de uso voluntario y que ayudará a los equipos directivos, a los docentes y a los equipos de PIE, a identificar y apoyar de manera oportuna a los estudiantes que tienen riesgo de interrupción de sus trayectorias escolares en el contexto actual (MINEDUC, 2020b).

La herramienta anteriormente mencionada, fue utilizada por 2.307 escuelas en agosto 2020, equivalente a más de 680 mil estudiantes, y arrojó que el 10,4% de los alumnos tuvo una nula participación escolar, es decir, no se conectaron a clases virtuales, pruebas, o tampoco enviaron tareas, actividades recreativas, ni dieron algún tipo de señal al establecimiento (MINEDUC, 2020b).

Para complementar esta actividad y esperando mejorar esta problemática, el MINEDUC lanza otro plan de acción nombrado Estamos a Tiempo, centralizado en estudiantes desde primero básico hasta cuarto medio. La finalidad es vincular a las familias y a los estudiantes desconectados con escasos o nulos aprendizajes para que ningún estudiante pierda el contacto con el establecimiento. En virtud de lo anterior, el desarrollo consta de un trabajo diario en un tiempo estimado de cincuenta días hábiles a través de los diversos textos escolares que presenta el estudiantado.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) las condiciones en los hogares respecto a la disponibilidad de espacios físicos adecuados para el aprendizaje y el estudio de cada niño o niña, son de gran relevancia en el contexto de pandemia. Del mismo modo, la posibilidad de las familias para poder acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes puede ser bajísima. Debido a que, la gran mayoría de los padres se desempeña en trabajos con jornadas completas, evidenciando la ausencia permanente en el hogar.

El hecho expuesto indica que, los padres que presentan un mayor nivel de formación, pueden estar en mejores condiciones para acompañar el proceso educativo de su hijo(a). Asimismo, las medidas adoptadas de confinamiento hacen que sea más factible que las personas de mayor nivel educativo realicen sus quehaceres mediante trabajo remoto, mientras que los de más bajos recursos deban salir a trabajar (UNICEF, 2020).

A pesar de las iniciativas establecidas y originadas por el MINEDUC, es claro que aún se requiere de políticas educativas significativas, ya que los apoyos ministeriales no han logrado una mejora en el efecto de sus directrices. Sin embargo, las escuelas se han encargado de acrecentar su propia autonomía y a su vez, instaurar una gestión clave para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en las distintas regiones del país, en las áreas rurales como urbanas.

La escuela es la base de la movilidad social de numerosas personas de clase trabajadora a título individual, pero a nivel colectivo el sistema educativo no contribuye a la emancipación social de los grupos sociales más desfavorecidos. Y de ahí viene su crisis de sentido” (Tarabini, 2020, p. 152).

### 2.8.1. Brecha digital

La pandemia originada por el COVID-19 ha demostrado enormes desigualdades sociales entre los estudiantes de Chile como de otros países. Los factores más relevantes que pueden estar sujetos a la brecha digital en el ámbito educativo, es la clase social, ubicación geográfica y el tipo de establecimiento educativo al que pertenecen los niños y niñas. Es decir, sólo algunos estudiantes pueden aprovechar el uso de la tecnología, mientras que otros quedan destituidos de esta herramienta virtual (Murillo y Duk, 2020).

Junto a esto, se deben considerar otras desigualdades que se han evidenciado con la crisis sanitaria a nivel nacional como internacional, reflejándose en la escasez de dinero y precariedad de alimentos. Por otra parte, las situaciones frecuentes vividas en algunos adultos, específicamente en mujeres, en el cuidado de niños y niñas de temprana edad como también a otros familiares, lo que lleva a el aumento en las labores de casa, entre otras (UNICEF, 2020).

El acontecimiento sanitario mencionado anteriormente lleva a que, “Una de las TIC que más ha recibido la atención en el último tiempo es Internet.

En rigor, Internet es bastante más que una plataforma tecnológica para el intercambio de información. Más específicamente, consiste en una tecno-estructura cultural comunicativa, que permite la resignificación de las experiencias, del conocimiento y de las prácticas de interacción humana. Simbólicamente, Internet ha sido construida como un fenómeno de dos caras (Villatoro, 2004, p. 3).

En este sentido, respecto de su impacto, es posible distinguir dos tendencias.

Para algunos constituye una herramienta al servicio de la homogeneización y hegemonía cultural que facilita la reproducción de las inequidades existentes. Para otros, representa la promesa del bienestar en distintos ámbitos del desarrollo, como la educación, la superación de la pobreza, el mejoramiento de la gestión pública a través del gobierno, la promoción del capital social, la creación de ciudadanía, la protección de los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia (Villatoro, 2004, p. 3).

Podemos decir que el término brecha digital hace alusión a un fenómeno complejo que abarca aspectos del desarrollo y de la distribución de la riqueza a escala global, generando desigualdad, exclusión y pobreza.

En la mayoría de los países, existe un porcentaje de personas que tienen la mejor tecnología de información que esa sociedad puede ofrecer. Estas personas tienen las computadoras más poderosas, los mejores servicios telefónicos y un rápido acceso a Internet, al igual que contenido abundante y entrenamientos relevantes

a sus vidas. Pero existe también otro grupo de personas, quienes por una razón u otra no tienen acceso a las mejores computadoras, las líneas telefónicas más seguras o los servicios a Internet más convenientes (Ríos, 2006, p. 4).

Por ahora la capacidad de los alumnos de aprovechar tales recursos depende en gran medida de la disponibilidad y nivel de capital cultural de sus padres; es decir, si los padres tienen que seguir trabajando fuera del hogar o no han cursado el mismo nivel de estudios que sus hijos, difícilmente van a poder asesorarlos con las tareas en casa (Lloyd, 2020, p. 117).

Sin duda, la brecha digital es una tarea de grandes coyunturas, pero indispensable de asumir, esto, si es que realmente se pretende disminuir en este ámbito, la desigualdad social entre los estudiantes. Por otro lado, es de gran importancia aprovechar las oportunidades que puede aportar el uso de las tics en el desarrollo de la educación, en términos de generar conocimientos y realizar actividades pedagógicas con resultados productivos. Es indispensable contar con una estrategia que garantice la ampliación de los procesos sociales de uso y apropiación de la tecnología, como parte de un necesario avance en la compleja ruta de la inclusión digital (UNESCO, citado en Comisión Económica para América Latina y el Caribe)

Por último, es necesario dar mejores apoyos tecnológicos a los docentes de todos los niveles del sistema educativo en el diseño e implementación de clases en línea. Para la gran mayoría de los docentes, el inicio de las primeras experiencias de educación virtual se ha desarrollado en el transcurso de la llegada de la pandemia. Del mismo modo, es fundamental encontrar las herramientas idóneas para lograr abordar a todo el estudiantado, donde no se discrimine a aquellos que no presentan acceso a las aulas virtuales y con esto, se avance hacia la igualdad social entre los estudiantes como los propios establecimientos

## 2.8.2. La brecha digital en la educación

La comunicación está estrechamente ligada a todo proceso educativo. No es raro entonces que los hitos en la evolución de los medios de comunicación hayan producido innovaciones en el ámbito de la educación, más aún en una modalidad donde la separación espacial docente-estudiante es la característica principal: la educación a distancia.

De acuerdo a la Donolo, Chiecher y Rinaudo, 2004 en el estudio “Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia; perfiles motivacionales y percepciones del contexto” es posible identificar cinco generaciones en la clasificación cronológica de esta modalidad educativa:

1. El modelo de correspondencia: Cursos por correspondencia centrados en material impreso que era entregado vía correo postal periódicamente a los estudiantes.

2. El modelo multimedia: Incorporación de medios electrónicos como los casetes, videocasetes y el computador para la entrega de material multimedia y en con cierto grado de interactividad.
3. El modelo de tele-aprendizaje: Educación apoyada en las TIC (telemática).
4. El modelo de aprendizaje flexible: Acceso a recursos multimedia en línea a través de la internet, teleconferencia para la transmisión de audio y video, así como a herramientas tecnológicas para trabajo colaborativo (web 2.0).
5. El modelo de aprendizaje flexible inteligente: Acceso a campus virtuales con todos los procesos educativos en línea y a sistemas inteligentes de aprendizaje y respuesta automática.

Desde otro punto de vista, ante este nuevo contexto de pandemia, se ha observado un incremento de los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en la población general y, especialmente, en el personal sanitario.

La paradoja de este momento es que, se requiere un distanciamiento social para contener la propagación del coronavirus. Tanto la Organización Mundial de Salud como otros organismos han dispuesto de información sobre lo que se conoce como nuevo distanciamiento o “distancia social” y la educación básica en Chile no es la excepción, sobre el distanciamiento y la educación hace referencia a cartola informativa: Orientaciones MINEDUC COVID19: “ El Ministerio dispondrá de un programa de aprendizaje remoto a través de la plataforma [aprendoenlinea.mineduc.cl](http://aprendoenlinea.mineduc.cl) con recursos educativos alineado al currículum escolar de 1° básico a 4° medio”( MINEDUC, 2020b, p. 1).

El primer problema de este nuevo escenario está relacionado con algo que muchas veces se da por hecho y se encuentra asociado a la infraestructura.

Plantear un esquema 100% virtual implica contar con, al menos, un dispositivo y una conexión a Internet. Si bien la penetración de Internet en Chile es una de las mayores en América Latina, no deja de encontrarse lejos de un modelo totalmente inclusivo y las velocidades de descarga no se encuentran siempre compatibles con los requerimientos de un servicio de streaming de audio/video. El segundo problema que se plantea es el contenido pedagógico y metodología offline a un espacio virtual. El objetivo en la clase será bajar un mensaje a un alumno sobre un concepto determinado, tengamos presente que ellos llevan años luz de ventaja “googleando” y “streameando” (Romero, 2020, p. 3).

Igualmente, el acceso a la educación a distancia “tiene que estar solidificada sobre una estructura de redes que permita la continuidad e ininterrupción del proceso educativo a los estudiantes, una plataforma publica de acceso a internet que pueda llegar a todas las regiones del país” (Romero, 2020, p. 3).

En la actualidad existe una propuesta por el ejecutivo nacional para potenciar dicho rubro en el área de Teleeducación, sin embargo, no existe a la actualidad ninguna propuesta formal ante los organismos que legislan en la materia, solo preservar los costos asociados a

prestadores privados de servicios de conexión a internet, trayendo como consecuencia inminente la desigualdad digital sobre un derecho universal como es la educación (MINEDUC, 2020b).

## **2.9. Desigualdad digital y rendimiento académico**

El coronavirus y sobre todo el confinamiento decretado por la mayoría de los Gobiernos en el mundo en los últimos meses han provocado que internet se vuelva aún más indispensable para estar conectado con el resto del mundo. Compras, encuentros sociales, educación, actos culturales, la sociedad digital del futuro ya es una realidad y la pandemia no ha hecho sino acelerar su llegada. “El 67% de la población mundial utilizaba en 2019 un smartphone y el 57% tenía acceso a internet, unas cifras que, si siguen creciendo al ritmo actual, incluirán a la totalidad de la población a finales de la próxima década” (UNESCO, 2020, p. 2).

Informes del Banco Mundial arrojan un acceso a internet de 47% de la población mundial para el 2019, es decir menos de la mitad del planeta aún vive en desigualdad digital. Esta realidad no está alejada del acceso a la educación de la población mundial. En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (GEM), de la UNESCO, se insta a los países a que se centren en los que se han quedado atrás cuando las escuelas vuelvan a abrir sus puertas, a fin de fomentar sociedades más resilientes e igualitarias (Banco Mundial, 2020, p. 3).

Por otra parte en “América Latina y el Caribe, como mínimo 13 millones de niños no pueden acceder al aprendizaje remoto; en África, 121 millones; en Asia oriental y el Pacífico, 80 millones; en Oriente Medio, 37 millones; y en Europa del este Asia Central, 25 millones” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020, p. 1).

La desigualdad digital reconocida a través de la cartola informativa de Orientaciones MINEDUC COVID-19: “Para el caso de colegios con estudiantes que no cuenten con acceso a internet en su domicilio, deberán seguir el plan de trabajo mensual en físico. Todo estudiante dispone de su texto escolar, para quienes no cuenten con él en su domicilio el apoderado debe acercarse al establecimiento y solicitar el texto junto al plan impreso” (p. 4). Existe una garantía a la educación, pero no se garantiza de manera integral su acceso igualitario por la carencia de infraestructura en la materia, solo se plantean opciones de resolución transitoria dentro de la gobernanza ministerial (MINEDUC, 2020b).

De este modo la principal problemática en educación en la región ya no es la disminución de la matrícula en colegios e institutos, algo sobre lo que se ha hecho mucho hincapié en la última década, aumentando la matrícula escolar hasta un 24 por ciento en países como Brasil, Colombia y México. El problema principal se ha trasladado al bajo rendimiento académico de los estudiantes, lo que redundará en altos niveles de repetidores (ONU, 2020).



Es este mejor aprovechamiento del esfuerzo educativo, a nivel del uso de canales digitales, una de las tareas principales del profesorado, un colectivo laboral que ha de centrar sus esfuerzos, no solo en la enseñanza de los alumnos, sino en la adecuación de esta al perfil de cada estudiante y a las condiciones personales, económicas y sociales de cada uno de ellos (Villareal, 2019).

Para lograr enlazar esta nueva era digital, sus accesos y limitaciones, así como el resultado académico, es necesario definir lo que se entiende por rendimiento académico y detallar aquellos factores que pueden influir sobre él. A partir de Tourón, 1984, citado en García 2015:

Se podría describir el rendimiento académico como un resultado (del aprendizaje) promovido por la actividad educativa del docente y producido por el propio estudiante, ya sea dirigido o de forma autónoma; no siendo producto de una única capacidad, sino más bien el resultado sintético de una suma de factores (p. 1043).

El concepto de rendimiento académico tiene un carácter complejo y multidimensional, estando muy asociado al resultado del aprendizaje. Habitualmente los indicadores para determinar el rendimiento académico han sido las calificaciones obtenidas por los estudiantes en determinadas pruebas objetivas. Este criterio puede tener sesgos debidos a que los distintos profesores, asignaturas, titulaciones, escuelas e incluso las instituciones tienen criterios muy distintos en la calificación y evaluación de su alumnado. Esto puede afectar de manera importante al cálculo de lo que sería el rendimiento académico.

### 2.9.1. Internet, TIC's, y educación

Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI giran en torno al “talento de los nativos digitales” (Prensky, 2010) y en condiciones de pandemia sanitaria COVID-19, los sistemas educativos de todo el mundo se han enfrentado al desafío de utilizar, en mayor o menor medida, de acuerdo a las posibilidades de cada contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TICs) para proporcionar a sus estudiantes las herramientas y conocimientos necesarios que se requieren en el siglo XXI según lo dispuesto en el curriculum nacional. Las TICs, son “un conjunto de técnicas, desarrollos y dispositivos avanzados derivados de las nuevas herramientas (software y hardware), soportes de la información y canales de comunicación que integran funcionalidades de almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información” (EDUCREA, 2012).

No obstante, así como la utilización de las TICs en educación abre un abanico de beneficios al proceso educativo, también existe evidencia de sus desventajas, entre las cuales se encuentra el hecho de que se puede convertir en una distracción durante el periodo lectivo de enseñanza, puesto que el exceso de información disponible puede resultar contraproducente.

En este sentido Cacheiro (2018), el uso de las TICs en la educación:

Podría conllevar una serie de ventajas, tales como estimular la comunicación entre el o la docentes y sus estudiantes, posibilitando nuevos canales para la orientación de los y las estudiantes; promover metodologías activas que favorezcan la cooperación entre pares, ya sea como estudiantes o como personal docente; potencia los escenarios y entornos interactivos y lúdicos, permite mejorar los procesos de retroalimentación, optimizando el tiempo que se utiliza en el aprendizaje; beneficia la diversidad del proceso de aprendizaje y la utilización de variadas estrategias y/o recursos atendiendo a los intereses, habilidades o destrezas de los estudiantes, favoreciendo su motivación hacia los contenidos enseñados, y por último, pero no menos importante, refuerza el aprendizaje independiente y colaborativo, lo que impulsa y facilita la formación permanente tanto de docentes como estudiantes (p. 7).

Schlager y Fusco (2003) sugieren que aprendemos mejor cuando se trabaja con una tecnología que permita el diálogo y la acción comunitaria.

No obstante, así como la utilización de las TICs en educación abre un abanico de beneficios al proceso educativo, también existe evidencia de sus desventajas, entre las cuales se encuentra el hecho de que se puede convertir en una distracción durante el periodo lectivo de enseñanza, lo que se puede reducir con una adecuada planificación de su uso.

Por otro lado, se ha encontrado que el uso de TICs puede provocar problemas físicos como dolor de espalda, agotamiento mental y cansancio visual a causa de no contar con los espacios, mobiliarios o iluminación adecuada; y problemas sociales como el aislamiento y sedentarismo (Cacheiro, 2018).

## **2.10. Educación en contexto rural**

La ruralidad chilena se encuentra actualmente en un proceso de profundos cambios, donde el escenario rural se ha ido transformando inserto en un contexto sociopolítico neoliberal y globalizado. Las tradicionales estructuras campesinas han ido reconstituyéndose, haciendo que los límites de la dualidad clásica entre lo urbano y lo rural sean cada vez más difusos (Williamson, 2004). Así, los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, como un tejido de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano. La cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los habitantes y economías de muchas ciudades, comunas y regiones. Mostrándose tan diversa cuanto diferentes son las regiones, los contextos ecológicos de biodiversidad, los pueblos, culturas o subculturas que la componen.

En este escenario, se mantiene el desafío de que la población rural participe de manera democrática en una sociedad con mayores niveles de justicia social (Fraser, 2008), tanto en lo redistributivo como en el reconocimiento de sus particularidades. En la búsqueda de este objetivo, la educación se mantiene como uno de los principales mecanismos vinculados al desarrollo social de las comunidades rurales.

“La educación para la población rural no se define sólo en relación a los sistemas educacionales formales, sino para todos y todas, bajo cualquier modalidad; se entiende como un proceso crítico para superar la pobreza y las desigualdades, en consecuencia, para fortalecer la democracia” (Williamson, 2010, p. 4).

En Chile, se establece la Educación Rural en la Constitución Política de la República de 1980, donde se decreta la ejecución del Programa de Educación Básica Rural, según lo dispuesto por las leyes 18.956 y 19.702 (Gracia, 2013). Desde el año 1990 y hasta el año 2002 se desarrolló un departamento específico del MINEDUC el cual estaba a cargo de la Educación Rural, y, por tanto, la gestión y ejecución del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE/Básica/Rural), sin embargo, esta atención directa de la enseñanza en escuelas rurales desapareció cuando esta área fue fusionada con la División de Educación Básica (Gracia, 2013).

Posteriormente, en el año 2001 el MINEDUC promulga el Decreto N° 4 que Reglamenta el Programa de Educación Básica Rural que establece las normas que regularán las actividades que deben desarrollarse en dicho Programa (MINEDUC, 2001). En el año 2010, nuevamente se crea una sección encargada específicamente de atender la educación para la población rural con la finalidad de diseñar y evaluar acciones pertinentes a desarrollar atendiendo a los contextos educativos de este sector. Finalmente, en el año 2012, se reconoce y valida el funcionamiento de los microcentros, facultando a los docentes de las escuelas rurales para asistir a las reuniones con una frecuencia mensual (MINEDUC, 2012).

Cabe señalar que, en la actualidad, el sistema escolar chileno está estructurado en dos ciclos obligatorios: enseñanza primaria o básica con una duración de 8 años (1° a 8° Básico), y; ciclo de enseñanza secundaria o media de 4 años (1° a 4° Medio).

Por su parte la educación rural se concentra principalmente en establecimientos educativos de enseñanza básica, clasificándose de acuerdo a la cantidad de docentes funcionarios del establecimiento: escuelas uni, bi, tridocentes y polidocentes; según la cantidad de niveles educativos atendidos dentro de una misma sala: regulares o multigrado; además, por la cobertura de los niveles educativos, siendo estas completas cuando logran atender hasta 8° básico o incompletas si atienden sólo hasta 6° básico.

En las escuelas rurales, la existencia de cursos multigrado es su característica más singular, lo que significa que las clases se llevan a cabo en un aula donde se combinan al menos dos niveles, siendo además incompletas, es decir, que sólo ofrecen enseñanza hasta 6° grado (Moreno, 2007).

Si bien la matrícula de educación primaria rural es sólo del 12%, las escuelas rurales representan una parte significativa de la gestión de la educación pública, sin embargo, estas han ido disminuyendo en número paulatinamente, cerradas debido a criterios económicos: si bien en el año 2007 se reportaban 4.345 escuelas rurales (Moreno, 2007), en la actualidad según cifras del MINEDUC, en Chile existen 3.654 escuelas rurales, lo cual corresponde sólo a un 30% de las que hay en todo el país. De éstas el 63% tiene solo 50 estudiantes o menos y 43 escuelas tienen solo un alumno matriculado. Conjuntamente, al año 2019 son alrededor de 270.000 los estudiantes de escuelas rurales, el 71% de ellos asisten a establecimientos públicos, siendo seis de diez son alumnos prioritarios, por lo que reciben la Subvención Escolar Preferente (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2019). Esto habla de las carencias en las que la mayoría de los niños vive.

Respecto a la gestión directiva y pedagógica en este tipo de establecimientos, cabe mencionar que existe escasa evidencia sobre la calidad de la gestión debido a que las evaluaciones estandarizadas que se aplican nacionalmente no cuentan con la validación para establecimientos educativos de baja matrícula (Peirano, C., Estévez, S., Astorga, M., 2015).

Por otra parte, el aislamiento geográfico en la mayoría de las instituciones educativas rurales y la condición de escuelas multigrado en muchas de ellas, resulta en la deficiente atención a la diversidad de características y necesidades individuales de estudiantes con distintas edades y niveles de conocimiento por parte de los docentes. Para Peirano, Estévez, y Astorga (2015) “esta realidad los obliga a conocer y a utilizar estrategias pedagógicas que les permitan guiar a un grupo diverso de estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje”.

Conjuntamente, las políticas educativas de educación rural impulsadas por el Ministerio de Educación en los últimos años se han centrado principalmente en la optimización de los recursos y la gestión escolar, considerando para ello el uso exclusivo de los resultados de pruebas estandarizadas nacionales, SIMCE (Araya et al., 2012). Esta visión de apoyo e impulso a la educación rural “deja de lado aspectos fundamentales de este contexto educativo como lo son el desarrollo rural sostenible, la conservación de la cultura local, la superación de la pobreza y la mejora en la calidad de vida de los pobladores” (Atchoarena y Gasperini, 2004).

Posteriormente se presenta el capítulo N° 3, referido al marco metodológico integrado por la descripción del contexto donde se desarrolló la investigación, la relación problema y objetivos, tipo y diseño del estudio, población y muestra, entre otros. Conjuntamente a lo señalado, en este apartado se exterioriza la operacionalización de las variables, técnicas de recolección de datos, procesamiento y análisis de la información.

## **CAPÍTULO N°3**

### **MARCO METODOLÓGICO**

El capítulo descrito a continuación refiere la metodología utilizada en la recolección y análisis de los datos con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de la investigación. Se inicia evidenciando el contexto en que se realiza el estudio, la argumentación metodológica, la producción de un instrumento para los/las directores(as) de los Establecimientos Educativos de una región específica, y finaliza con el plan de análisis de los datos recolectados.

#### **3.1. Marco contextual de la investigación**

La presente investigación se ejecuta en la Región del Maule a una muestra de directores/as que lideran establecimientos educacionales que imparten enseñanza; parvularia, básica y media; científico humanista y técnica-profesional, que dependen administrativamente del sistema municipal y sostenedores particulares subvencionados. La región señalada corresponde a la Región del Maule y se ubica entre los 34°41' y los 36°33' de latitud sur<sup>9</sup>, al centro del país. Limita al norte con la región del Libertador General Bernardo O'Higgins y al sur con la región del Bío Bío, al este con el límite internacional de la república de Argentina, y al oeste con el Océano Pacífico. Presenta una superficie de 30.296, 10 Km<sup>2</sup>, la que a su vez conforma el 4.0% del territorio nacional.

Según los datos sistematizados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), obtenidos en el Censo 2017, la región analizada concentra un total de 1.044.950 habitantes, de los cuales 533.326 corresponden a mujeres y 511.624 a hombres. La mayor cantidad de personas 765.131 habitan la zona urbana y 279.810 la zona rural (INE, 2017). Es importante mencionar que el territorio descrito está distribuido políticamente en las provincias de; Linares, Curicó, Talca y Cauquenes las que a su vez, se subdividen en 31 comunas. La primera provincia de Linares está conformada por las Comunas de Linares, Colbún, Longaví, Parral, Retiro, San Javier, Villa Alegre y Yerbas Buenas. La segunda está integrada por las comunas de Curicó, Hualañé, Licanten, Molina, Rauco, Romeral, Sagrada Familia, Teno y Vichuquén. La tercera está constituida por las comunas de Cauquenes, Chanco y Pelluhue, y la cuarta por las comunas de Talca, Constitución, Curepto, Empedrado, Maule, Pelarco, Pencahue, Río Claro, San Clemente y San Rafael.

---

<sup>9</sup> Datos extraídos de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile(BCN), información territorial

## Imagen N° 1: Mapa político administrativo de la Región del Maule



Fuente: Centro de recursos educarchile

El sistema educativo regional, según su dependencia administrativa está conformado por un total de 831 establecimientos distribuidos de la siguiente manera: 535 municipalizados, 276 particulares subvencionados, 15 particulares pagados y 5 dependientes de corporaciones delegadas (INE, 2019). Cabe señalar que según el INE la población estudiantil concentrada en las instituciones señaladas alcanza un total 219.221 estudiantes, donde el 49% se ubica en los establecimientos municipalizados, otro 45% en instituciones particulares subvencionadas, el 4% en organizaciones particulares pagadas y el 1.2% en corporaciones delegadas.

El estudio centra su quehacer investigativo en una muestra de los establecimientos mencionados, destacando que territorialmente están ubicados en sectores urbanos y rurales de la Región del Maule. Conjuntamente a lo señalado, es fundamental mencionar que estas instituciones escolares concentran un alto porcentaje de estudiantes en condición de vulnerabilidad, considerando que el índice regional de pobreza multidimensional alcanza el 22,5%, estableciéndose bajo este escenario un alto porcentaje de alumnos(as) que poseen la condición de prioridad. Por tanto, las particularidades contextuales expresadas otorgan relevancia al estudio, puesto que éstas habrían contribuido como factores obstaculizadores

en la generación de continuidad del servicio educativo durante la crisis sanitaria originada por el COVID-19, porque se inscriben como características relevantes a lo hora de generar desigualdades educativas contextuales, comprendiendo que:

Los estudiantes de familias con más recursos, la educación se sigue produciendo, dado que viven en hogares cuyo capital sociocultural y mayores oportunidades tiende a mitigar el impacto en el aprendizaje y los efectos psicosociales que la interrupción de la educación presencial trae consigo; en cambio para los colectivos más desfavorecidos, con frecuencia la escuela es su única salida, la única vía de ejercer su derecho a la educación. La escuela no sólo provee de “alimento espiritual” a los estudiantes, muchos de ellos además necesitan la escuela para poder tener una alimentación suficiente y de adecuada calidad. De nuevo son los que menos recursos tienen los que más sufrirán las consecuencias. (Murillo y Duk, 2020, p. 12).

A pesar del contexto descrito, es fundamental indicar que respecto de los establecimientos educativos que imparten enseñanza Básica, según los datos entregados por la Agencia de Calidad de la Educación a nivel regional el año 2019; el 3% de las instituciones posee desempeño bajo, un 11% medio-bajo, el 57% medio y el 29 % restante, la categorización de alto. Bajo este contexto la clasificación de las instituciones escolares que imparten enseñanza media a nivel regional, poseen los siguientes resultados: el 2% tiene desempeño bajo, un 18% medio-bajo, el 55% medio y el 24 % restante, alto.

### **3.2. Relación problema y objetivos**

La presente investigación surge de la problemática relacionada a conocer cómo los establecimientos educativos de la Región del Maule, mantuvieron la continuidad del servicio educativo, en la dimensión gestión pedagógica, durante el tiempo de pandemia por COVID-19. Con el objetivo de establecer una respuesta efectiva a esta interrogante, el estudio en cuestión tiene como propósito fundamental analizar las opiniones de los/las directores/as de la Región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia.

Conjuntamente a la señalado, es necesario indicar que a partir de la problemática central se desprenden las siguientes interrogantes que a su vez guían la investigación: ¿Cuáles fueron las principales rutinas de trabajo y/o prácticas de gestión institucional que debieron llevar a cabo los/las directores(as) de los establecimientos escolares de la Región del Maule durante la crisis sanitaria originada por el COVID-19?, ¿Cuáles fueron las principales problemáticas que debieron enfrentar los/las directores(as) de los establecimientos educativos de la Región del Maule durante la crisis sanitaria originada por el COVID-19? y ¿Qué factores facilitadores les permitieron a los/las directores(as) de las instituciones educativas de la Región del Maule, dar respuestas más eficientes a las problemáticas surgidas durante la crisis sanitaria originada por el COVID-19?, entre otras.

Para concretizar el desarrollo de la finalidad principal e interrogantes expuestas, se utilizó un cuestionario autoadministrado o encuesta, el que fue aplicado a una muestra de directores/as de establecimientos educativos de la Región del Maule, y a través de él, se buscó recabar datos relacionados con la identificación de las prácticas de trabajo impulsadas por las instituciones escolares, respecto de la enseñanza/aprendizaje y organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por los distintos actores. Además de definir los principales desafíos de implementación enfrentados en este período, para el desarrollo educativo, y por último, se pretendió precisar propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a las escuelas. Por consiguiente, el presente trabajo persigue establecer alcances significativos, que además de lo descrito puedan contribuir posteriormente a la realización de otras investigaciones, por medio de las cuales, se puedan generar decisiones pertinentes que posibiliten afrontar de manera más eficiente y óptima futuros contextos de crisis, y contribuyan bajo ésta perspectiva a la conformación de procesos de liderazgos más eficientes, flexibles y dinámicos que permitan orientar de mejor manera contextos complejos, tales como: alta vulnerabilidad social, económica, afectiva, territorial y futuras catástrofes o pandemias epidemiológicas, beneficiándose directamente a las comunidades educativas.



### 3.3. Definición del tipo y diseño de la investigación

La investigación orientada a describir los alcances identificados por los/las directores(as), de la Región del Maule, respecto de la gestión pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria, se establece bajo un enfoque cuantitativo–cualitativo de tipo exploratorio–descriptivo. Hernández, Fernández y Baptista (2006) indican que el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para responder preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, con el objetivo de establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población. Cabe señalar, que según estos autores el proceso de recolección de datos se basa en la medición de las variables y/o conceptos comprendidos en las hipótesis, se utilizan medios estandarizados y aprobados por una comunidad científica, puesto que durante la implementación de este enfoque investigativo se siguen rigurosamente ciertas reglas lógicas, con la finalidad de originar datos que posean estándares de validez y confiabilidad, además de conclusiones que contribuyan en la generación de conocimiento.

Cabe señalar, que el proceso de recogida de datos se realizó a través del instrumento denominado encuesta, la que está conformada mayoritariamente por preguntas cerradas, sin embargo contempla en menor proporción interrogantes de carácter abiertas, permitiendo establecer una descripción más holística del fenómeno estudiado, y extender el paradigma investigativo a cualitativo. Hernández, et al. (2006), respecto de este enfoque indica:

En lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos (...) La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.

Desde otra perspectiva, el recolectar y analizar las opiniones de una muestra de directivos de establecimientos educacionales de la región señalada, respecto de cómo se ha entregado y mantenido el servicio educativo, específicamente en el ámbito pedagógico, durante la crisis sanitaria generada por el COVID-19, encasilla éste estudio como exploratorio, puesto que según Hernández, et al. (2006), este tipo de estudio se llevan a cabo cuando:

El objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes (...) Tal sería el caso de investigadores que pretendieran analizar fenómenos desconocidos o novedosos: una enfermedad de reciente aparición.

El valor de este tipo de estudios se centra en la búsqueda de información significativa que contribuirá y posibilitará la ejecución de investigaciones futuras sobre la temática estudiada, es decir, establecen áreas, ambientes, contextos y posibles relaciones entre variables, que permitirán la elaboración de estudios más completos. Conjuntamente a lo señalado, este estudio a su vez, es de tipo descriptiva en cuanto “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández, et al. 2006, p 178). Su valor radica en su utilidad porque permite mostrar con precisión las áreas o dimensiones de un fenómeno, suceso, grupo humano y/o contexto, que para efecto de este trabajo se centra en referir la opinión de los directores/as de la Región del Maule, respecto de la continuidad del servicio educativo en el área de gestión pedagógica durante el tiempo crisis sanitaria.

### 3.3.1. Descripción de la población y muestra

El estudio en cuestión considera una muestra de 37 directores(as) de la Región del Maule, pertenecientes a las comunas de; Colbún, Constitución, Curicó, Empedrado, Linares, Maule, Parral, Retiro, Romeral, San Clemente, Talca y Vichuquén. Es importante indicar que del total de las instituciones en donde se desempeñan los directivos; el 81% son de dependencias municipales, y el 19% restante corresponde al sector particular subvencionado.

Del 65 % de los/las directores(as) es de sexo femenino, mientras que el 35 % restante masculino. Respecto de la edad; el 27% se ubica en el tramo etario que va desde los 31 a 40 años de edad, un 24% posee entre 41 a 50 años y el 27% faltante cuenta con más de 50 años. Del universo 57% corresponde a profesor/a de enseñanza general básica y el 30 % a docentes de enseñanza media, un 8% corresponde a educadores(as) diferenciales, otro 3% a educadoras de párvulos, y un porcentaje similar a profesor/a que además de ser educadora diferencial, posee otro título en el área de educación.

A continuación se detalla las comunas en las cuales los/las directores(as) de la región del Maule, que son invitados voluntariamente a participar de la investigación, a través de la ejecución individual de una encuesta; desempeñan sus cargos directivos, además de los niveles de enseñanza de los establecimientos educativos que lideran:

**Tabla N° 1: Comuna donde desempeñan el cargo directivo**

Comuna donde desempeña el cargo directivo	N° de directores(as)
Colbún	2
Constitución	2
Curicó	2
Empedrado	1
Linares	3
Maule	9
Parral	2
Retiro	2
Romeral	2
San Clemente	3
Talca	7
Vichuquén	2
Total	37

Fuente de elaboración propia.

**Tabla N° 2: Nivel de enseñanza de los establecimientos educativos**

Nivel de Enseñanza	N° de Establecimientos
Básica	11
Básica, Media Humanista Científico	1
Preescolar, Básica	15
Preescolar, Básica, Media Humanista Científico, Diferencial	1
Preescolar, Básica, Diferencial	3
Preescolar, Básica, Media Humanista Científico	1
Preescolar, Básica, Media Humanista Científico, Media Técnico Profesional, Diferencial, Dispone de todos los niveles	5
Total	37

Fuente de elaboración propia

En la tabla N° 1 se aprecia que el 24% de la muestra corresponde a directivos de la comuna de Maule, un 19% a Talca, mientras que las comunas de Linares y San Clemente presentan un porcentaje similar que alcanza el 8%. El 44% restante se distribuye en las comunas de; Parral, Colbún, Constitución, Curicó, Empedrado, Retiro, Romeral y Vichuquén.

Respecto de la tabla N° 2, los niveles de enseñanza que comprenden los establecimientos que lideran los directivos participantes del estudio; se concentran con un 41% en instituciones que imparten los niveles de preescolar y enseñanza básica, un 30% corresponden a escuelas y liceos que entregan instrucción sólo en enseñanza básica, mientras que el resto del porcentaje, es decir, el 29% se distribuye en instituciones con los niveles de; preescolar, básica, media humanista científico y diferencial, entre otras.

Como se mencionó anteriormente, este estudio tiene como objetivo analizar la opinión de directores/as de la Región del Maule, por tanto éstos conformarían la unidad de estudio, comprendidos, bajo un paradigma cuantitativo, como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (Hernández, et al., 2006). Cabe señalar, que la muestra es de tipo no probabilística, en cuanto “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Johnson, 2014, Battaglia, 2008 citado en Hernández, 2006, p. 175).

La selección de la muestra no probabilística, se fundamenta en que se trata de un estudio exploratorio, con un enfoque fundamentalmente cuantitativo; es decir, no resulta concluyente, sino que su finalidad es recolectar opiniones de directores/as, respecto de prácticas de gestión pedagógica bajo un contexto de pandemia, pretendiendo generar información relevante que contribuya como materia prima para investigaciones más precisas. Además de lo descrito, es esencial contar con la voluntad y tiempo de los participantes para responder el instrumento.

Paralelamente a lo expresado, para acceder a la muestra se consideraron procedimientos formales, que tuvieron como punto de partida la comunicación con los/las directores(as) de los Departamentos de Administración de Educación Municipal de la Región del Maule, además de los sostenedores de los establecimientos Particulares Subvencionados de la región mencionada, quienes en una primera instancia debieron autorizar la ejecución de la investigación y facilitar el contacto con los directores(as) de cada uno de los establecimientos educativos.

### **3.4. Operacionalización de las variables**

La operacionalización de las variables, está estrechamente vinculada al tipo de técnica o metodología empleada para la recolección de los datos. Son compatibles con los objetivos de la investigación, a la vez que responden al enfoque empleado, al tipo de investigación que se realiza.

Ahora bien, las variables son delimitadas en sus dimensiones, a fin de poder medirlas u observarlas en la realidad, los indicadores de cada una de las dimensiones, se van a corresponder con las posibles respuestas que se obtendrán de las personas, una vez que sean encuestadas.

Para poder medir esta variable, es necesario su operacionalización, de manera que sea más fácil el proceso de medición, por lo que se definen sus dimensiones y sus indicadores; las dimensiones son aspectos que se pueden medir u observar en las unidades de investigación. Así la operacionalización de las variables, con sus respectivos indicadores, se muestra en la

## **Cuadro N°1: Objetivos de la investigación**

---

### **Objetivo General**

---

Analizar las opiniones de los/las directores/as de la Región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia COVID-19.

---

### **Objetivos Específicos**

---

- 1°. Identificar las prácticas de trabajo impulsadas en los establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados de la Región del Maule, respecto de la enseñanza/aprendizaje y organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por los distintos actores.
  - 2°. Caracterizar los principales desafíos de implementación enfrentados por los directores/as de establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados de la Región del Maule, durante la crisis sanitaria para el desarrollo educativo.
  - 3°. Precisar cuáles serían las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a los establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados de la Región del Maule.
-

<b>VARIABLE</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Profesión</b>	<b>Profesión</b>	Porcentaje de profesores educación básica, media, educación diferencial y educadoras de párvulos
<b>Antigüedad</b>	<b>Antigüedad</b>	Número de años que lleva trabajando como docente
<b>Sexo</b>	<b>Sexo</b>	Porcentaje de mujeres y hombres.
<b>Edad</b>	<b>Edad</b>	Porcentaje de edades hombres y mujeres entre 25 y más años
<b>Competencia y/o habilidades, tipos de contrato, calidad del contrato.</b>	<b>Grados académicos</b>	Porcentaje de profesores educación básica, media, educación diferencial y educadoras de párvulos con grados académicos.
	<b>Lugar de trabajo</b>	Porcentaje de profesores educación básica, media, educación diferencial y educadoras de párvulos, según lugar de trabajo.
	<b>Modalidad de la escuela o liceo donde trabaja principalmente</b>	Porcentaje de profesores educación básica, media, educación diferencial y educadoras de párvulos, según modalidad en su trabajo principal.
	<b>Tipo de contrato</b>	Porcentaje de profesores educación básica, media, educación diferencial y educadoras de párvulos, según tipo de contrato.
	<b>Número de horas de trabajo semanales</b>	Porcentaje de profesores educación básica, media, educación diferencial y educadoras de párvulos, según número de horas de trabajo semanal.

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
<b>Gestión pedagógica en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID-19</b>	<b>Rutinas de trabajo</b>	<p>Escribir / responder a correo electrónico / WhatsApp / SMS</p> <p>Planifica / prepara clases con nuevas herramientas</p> <p>Realiza clases con nuevos métodos / herramientas</p> <p>Asiste / participa en cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia</p> <p>Participa en reuniones pedagógicas a distancia</p> <p>Apoya socioemocional a las familias de los estudiantes</p> <p>Apoya pedagógico a las familias de los estudiantes</p> <p>Llamadas telefónicas y/o video llamadas</p> <p>Otra</p>
<b>Gestión pedagógica en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID-19</b>	<b>Estrategias educativas</b>	<p>Uso de recursos digitales (TICS)</p> <p>Orientaciones a las familias</p> <p>Uso de materiales disponibles en el colegio</p> <p>Clases de video grabadas</p> <p>Enviar actividades escolares impresas</p> <p>Clases on line</p> <p>Comunicación por radio</p> <p>Otra.</p>
<b>Gestión pedagógica en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID-19</b>	<b>Efectos de contexto</b>	<p>El aprendizaje en el estudiante</p> <p>La motivación en el estudiante</p> <p>Mi motivación</p> <p>Desarrollo de mis tareas propuestas</p> <p>Desarrollo de las tareas de los estudiantes</p> <p>Otra.</p>



<b>VARIABLE</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>Gestión pedagógica en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID-19</b>	<b>Escuela-familia</b>	<p>La comunicación</p> <p>La participación</p> <p>El vínculo afectivo</p>
<b>Gestión pedagógica en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID-19</b>	<b>Escuela-profesor</b>	<p>Apoyo al docente</p> <p>Las horas de trabajo</p>
<b>Gestión pedagógica en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID-19</b>	<b>Regreso a las escuelas</b>	<p>Readecuación de los modelos de evaluación</p> <p>Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases</p> <p>Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial</p> <p>Extensión del año escolar 2020 a 2021</p> <p>Remplazo/ajustes de los contenidos</p> <p>Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales</p> <p>Cancelación del año escolar</p> <p>Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos</p> <p>Otra</p>
<b>Gestión pedagógica en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID-19</b>	<b>Preguntas abiertas</b>	<p>A partir de esta crisis ¿Cuáles fueron los 3 principales problemas que usted enfrentó como profesor? (en orden de relevancia)</p> <p>A partir de esta experiencia ¿Sus 3 aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia)</p>

### 3.5. Técnicas de recolección de datos

La recolección de los datos se realizará por medio de un cuestionario autoadministrado o encuesta. En su texto López-Roldán y Fachelli (2016) definen la encuesta como:

Una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida. La recogida de los datos se realiza a través de un cuestionario, instrumento de recogida de los datos (de medición) y la forma protocolaria de realizar las preguntas (cuadro de registro) que se administra a la población o una muestra extensa de ella mediante una entrevista donde es característico el anonimato del sujeto (p. 8).

Es adecuado indicar que por las particularidades del enfoque de la investigación, se escoge y elabora la encuesta como instrumento de recolección de datos. Conjuntamente a lo señalado, este instrumento es útil cuando hay un grupo de destinatarios bien definidos como es el caso del presente estudio, puesto que busca analizar la opinión de los/las directores/as de los establecimientos educativos, respecto de la gestión pedagógica bajo el contexto de crisis sanitaria. La encuesta posibilita “la recogida y el análisis de información con un contenido o una naturaleza, evidentemente, social (...) y fundamentalmente para referirse a hechos o acontecimientos de naturaleza más objetiva donde el encuestado es el principal protagonista”(López-Roldán y Fachelli, 2016, p. 12)), además de lo mencionado “permite recoger información subjetiva referida actitudes (...) opiniones y valoraciones emitidas por las personas (...) permite recoger una manifestación de la persona de lo que socialmente se espera que conteste, es una adscripción a lo que considera que debe responder”(López-Roldán y Fachelli, 2016, pp. 12-13).

El instrumento construido para el estudio está conformado por preguntas cerradas, las que según Hernández, et al. (2006), son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas. Resultan más fáciles de codificar y analizar, este tipo de interrogantes están orientadas a recolectar información referida a características personales, y condiciones laborales de los encuestados, además de abarcar dimensiones tales como: rutina de trabajo, estrategias educativas, efectos del contexto, escuela-familia, escuela-profesor y regreso a las escuelas, este tipo de preguntas pueden incluir dos alternativas o varias opciones de respuestas. Además de lo mencionado, el instrumento está conformado por tres preguntas abiertas, comprendidas como aquellas que “proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o la que tenemos es insuficiente” (Phillips, Phillips y Aaron, 2013, citado en Hernández, 2006, p 221). Cabe señalar que la validación del instrumento se realizó a través del método de Juicio de Expertos, el que consiste en una “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, citado en Robles y Rojas, 2015, p.43). Para efecto de

este estudio se solicitó a seis profesionales directores, docentes y apoderados, pertenecientes a una muestra distinta a la que se aplicaría el instrumento, evaluar la encuesta respecto de su; claridad, vocabulario, pertinencia y coherencia con los objetivos propuestos.

En relación a los encuestados, éstos comprenden una muestra de directivos de escuelas municipales y particulares subvencionadas de la Región del Maule, quienes fueron contactados telefónicamente por el investigador para generar mayor compromiso y claridad respecto de la aplicación del instrumento, el cual fue enviado por correo electrónico. Es necesario indicar que por el carácter voluntario y confidencial de la participación, pudiesen existir individuos que no respondan a lo solicitado. Por tanto, se consideran para el trabajo sólo los datos de quienes responden y reenvían el cuestionario contestado. A continuación, la tabla N° 3 expone los pasos de la etapa descrita con anterioridad:

## **Cuadro N° 2: Fases de recolección de datos**

Etapa	Descripción
1° Contacto con los/las Directores(as) de Daem y sostenedores de establecimientos educativos particulares subvencionados de la Región del Maule. Autoridades Municipales de Educación Sostenedores de instituciones particulares Subvencionadas	El investigador explica la investigación, y presenta la necesidad de colaboración de los encuestados, que para este estudio son una muestra de directores/as de establecimientos educativos; municipalizados y particulares subvencionados de la Región del Maule.
2° Envío de las encuestas a la muestra de Directores/as de los establecimientos educacionales de la séptima región.	El investigador envía de manera on- line las encuestas a cada uno de los directores(as) de la muestra investigada.
3° Aplicación de la encuesta a la muestra de estudio.	Los directivos reciben la encuesta y la contestan siguiendo las instrucciones descritas.
4° Recepción de las respuestas, a través de un sistema centralizado.	Los datos recopilados a partir del instrumento aplicado, serán procesados y separados por comuna.
5° Tabulación de los datos	El investigador tabula los datos utilizando un programa informático (SPSS) para procesar la información de las encuestas aplicadas.
6° Análisis e interpretación de los datos	El investigador analiza e interpreta los resultados.

### **3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

El procesamiento y análisis de datos obtenidos, se realizó a través de las herramientas estadísticas del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), mediante el cual se organizaron y tabularon los datos recolectados. Con el objetivo de interpretar los resultados obtenidos se utilizan gráficos con la información de las encuestas y tablas con las frecuencias de las respuestas de los participantes. A partir de este proceso se busca instaurar medidas de tendencia central y porcentajes, con la meta de establecer conceptualizaciones generales, respecto de la percepción de los encuestados en cada una de las dimensiones que conforman el estudio, y contrastarlas con los objetivos planteados.

En el proceso anteriormente descrito intervienen aspectos éticos de la investigación, los que son de absoluta responsabilidad del investigador, entre los que destacan: la confidencialidad de los datos, declaración de los fines investigativos y/o académicos del trabajo.

### **3.7. Fases de validación y confiabilidad**

La validez y confiabilidad son dos fases esenciales que permiten darle veracidad al instrumento de recolección de datos. Primero como lo indica Hernández, Fernández & Baptista (2006) la validez es el “grado en el que un instrumento en verdad mide la variable que busca medir” (p. 278). El instrumento construido para la presente investigación (encuesta) para su validez, fue sometido a juicio de expertos en la temática, permitiendo evaluar la consistencia de las preguntas y sus alternativas como los aspectos teóricos en el que se sustenta.

Para ello, se le solicitó a un panel de diez profesionales expertos en educación que respondieron a los siguientes criterios de inclusión: ser profesionales de la educación, poseer un grado académico (doctor o magíster en gestión escolar) y tener como mínimo cinco años de experiencia ejerciendo en el sistema escolar y/o en dirección de escuela o liceos. Asimismo, con funciones asociadas a la docencia, con experiencia laboral en instituciones educativas de dependencia municipal y particular subvencionada. Además, se privilegió que los participantes como sus establecimientos educativos en esta fase se ubicarían fuera de la Región del Maule.

Inicialmente, se entregó a cada experto el instrumento, cuya estructura está diseñada en tres apartados: (a) de antecedentes personales y curriculares, (b) de indicadores esenciales de gestión y (c) de preguntas abiertas.

Cinco columnas, la primera contiene todos los indicadores del instrumento diseñado para este estudio; y las otras cuatro columnas correspondían a las categorías de una escala de Likert llamada, Siempre, A veces, Rara vez y Nunca

La razón de validez de contenido (RVC) se consiguió a través de los datos adquiridos en el instrumento de concordancia realizado por los expertos. Para obtener este valor se utilizaron ecuaciones, las cuales son una modificación del modelo de Lawshe, sobre el cálculo de la validez de contenido de un instrumento.

Ahora, en relación a la confiabilidad, se estima la confiabilidad de un instrumento de medición cuando permite determinar que el mismo, mide lo que se quiere medir, y aplicado varias veces, indique el mismo resultado. Hernández (1998) indica que “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” (p. 243).

Para la ejecución del procedimiento metodológico se aplicó la prueba piloto ya validada a individuos que no formaban parte de la muestra, pero que presentaban las mismas características de los sujetos muestrales. Para hallar el coeficiente de confiabilidad se procedió de la siguiente manera:

- a) Aplicación de la prueba piloto a un grupo de diez sujetos no pertenecientes a la muestra de estudio, con características equivalentes a la misma.
- b) Codificación de las respuestas; transcripción de las respuestas en una matriz de tabulación de doble entrada con el apoyo del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).
- c) Cálculo del Coeficiente de Alfa de Cronbach.
- d) Interpretación de los valores tomando en cuenta la escala sugerida por Ruiz (1998).

**Tabla N°3: Interpretación de Valores. Método Alfa de Cronbach**

<b>RANGO</b>	<b>MAGNITUD</b>
<b>0.81 - 1.00</b>	Muy Alta
<b>0.61 - 0.80</b>	Alta
<b>0.41 - 0.60</b>	Moderada
<b>0.21 - 0.40</b>	Baja
<b>0.001 - 0.20</b>	Muy Baja

Fuente: Método Alfa de Cronbach

En el caso del estudio, al sustituir los valores numéricos obtenidos en la fórmula se extrajeron los coeficientes de confiabilidad que oscilan entre 0,92 a 0,86 descritos como magnitudes muy altas en la escala anterior, se constató que el instrumento diseñado fue válido y confiable para ser aplicados a la población de estudio. A continuación la tabla de confiabilidad obtenida por las dimensiones.

**Tabla N° 4: Confiabilidad de las Dimensiones. Método Alfa de Cronbach**

DIMENSIONES	N° ÍTEMS	CONSISTENCIA INTERNA
<b>Rutina de trabajo</b>	9	0,86
<b>Estrategias educativas</b>	8	0,86
<b>Efectos del contexto</b>	5	0,86
<b>Escuela y familia</b>	3	0,86
<b>Escuela y profesor(a)</b>	2	0,92
<b>Regreso a las escuelas y liceos</b>	9	0,92

Fuente: Elaboración propia

La Tabla N° 4 muestra los niveles de confiabilidad obtenidos con el método de Alfa de Cronbach en cada una de las dimensiones, oscilando entre 0,92 y 0,86, los resultados reflejan un alto índice de consistencia interna de la encuesta.

### **3.8. Condición ética que asegura la confiabilidad de los datos:**

El presente estudio comprende la participación de los directores/as de la Región del Maule, la que es de tipo confidencial y voluntaria. En consecuencia a lo expuesto, es importante mencionar que la planificación del proceso de recolección de datos contempló en una primera instancia; la elaboración de un documento denominado carta de patrocinio, enviada a los directores/as comunales de educación municipalizados y sostenedores particulares subvencionados de la Región del Maule, en la que se presentan: los objetivos, el docente patrocinador, la institución superior que otorga el programa y el estudiante que realizará la investigación, con el propósito de otorgar mayor relevancia, y comunicar a su vez, las características del trabajo, el tiempo que demanda responder la encuesta, y se especificó el tratamiento de la información proporcionada por los participantes, la cual será tratada de acuerdo a las normas de confidencialidad y privacidad expuestas en la Ley N° 21.096.

En el siguiente capítulo N° 4, se expresan y detallan los resultados cuantitativos; representados en tablas y gráficos para una mayor comprensión. Paralelamente a lo señalado se indican los resultados cualitativos, correspondientes a dos interrogantes abiertas plasmadas en el instrumento de recolección de datos elaborado para la investigación.

## **CAPÍTULO N°4**

### **ANÁLISIS Y RESULTADOS**

En el presente capítulo se evidencian los resultados emanados de la aplicación de la técnica de recogida de información con la finalidad de describir los alcances identificados por los directores de los establecimientos municipalizados de la Región Del Maule, respecto de la gestión pedagógica desarrollada durante la crisis sanitaria.

Para el procesamiento de los datos, en primer lugar, se utilizó la planilla de cálculo Excel en su versión 2010, donde se ingresaron los datos obtenidos de la encuesta. Posteriormente se realizó el cálculo de frecuencias, porcentajes y gráficos correspondientes según cada variable. Para el análisis de la encuesta de conformidad se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 21. Luego de crear la base de datos se calcularon por cada pregunta la media, desviación típica, valor mínimo y valor máximo.

Para el tratamiento de los datos cuantitativos se realizan las siguientes acciones.

- Resumen descriptivo de los datos.
- Presentación gráfica de los resultados.
- Construcción de tablas.
- Construcción de tabla que reúnen las preguntas abiertas del cuestionario utilizado en la investigación.

A partir de este estudio, basado en la recogida de datos mediante la utilización de un cuestionario ad hoc, se pretende hacer una primera aproximación a la percepción que los participantes tienen de la Gestión pedagógica en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID-19, intentando determinar, las opiniones de los directivos de la Región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica en el marco de la sanitaria producto del COVID-19.

A continuación se detallarán los resultados obtenidos y la discusión surgida en relación a estos.

#### **4.1. Antecedentes personales y curriculares**

Los resultados que se presentan a continuación comprenden un grupo de estadísticos descriptivos relacionados con la identificación de los sujetos participantes en el estudio. La dimensión “datos personales” tiene un carácter informativo y aporta datos que evidencian el rango de edad, sexo, título profesional, antigüedad directa (años de trabajo), competencia y/o habilidades, tipos de contrato, calidad del contrato, comuna de trabajo, modalidad de la escuela o liceo donde trabaja principalmente, dependencia del establecimiento educacional donde los participantes desempeñan la función directiva, y por último la titularidad en los centros educativos.

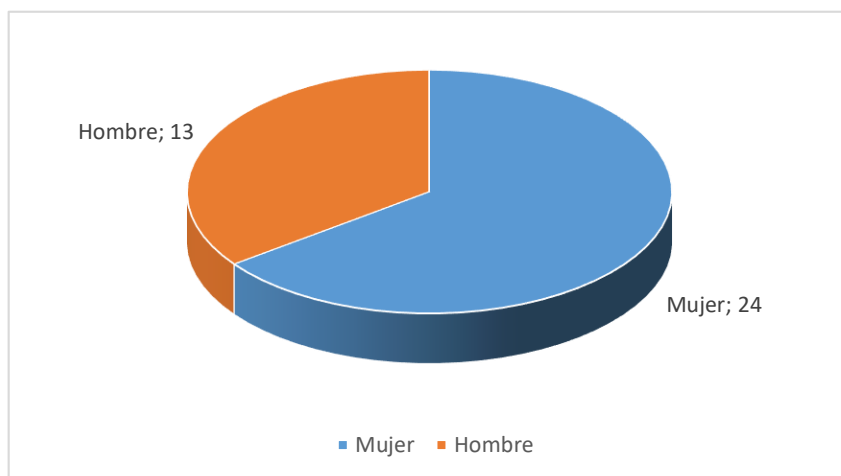


**Tabla N°5: Estadísticos descriptivo; distribución de los directores por género**

Indíquenos por favor, el sexo de la persona encuestada	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Mujer	24	65%	65%	65%
Hombre	13	35%	35%	100%
Total	37	100%	100%	

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°1: Distribución de los directores por género**



Fuente:Elaboración propia

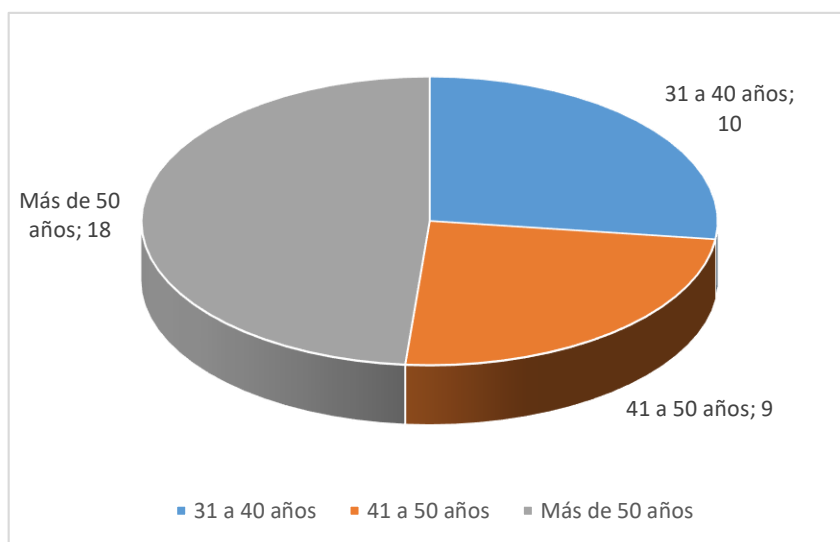
La Tabla N°5 y su gráfico, indican que de los 37 directores(as) encuestados/as 24 corresponden al género femenino, alcanzando el 65% del total, mientras que el 35% de la muestra restante corresponde a 13 varones, es decir, al sexo masculino.

**Tabla N°6: Distribución de directores(as) por edad**

Indíquenos su edad de acuerdo a los tramos etarios siguientes	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
31 a 40 años	10	27%	27%	27%
41 a 50 años	9	24%	24%	51%
Más de 50 años	18	49%	49%	100%
Total	37			

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°2: Distribución de directores(as) por edad**



Fuente:Elaboración propia

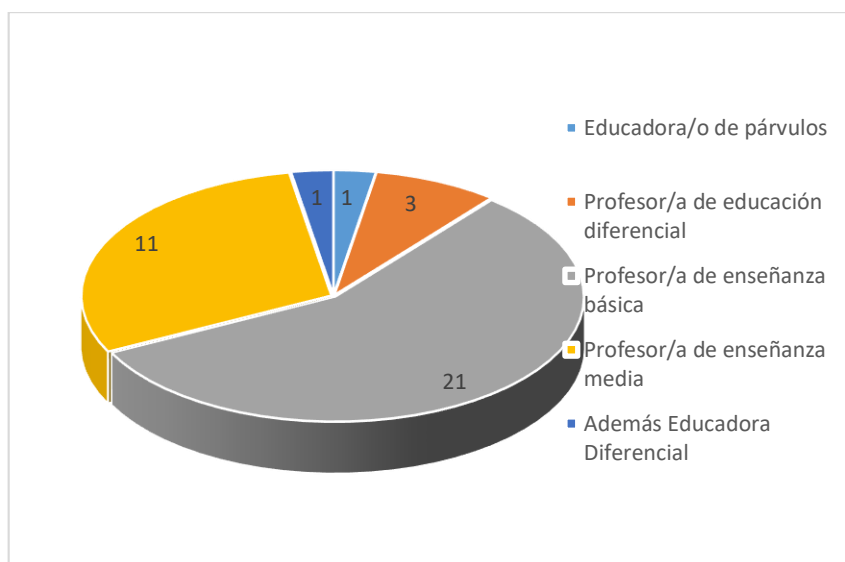
De acuerdo a la Tabla N°6 y su gráfico, el 27% de los participantes del estudio se ubica en el tramo etario que va desde los 31 a 40 años de edad, correspondiendo a un total de 10 directores(as). Por otra parte, el rango de edad que se encuentra entre los 41 y 50 años alcanza el 24%, correspondiendo a 9 directivos de la muestra, evidenciándose además como el resultado de menor frecuencia, puesto que el indicador que alcanza el porcentaje mayor, es decir, un 49% es el referido a los participantes del estudio que poseen más de 50 años.

**Tabla N°7: Título profesional de los directivos**

Señale por favor su título profesional (formación inicial de pregrado)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Educadora/o de párvulos	1	3%	3%	3%
Profesor/a de educación diferencial	3	8%	8%	11%
Profesor/a de enseñanza básica	21	57%	57%	68%
Profesor/a de enseñanza media	11	30%	30%	97%
Además Educadora Diferencial	1	3%	3%	100%
Total	37	100%	100%	

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°3: Título profesional de los directivos**



Fuente:Elaboración propia

En la tabla N°7 y su gráfico, se observa que de un total de 37 encuestados, 1 posee título de educadoras de párvulos, traduciéndose en un 3%, otro 8% correspondiente a 3 directivos, son profesores(as) de educación diferencial. La frecuencia más alta, es decir un 57% que concierne a 21 participantes de la muestra son docentes de enseñanza básica, mientras que otro 30% que concentra el segundo porcentaje con mayor frecuencia, tiene título de profesores(as) de enseñanza media, y el 3% restante posee otro título profesional además de ser educador(a) diferencial.

**Tabla N°8: Distribución de los directores por años de experiencia en el cargo**

De acuerdo a los rangos que se señalan, indíquenos cuántos años de trabajo posee como Director(a)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Hasta 2 años	7	19%	19%	19%
Más de 2 años a 5 años	14	38%	38%	57%
Más de 5 años a 10 años	7	19%	19%	76%
Más de 10 años a 15 años	3	8%	8%	84%
Más de 15 años	6	16%	16%	100%
Totales	37	100%	100%	

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°4: Distribución de los directores por años de experiencia en el cargo**



Fuente:Elaboración propia

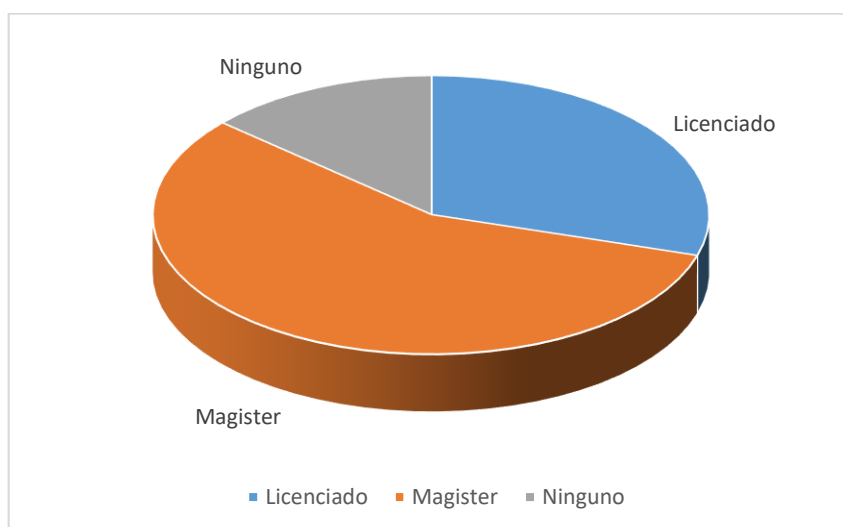
Respecto de la distribución de los Directores por años de experiencia en el cargo, en la tabla N°8 y su gráfico, se evidencia que el 19% de los directores(as) encuestados/as posee hasta 2 años en el cargo, un 38% señaló que tiene entre 2 y 5 años de desempeño como director/a, otro 19% indicó que su experiencia corresponde desde 5 a 10 años, un 8% menciona poseer entre 10 y 15 años en la función de directiva, y el 16% faltante declara tener más de 15 años de experiencia.

**Tabla N°9: Grado académico de los directores**

¿Cuál es el Grado(s) académico(s) más alto alcanzado por usted?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Licenciado	11	30%	30%	30%
Magister	21	57%	57%	86%
Ninguno	5	14%	14%	100%
Total	37	100%	100%	

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°5: Grado académico de los directores**



Fuente:Elaboración propia

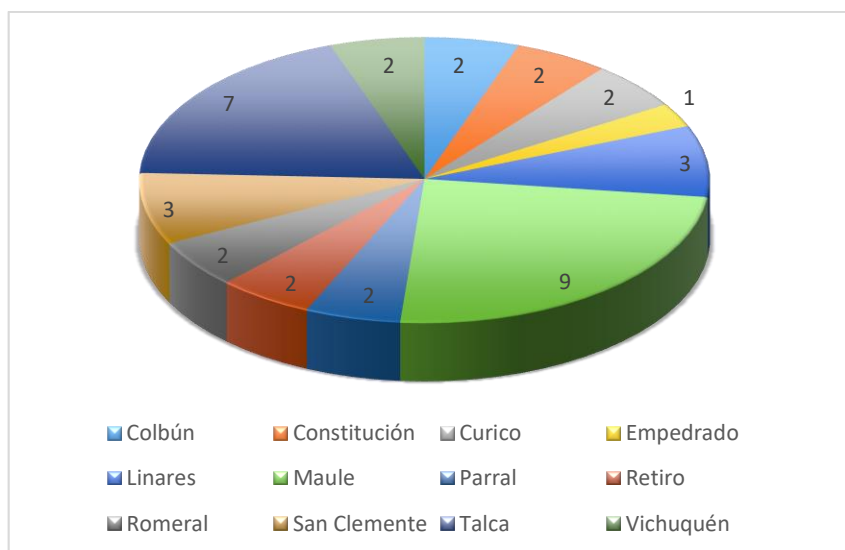
Ante la interrogante del grado académico de los directores, los resultados expresados en la tabla N°9 y su gráfico, señalan que la frecuencia más alta se concentra en el grado de Magíster con un 57%, otro 30% de los directores/as encuestados que corresponde a once participantes del estudio indicó poseer el grado académico de Licenciado, y el 14% restante, es decir, cinco no posee grado académico.

**Tabla N°10: Comuna donde desempeñan sus funciones directivas**

¿Cuál es el Grado(s) académico(s) más alto alcanzado por usted?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Colbún	2	5%	5%	5%
Constitución	2	5%	5%	11%
Curicó	2	5%	5%	16%
Empedrado	1	3%	3%	19%
Linares	3	8%	8%	27%
Maule	9	24%	24%	51%
Parral	2	5%	5%	57%
Retiro	2	5%	5%	62%
Romeral	2	5%	5%	68%
San Clemente	3	8%	8%	76%
Talca	7	19%	19%	95%
Vichuquén	2	5%	5%	100%
Total	37	100%	100%	

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°6: Comuna donde desempeñan sus funciones directivas**



Fuente:Elaboración propia

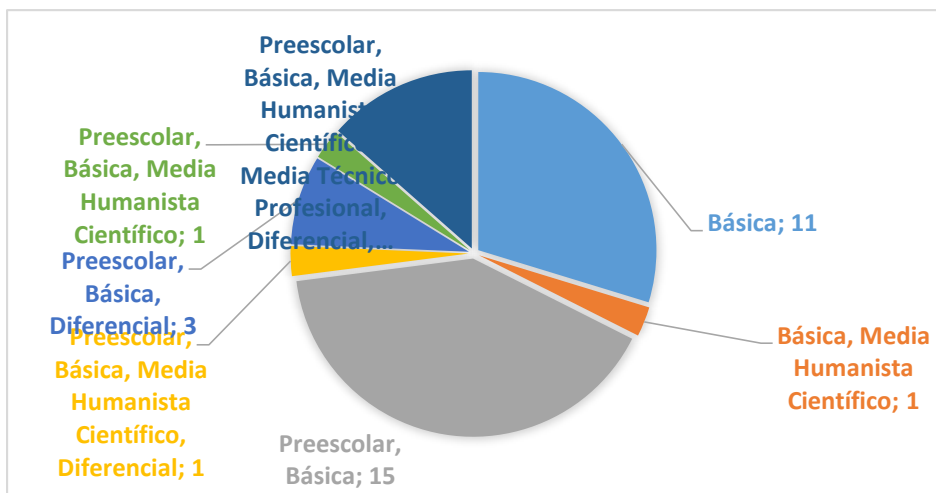
En la tabla N°10, el 5% de los directores/as de la muestra desempeña sus funciones directivas en la comuna de Colbún, otro 5% en la comuna de Constitución, similar porcentaje trabaja en Curicó, mientras que un 3% se desempeña en la comuna de Empedrado, un 8% en la comuna de Linares, el 24% desarrolla sus funciones en establecimientos de la comuna de Maule, un 5% en la comuna de Parral, similar porcentaje en Retiro y Romeral, otro 8% en San Clemente, 19% en Talca, y el 5% faltante en la comuna de Vichuquén.

**Tabla N°11: Modalidad del establecimiento donde desempeña sus funciones directivas**

<b>Le pedimos indicarnos la modalidad educativa del establecimiento donde ejerce (marque todas las opciones que corresponda):</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Valido</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
Básica	11	30%	30%	30%
Básica, Media Humanista Científico	1	3%	3%	32%
Preescolar, Básica	15	41%	41%	73%
Preescolar, Básica, Media Humanista Científico, Diferencial	1	3%	3%	76%
Preescolar, Básica, Diferencial	3	8%	8%	84%
Preescolar, Básica, Media Humanista Científico	1	3%	3%	86%
Preescolar, Básica, Media Humanista Científico, Media Técnico Profesional, Diferencial, Dispone de todos los niveles	5	14%	14%	100%
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°7: Modalidad del establecimiento donde desempeña sus funciones directivas**



Fuente:Elaboración propia

La Tabla N°11 y su gráfico muestran que el 30% de los establecimientos educativos donde desempeñan su trabajo los directores/as encuestados posee la modalidad de Enseñanza Básica; el 3% posee Enseñanza Básica, Media y Científico Humanista, un 41% tiene Modalidad Preescolar y Enseñanza Básica, otro 3% desarrolla sus funciones directiva en establecimientos con modalidad de Enseñanza Preescolar, Básica, Media Humanista Científico y Diferencial, el 8% corresponde a las modalidades de Enseñanza Preescolar, Básica y Diferencial, otro 3% tiene modalidad Preescolar, Básica, Media, Humanista Científico, y el 14% restante tiene todos los niveles de enseñanza.

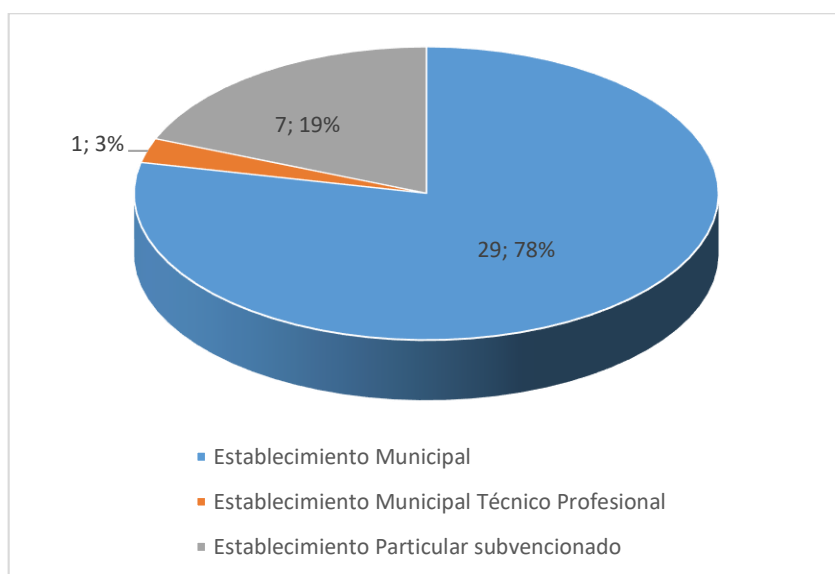


**Tabla N°12: Dependencia de los establecimientos donde trabajan los directores(as)**

¿Cuál es la dependencia del establecimiento educacional donde trabaja actualmente?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Establecimiento Municipal	29	78%	78%	78%
Establecimiento Municipal Técnico Profesional	1	3%	3%	81%
Establecimiento Particular subvencionado	7	19%	19%	100%
Total	37	100%	100%	

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°8: Dependencia de los establecimientos donde trabajan los directores(as)**



Fuente:Elaboración propia

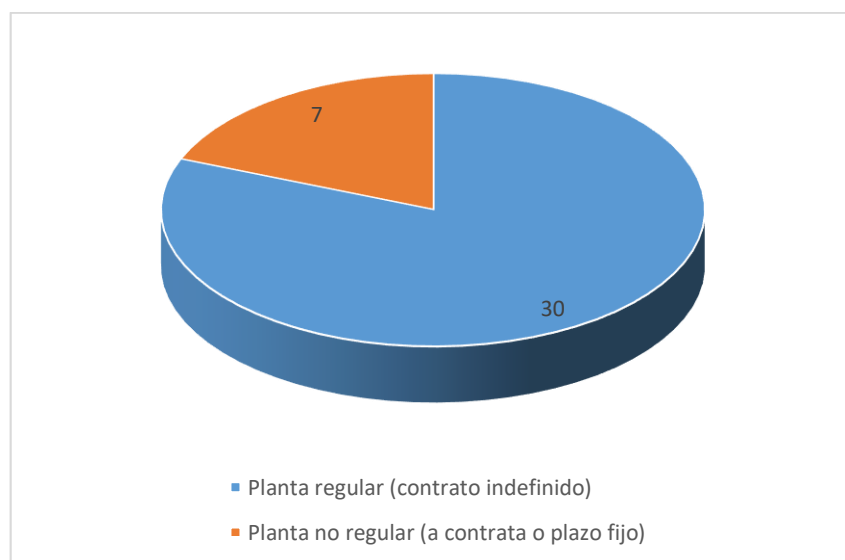
Los resultados correspondientes a la dependencia de los establecimientos donde trabajan los directores/as, observados en la Tabla N°12 y su gráfico, evidencian que el 78% de los participantes de la muestra trabaja en el sector Municipal, estableciéndose como el porcentaje más alto, por otra parte un 3% desempeña sus funciones en establecimientos Municipales Técnico-Profesional, y el 19% restante desarrolla sus roles directivos en establecimientos Particulares Subvencionados, concretizándose como el segundo indicador con mayor frecuencia.

**Tabla N°13: Tipo de contrato de los directores(as)**

¿Qué tipo de contrato posee usted?	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Planta regular (contrato indefinido)	30	81%	81%	81%
Planta no regular (a contrata o plazo fijo)	7	19%	19%	100%
Total	37	100%	100%	

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°9: Tipo de contrato de los directores(as)**



Fuente:Elaboración propia

Según los datos de la Tabla N°13 y su gráfico, 30 de un total de 37 directores/as participantes del estudio posee un contrato de planta regular (indefinido), mientras que el 19% restante tiene un contrato de planta no regular (contrata).

## **4.2. Indicadores de gestión: rutinas de trabajo**

La segunda dimensión denominada “indicadores esenciales de gestión” tiene como finalidad fundamental obtener resultados referidos a evidenciar la frecuencia con la que los directores y directoras participantes de la muestra realizaron y/o lideraron diversas prácticas de gestión pedagógica, bajo el marco de crisis sanitaria provocada por el COVID-19. Cabe señalar que la dimensión mencionada ésta integrada por los siguientes indicadores: rutinas de trabajo, estrategias educativas, efectos del contexto, relación escuela–familia, relación escuela-profesor y regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos.

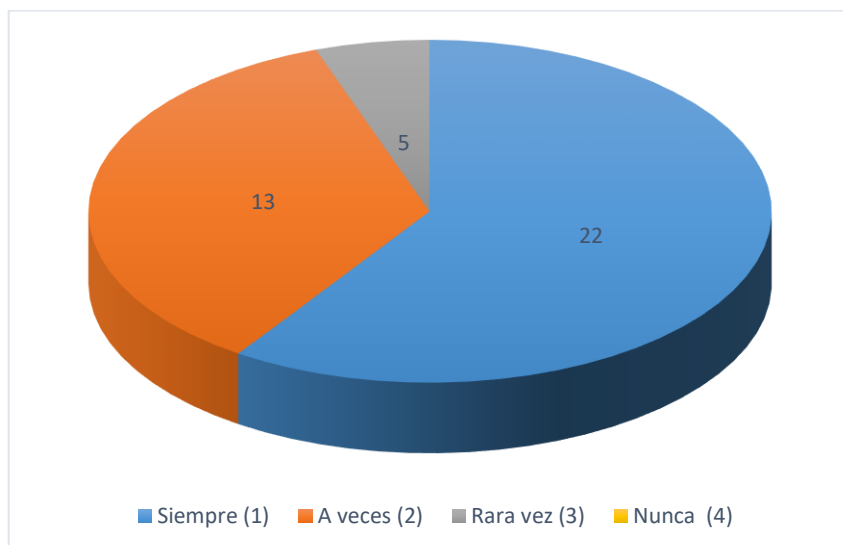
La primera categoría “rutinas de trabajo” está orientada a extraer los estadísticos descriptivos referidos a determinar con qué periodicidad los directivos encuestados realizaron las siguientes prácticas de gestión pedagógica durante el contexto de crisis sanitaria: acompañar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante, definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis, garantizar el bienestar (socioemocional) de los docentes, garantizar el bienestar del estudiante, revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa, gestionar la entrega de beneficios sociales–becas, garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID-19, garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes, supervisión, evaluación y orientación de profesores.

**Tabla N°14: Acompañar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes**

<b>A. RUTINA DE TRABAJO [Acompañar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentaje</b>
Siempre (1)	22	60%
A veces (2)	13	35%
Rara vez (3)	2	5%
Nunca (4)	0	0%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°10: Acompañar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes**



Fuente:Elaboración propia

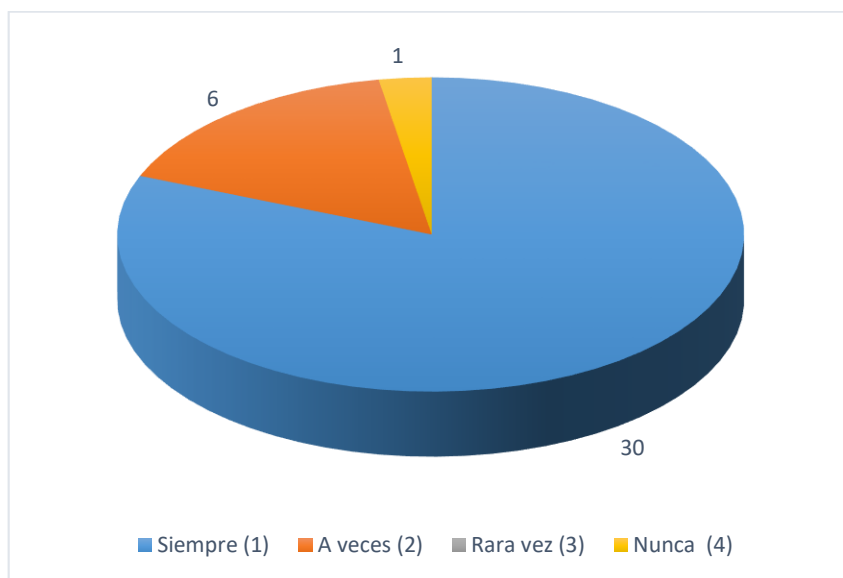
Según los resultados de la tabla N° 14, 22 de los 37 directores(as) encuestados(as), es decir un 60%, indicó que siempre proporcionan ayuda a los padres o cuidadores para que éstos puedan apoyar el aprendizaje de los estudiantes, otro 35% que corresponde a 13 participantes de la muestra señaló que a veces realizan esta acción, y sólo un 5% mencionó que rara vez gestiona la actividad expresada, concretizándose este último criterio con el menor valor.

**Tabla N°15: Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante**

<b>A.RUTINA DE TRABAJO</b> [Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante]	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Siempre (1)	30	81%
A veces (2)	6	16%
Rara vez (3)	0	0%
Nunca (4)	1	3%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°11: Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante**



Fuente:Elaboración propia

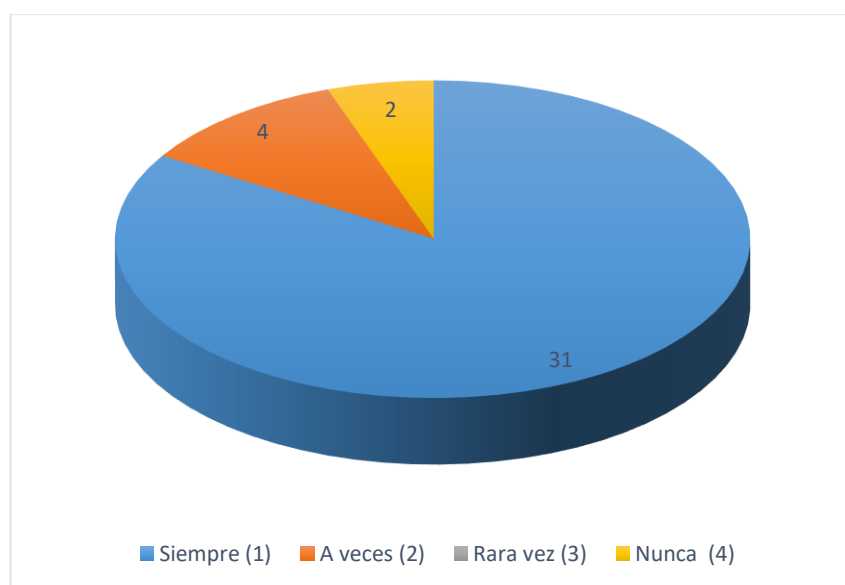
Los resultados observados en la Tabla N°15 y su gráfico, indican que el 81% de los directores(as) participantes del estudio, es decir treinta de treinta y siete, mencionan que desarrollaron gestiones que permitieron garantizar la continuidad e integridad de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes durante el contexto de pandemia. Seis que representan el 16% de la muestra indicó que realizó esta acción a veces, mientras que sólo uno que corresponde al 3%, señaló que nunca realizó este tipo de gestiones.

**Tabla N°16: Definición de nuevas prioridades curriculares durante la crisis**

A. RUTINA DE TRABAJO [Definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis]	Respuestas	Porcentajes
Siempre (1)	31	84%
A veces (2)	4	11%
Rara vez (3)	0	0%
Nunca (4)	2	5%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°12: Definición de nuevas prioridades curriculares durante la crisis**



Fuente:Elaboración propia

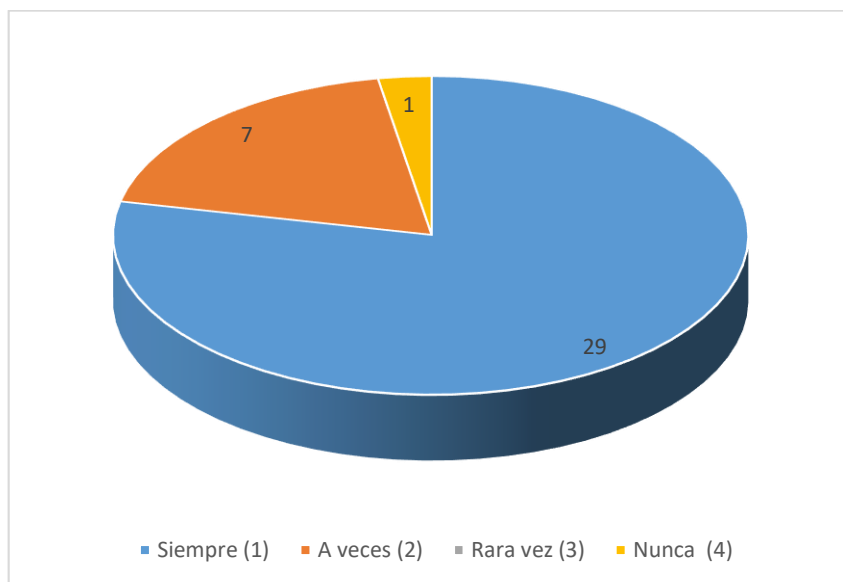
La tabla N° 16 y su gráfico, evidencian que la mayor frecuencia se ubica en la opción siempre, alcanzando un 84% de elección, mientras que cuatro de treinta y siete directivos, es decir un 11% señaló que a veces definieron nuevas prioridades curriculares durante el contexto de pandemia, y sólo un 5%, que se concretiza en 2 encuestados indicó que optó por el criterio nunca, el que obtuvo la menor frecuencia.

**Tabla N°17: Garantizar el bienestar socioemocional de los docentes**

<b>A. RUTINA DE TRABAJO [Garantizar el bienestar (socioemocional) de los docentes]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Siempre (1)	29	78%
A veces (2)	7	19%
Rara vez (3)	0	0%
Nunca (4)	1	3%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°13: Garantizar el bienestar socioemocional de los docentes**



Fuente:Elaboración propia

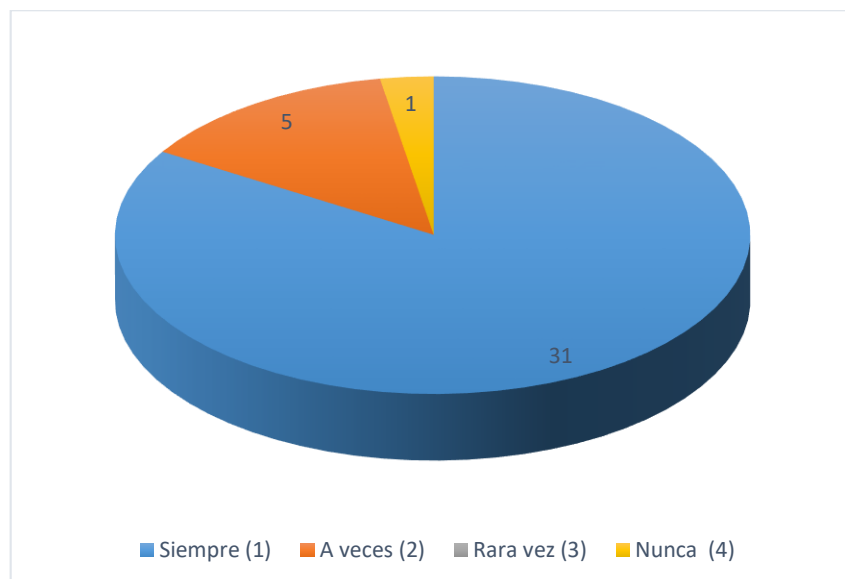
En la tabla N° 17, se observa que el 78% de los directivos, veintinueve de un total de treinta y siete señaló que siempre garantizó el bienestar socioemocional de los docentes durante el contexto de pandemia, siendo este valor el más alto de los criterios de esta pregunta. Conjuntamente a lo indicado siete de treinta y siete encuestados indica que realizó esta acción a veces, posesionándose con el 19% de frecuencia, y el 3% faltante que corresponde a un director/a señaló que nunca realizó esta acción durante el tiempo de crisis sanitaria.

**Tabla N°18: Garantizar el bienestar del estudiante**

A. RUTINA DE TRABAJO [Garantizar el bienestar del estudiante]	Respuestas	Porcentajes
Siempre (1)	31	84%
A veces (2)	5	13%
Rara vez (3)	0	0%
Nunca (4)	1	3%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°14: Garantizar el bienestar del estudiante**



Fuente:Elaboración propia

Las respuestas observadas en la tabla N° 18 y su gráfico, evidencian que el 84% correspondiente a 31 participantes mencionaron que garantizaron el bienestar de los estudiantes bajo el contexto de pandemia, mientras que el 13%, es decir, cinco directivos seleccionaron la opción a veces, y sólo el 3%, uno del total de los encuestados señaló que nunca realizó esta acción.

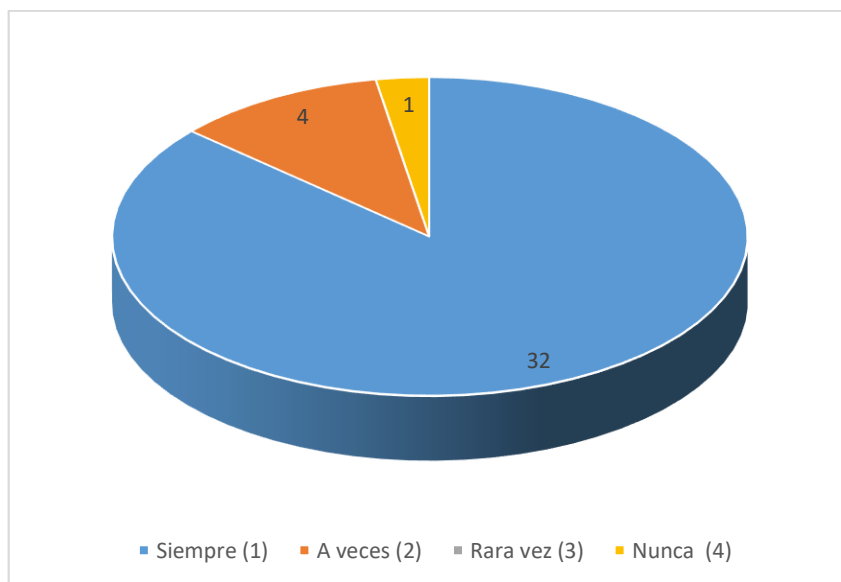


**Tabla N°19: Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa**

<b>A.RUTINA DE TRABAJO</b> [Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa]	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Siempre (1)	32	86%
A veces (2)	4	11%
Rara vez (3)	0	0%
Nunca (4)	1	3%
Total	37%	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°15: Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa**



Fuente:Elaboración propia

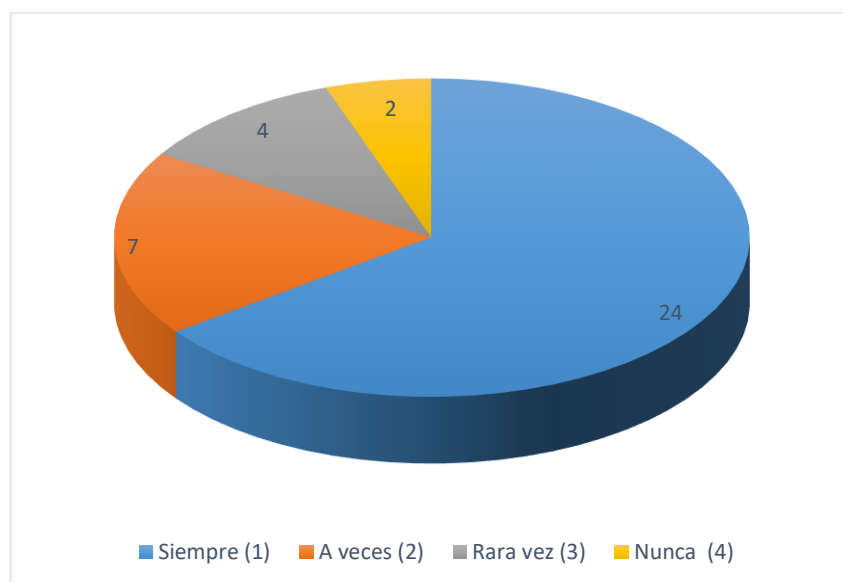
La frecuencia más alta observada en la tabla N°19 y su gráfico, corresponde al criterio siempre el que posee el 86% de las elecciones, representado a 32 de los encuestados. La segunda elección pertenece al indicador a veces con un 4% de preferencia, y por último 3% de los directivos indicó que nunca durante el tiempo de crisis sanitaria revisó políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa.

**Tabla N°20: Gestionar la entrega de beneficios sociales-becas**

A. RUTINA DE TRABAJO [Gestionar la entrega de beneficios sociales -becas-]	Respuestas	Porcentajes
Siempre (1)	24	65%
A veces (2)	7	19%
Rara vez (3)	4	11%
Nunca (4)	2	5%
Total	37%	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°16: Gestionar la entrega de beneficios sociales-becas**



Fuente:Elaboración propia

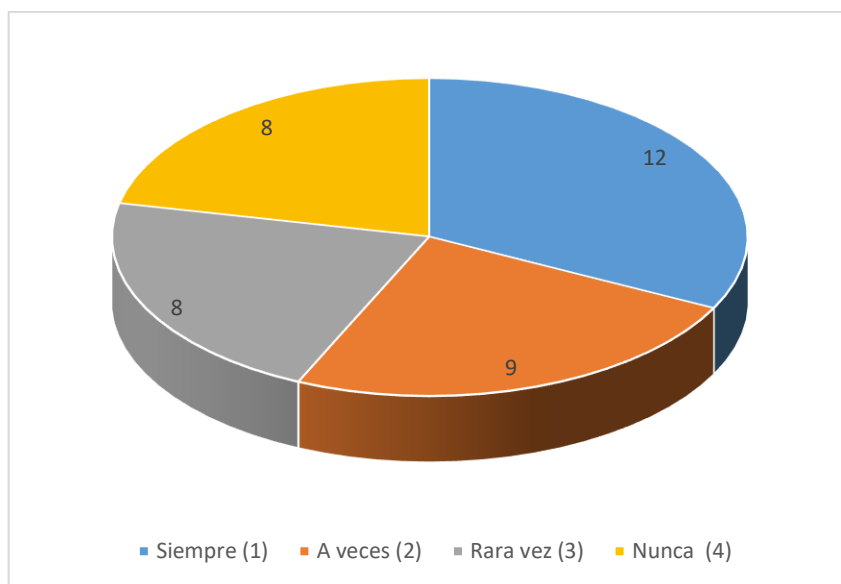
De acuerdo a la tabla N°20, el 65% de los encuestados expresa que durante el contexto de pandemia siempre gestionó la entrega de beneficios sociales, concretizándose éste porcentaje como el valor más alto de la interrogante. Por otro lado, 7 directores indicaron la opción a veces, alcanzando un 19% de las preferencias, un 11% de los encuestados, es decir 4 indicaron la alternativa rara vez, y el 5% faltante que corresponde a 2 directivos de 37, señaló que nunca gestionó ningún tipo de beneficios bajo el escenario de crisis sanitaria.

**Tabla N°21: Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID-19**

A. RUTINA DE TRABAJO [Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID-19]	Respuestas	Porcentajes
Siempre (1)	12	32%
A veces (2)	9	24%
Rara vez (3)	8	22%
Nunca (4)	8	22%
Total	37%	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°17: Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID-19**



Fuente:Elaboración propia

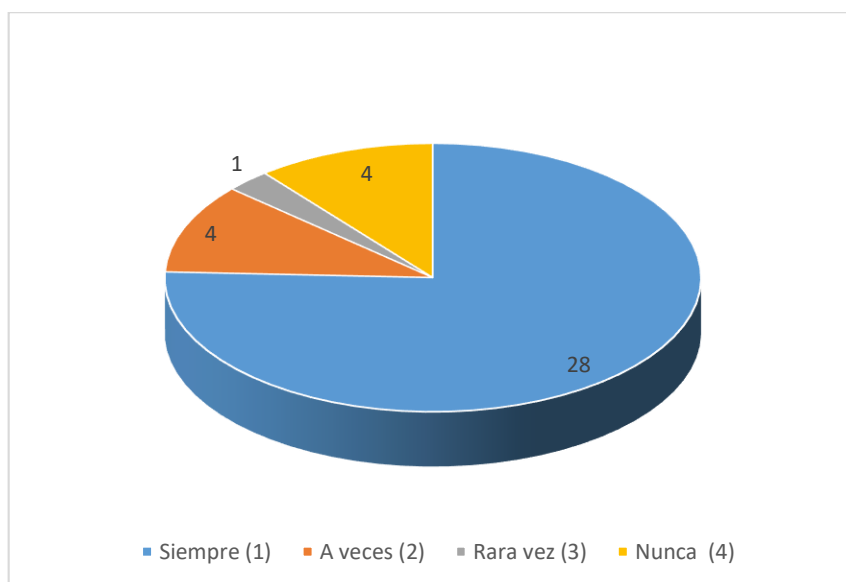
La frecuencia más alta que se evidencia en la tabla N° 21, es la referida a la opción siempre, puesto que concentra el 32% de las elecciones, correspondiendo a 12 participantes de la muestra, otro 24% que representa a 9 directores(as) del total encuestado, señaló que a veces garantizó la atención médica a los docentes afectados por el COVID-19. Por otro lado, 8 directivos que alcanzan el 22% de los participantes del estudio respondieron la opción rara vez, y un porcentaje similar mencionó que nunca realizaron la acción descrita en contexto de pandemia.

**Tabla N°22: Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes**

<b>A. RUTINA DE TRABAJO [Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes ]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentaje</b>
Siempre (1)	28	75%
A veces (2)	4	11%
Rara vez (3)	1	3%
Nunca (4)	4	11%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°18: Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes**



Fuente:Elaboración propia

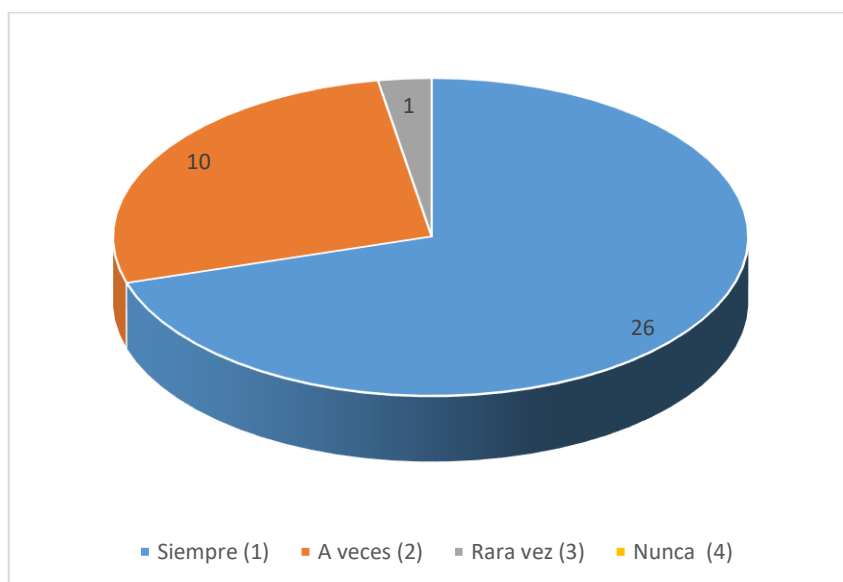
Según los resultados señalados en la tabla N° 22, la menor frecuencia se observa en la opción rara vez, alcanzando un 3% de las preferencias. Por el contrario, 28 de 37 directivos señalaron que siempre garantizaron la distribución de alimentos a los estudiantes bajo el contexto de pandemia, alcanzando el 75% de las preferencias. Por otro lado, un 11% mencionó la respuesta a veces, representando un total de 4 encuestados, por último el mismo porcentaje de participantes del estudio señaló la alternativa nunca.

**Tabla N°23: Supervisión, evaluación y orientación de profesores**

A. RUTINA DE TRABAJO [Supervisión, evaluación y orientación de profesores]	Respuestas	Porcentajes
Siempre (1)	26	70%
A veces (2)	10	27%
Rara vez (3)	1	3%
Nunca (4)	0	0%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°19: Supervisión, evaluación y orientación de profesores**



Fuente:Elaboración propia

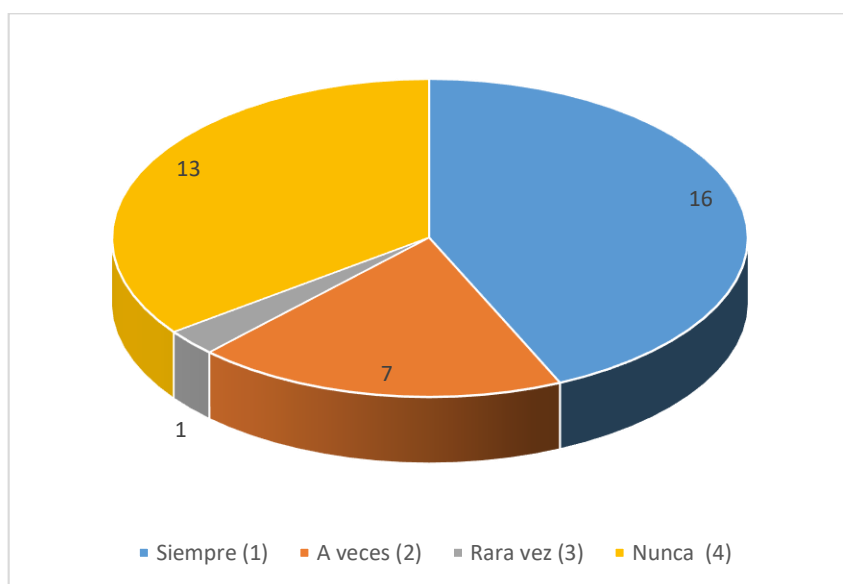
Las respuestas evidenciadas en la tabla N°23, señalan que la mayor frecuencia se generó en la alternativa siempre con un 70% de las preferencias, representando a 26 directivos encuestados del total. Por otra parte, 10 de los participantes del estudio indican que realizaron las acciones consultadas a veces alcanzando el 27% de las elecciones, y sólo un 3% que representa a un participante, señaló la opción rara vez, posesionándose como el indicador que posee menos frecuencia.

**Tabla N°24: Otra rutina de trabajo**

A. RUTINA DE TRABAJO [Otra rutina ]	Respuestas	Porcentajes
Siempre (1)	16	43%
A veces (2)	7	19%
Rara vez (3)	1	3%
Nunca (4)	13	35%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°20: Otra rutina de trabajo**



Fuente:Elaboración propia

Según la tabla y gráfico N° 24, el 43% de los participantes de la muestra mencionan que siempre tuvieron que desempeñar otras rutinas de trabajo, durante el tiempo de crisis sanitaria por COVID-19, siendo este criterio el que obtuvo una mayor frecuencia. El segundo criterio más elegido fue nunca con el 35% de las preferencias, representando a 13 directores/as, mientras que 7 de éstos seleccionaron el indicador a veces alcanzando un 19% de las elecciones. La menor frecuencia se posesionó en la opción rara vez”, con sólo una votación de un 3%.

### Cuadro resumen N°3: Opciones de otra rutina de trabajo

A. Rutina de Trabajo. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otra rutina" (*). Señale brevemente, cuál identificó. 2) Por otra parte, si no consideró ninguna	Otras acciones realizadas por los directores(as) durante la crisis sanitaria
Ninguna	19
Gestionar y supervisar trabajo de las distintas coordinaciones, contrataciones	1
Realizar reuniones constantes de trabajo colaborativo	1
Protocolos plan Paso a Paso	1
Procesos de vacunación	1
reforzar a los alumnos en técnicas de estudios y aprender a aprender	1
Vincular con redes externas	1
Gestionar ayuda social a las familias afectadas por Covid o cesantes	1
Aseo y sanitización del colegio	1
Implementar, actualizar y difundir protocolos para abordar la contingencia/ Escuela por Covid	1
Visitas periódicas a hogares de estudiantes.	1
Sistematización de información y protocolos de seguridad integral Pandemia	1
Monitoreo casos derivados por situaciones sociales	1
Acompañamiento en clases online	2
Apoyar y Monitorear el proceso curricular docente y el logro del aprendizaje de los estudiantes.	1
Gestión de recursos	1
Acciones de gestión administrativa	1
Mantener el establecimiento limpio y ordenado.	1
Total	37

Fuente:Elaboración propia

El cuadro resumen N° 3, evidencia que 19 directores(as) de un total de 37, indicaron que no realizaron acciones distintas a las habituales durante el tiempo de pandemia. Sin embargo 17 participantes del estudio, es decir, un 49% señalaron que debieron realizar otras rutinas de trabajo durante el período mencionado, entre las que destacan: acompañamiento en clases online, gestionar y supervisar trabajo de las distintas coordinaciones, contrataciones, visitas periódicas a hogares de estudiantes, acompañamiento en clases online, acciones de gestión administrativa y realizar reuniones constantes de trabajo colaborativo, entre otras.

### **4.3. Indicadores de gestión; desafíos de implementación**

La segunda dimensión “desafíos de implementación”, perteneciente a la categoría “indicadores esenciales de gestión”, tiene por objetivo central evidenciar los resultados concernientes a los retos de implementación que debieron enfrentar los directivos durante el contexto de pandemia por Covid-19, en los ámbitos de; disponibilidad de infraestructura tecnológica, abordar la salud emocional de los estudiantes, abordar la salud emocional de los docentes, lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales, falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar, abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje, falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios, falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación y otros desafíos.

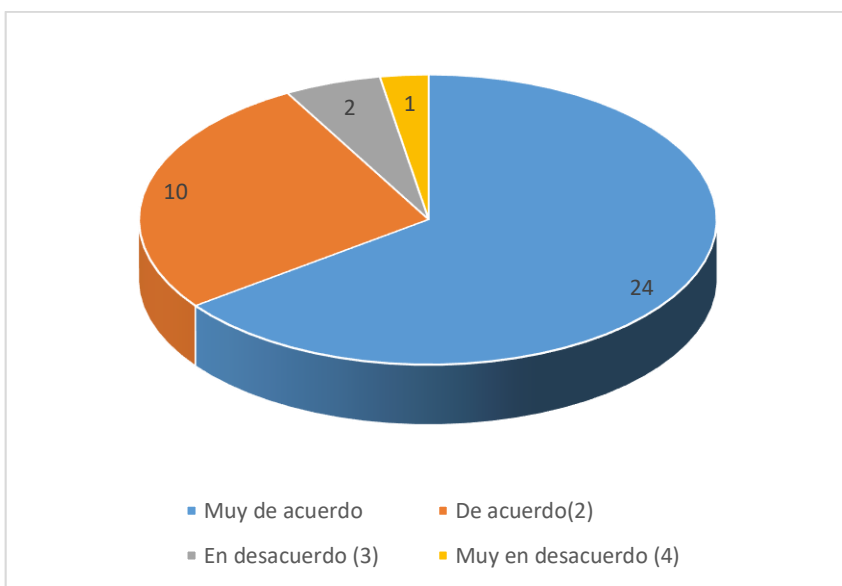


**Tabla N°25: Disponibilidad de infraestructura tecnológica**

<b>B. DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN [Disponibilidad de infraestructura tecnológica]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	24	65%
De Acuerdo (2)	10	27%
En Desacuerdo (3)	2	5%
Muy en Desacuerdo (4)	1	3%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°21: Disponibilidad de infraestructura tecnológica**



Fuente:Elaboración propia

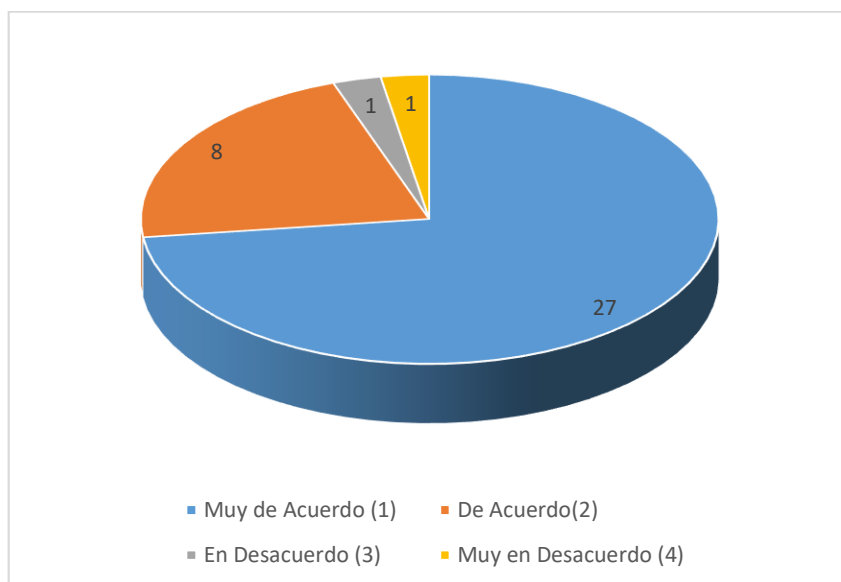
La tabla N° 25 y su gráfico, evidencian que el 65% de los directores(as), que representan a 24 participantes del estudio; opinaron estar muy de acuerdo con que la disponibilidad de infraestructura tecnológica fue un gran desafío que debieron enfrentar durante la crisis sanitaria. Otro 27%, señaló estar de acuerdo con la interrogante planteada, mientras que 2 de 37 encuestados expresaron desacuerdo, es decir, la disponibilidad de infraestructura tecnológica no se presentó como un reto para ellos, y sólo un 3% señaló estar muy en desacuerdo con el criterio consultado.

**Tabla N°26: Abordar la salud emocional de los estudiantes**

<b>B. DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN [Abordar la salud emocional de los estudiantes]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	27	73%
De Acuerdo(2)	8	21%
En Desacuerdo (3)	1	3%
Muy en Desacuerdo (4)	1	3%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°22: Abordar la salud emocional de los estudiantes**



Fuente:Elaboración propia

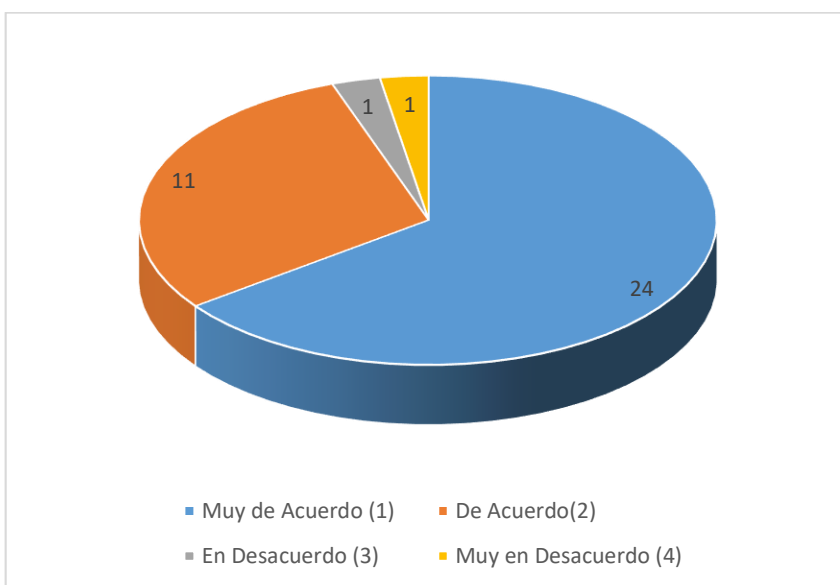
Las respuestas representadas en la tabla N° 26, evidencian que 27 de 37 directores que corresponden al 73% de los encuestados que participaron en el estudio, expresan estar muy de acuerdo con el criterio consultado, mencionando que durante el tiempo de pandemia debieron abordar la salud emocional de los estudiantes, un 21% mencionó estar de acuerdo con la interrogante solicitada, otro 3% opinó que estaba en desacuerdo, mientras que un porcentaje similar señaló estar muy en desacuerdo, con lo consultado.

**Tabla N°27: Abordar la salud emocional de los docentes**

B. DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN [Abordar la salud emocional de los docentes]	Respuestas	Porcentajes
Muy de Acuerdo (1)	24	64%
De Acuerdo(2)	11	30%
En Desacuerdo (3)	1	3%
Muy en Desacuerdo (4)	1	3%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°23: Abordar la salud emocional de los docentes**



Fuente:Elaboración propia

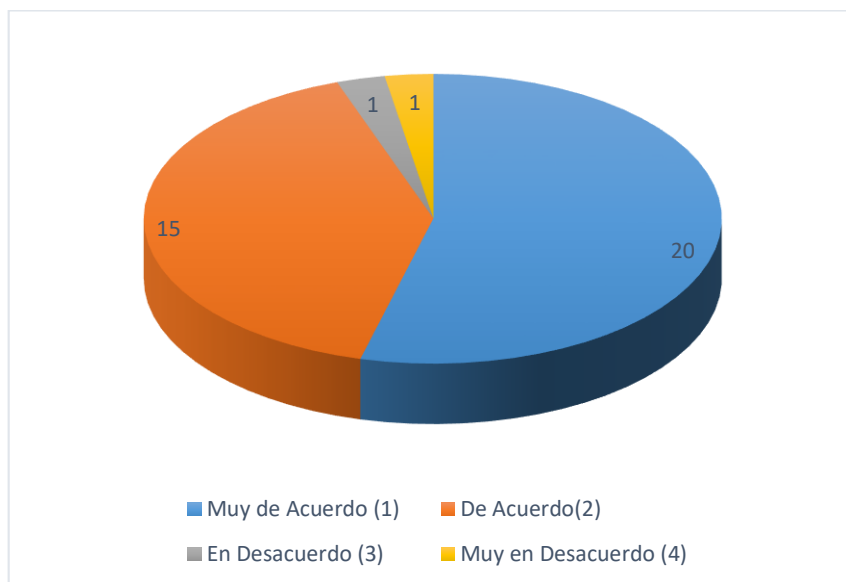
En la tabla N° 27, se observa que el 64% de los directores/as mencionaron estar muy de acuerdo, en que durante el período de crisis sanitaria por COVID-19 tuvieron que abordar la salud emocional de los docentes de su institución educativa, considerando que el porcentaje mencionado corresponde a 24 encuestados de 37, este valor se inscribe como el de mayor frecuencia. El 30% de los directivos que participaron en la muestra señalaron estar de acuerdo con lo planteado, mientras que un 3%, es decir, un director(a) expresa desacuerdo con lo consultado, y un porcentaje similar opinó sentirse muy en desacuerdo con el criterio preguntado.

**Tabla N°28: Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales**

<b>B. DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN [Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	20	54%
De Acuerdo(2)	15	40%
En Desacuerdo (3)	1	3%
Muy en Desacuerdo (4)	1	3%
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°24: Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales**



Fuente:Elaboración propia

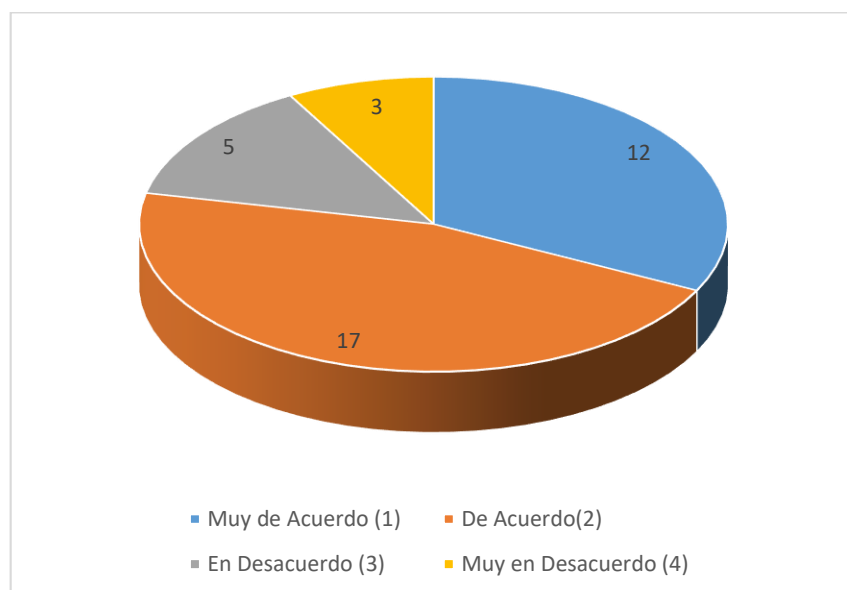
Se observa en la tabla N° 28, que el 54% de los encuestados durante el tiempo de crisis sanitaria consideró estar muy de acuerdo en lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales, representando este indicador el valor más seleccionado dentro de la interrogante. Por otra parte, 15 directivos indicaron sentirse en acuerdo con el criterio consultado. Mientras que uno de 37 participantes del estudio se consideró en desacuerdo, y por último, el 3% restante señaló estar muy en desacuerdo, con conseguir un equilibrio entre las actividades digitales y no digitales, bajo el contexto de pandemia.

**Tabla N°29: Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar**

<b>A.DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN [Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	12	32%
De Acuerdo(2)	17	46%
En Desacuerdo (3)	5	14%
Muy en Desacuerdo (4)	3	8%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°25: Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar**



Fuente:Elaboración propia

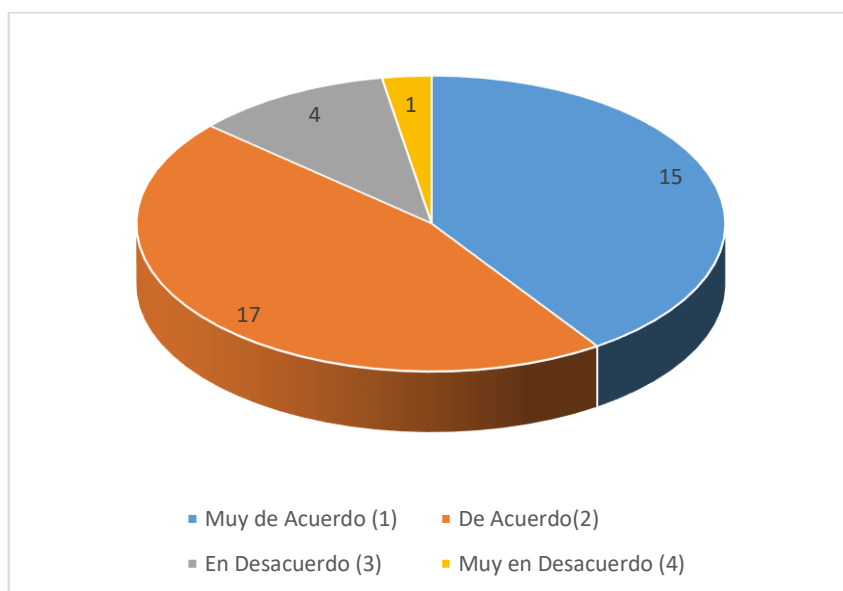
Los resultados evidenciados en la tabla N°29, señalan que la frecuencia más alta se observa en la opción 2, indicando que el 46% de los directivos encuestados están de acuerdo con la falta de disposición (posibilidades) de padres y/o tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar, durante el escenario de crisis sanitaria. Un 32%, es decir, 12 de 37 participantes del estudio indicaron sentirse muy de acuerdo con que hubo falta de disposición por parte de los padres y/o apoderados. Otro 14% mencionó desacuerdo con la subdimensión consultada, y un 3% restante expresó estar muy en desacuerdo con la condición expuesta.

**Tabla N°30: Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje**

<b>B. DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN [Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	15	41%
De Acuerdo(2)	17	46%
En Desacuerdo (3)	4	10%
Muy en Desacuerdo (4)	1	3%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°26: Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje**



Fuente:Elaboración propia

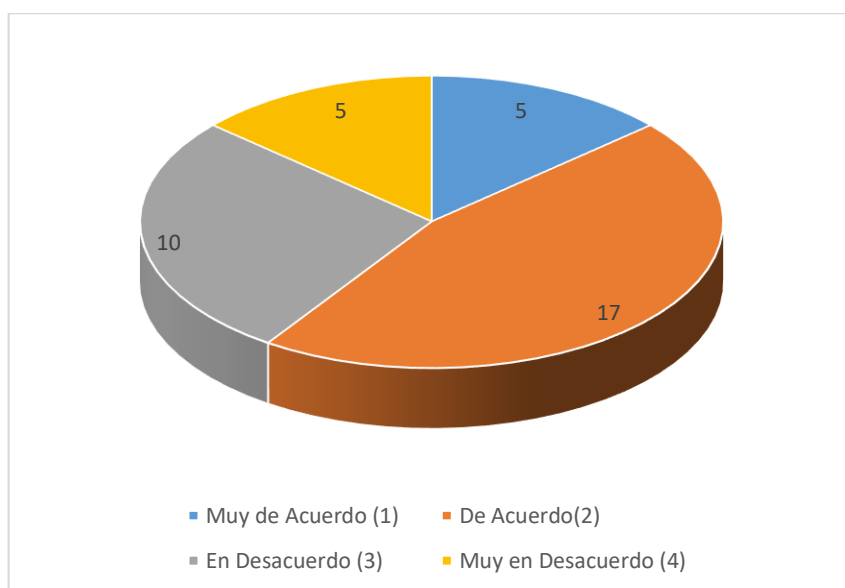
Respecto del desafío de abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje, la tabla N° 30 y su gráfico, indican que 17 directivos expresan sentirse de acuerdo, un 41% señaló estar muy de acuerdo con el criterio señalado en la interrogante. Por otra parte, el 10% representado por 4 encuestados optan por el indicador en desacuerdo, y por último un 3% expresaron sentirse muy en desacuerdo, respecto de tener que lidiar con este desafío, durante el tiempo de crisis sanitaria originada por el COVID-19.

**Tabla N°31: Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios**

<b>B.DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN</b> [Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios]	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	5	14%
De Acuerdo(2)	17	45%
En Desacuerdo (3)	10	27%
Muy en Desacuerdo (4)	5	14%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°27: Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios**



Fuente:Elaboración propia

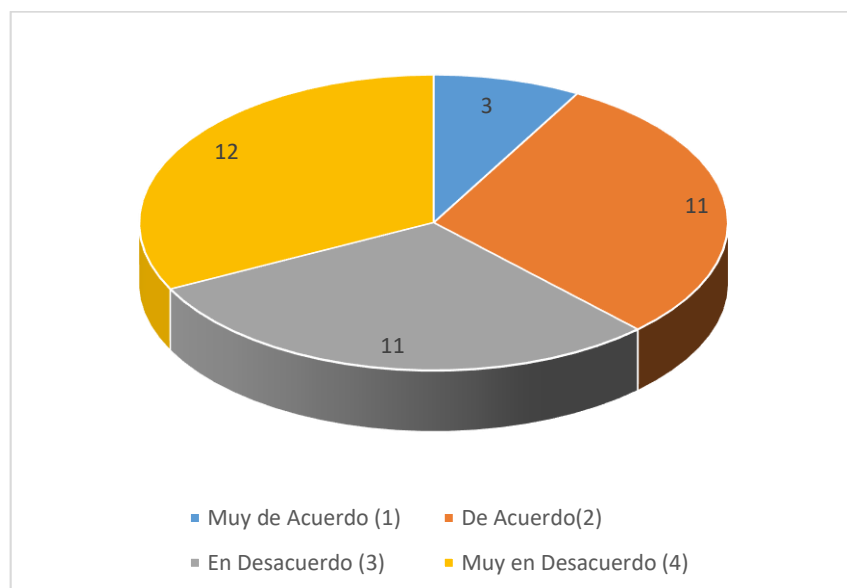
Ante la interrogante presentada, los resultados expuestos en la tabla N°31, mencionan que el 45% de los directivos encuestados, expresaron sentirse de acuerdo en que existió falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios, este indicador corresponde a la referencia más alta, un 27% de los individuos consultados señalaron estar en desacuerdo con el criterio preguntado. Por otra parte, un 14% reconoció estar muy de acuerdo con que existió falta de comunicación, mientras que otro 5% seleccionó el criterio muy en desacuerdo, frente a la afirmación planteada.

**Tabla N° 32: Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación**

<b>A.DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN [Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	3	8%
De Acuerdo(2)	11	30%
En Desacuerdo (3)	11	30%
Muy en Desacuerdo (4)	12	32%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°28: Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación**



Fuente:Elaboración propia

En la tabla N°32 se observa que el 32% de los encuestados consideró estar muy en desacuerdo, con que faltó capacidad o voluntad por parte de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos en el contexto de pandemia, otro 30% que corresponde a 11 directivos expresó sentirse de acuerdo con lo planteado, afirmando que hubo falta de capacidad o voluntad por parte de los profesores/as. Por otra parte, un porcentaje similar indicó desacuerdo ante el criterio planteado, y por último un 8% restante señaló estar muy de acuerdo con la interrogante mencionada.

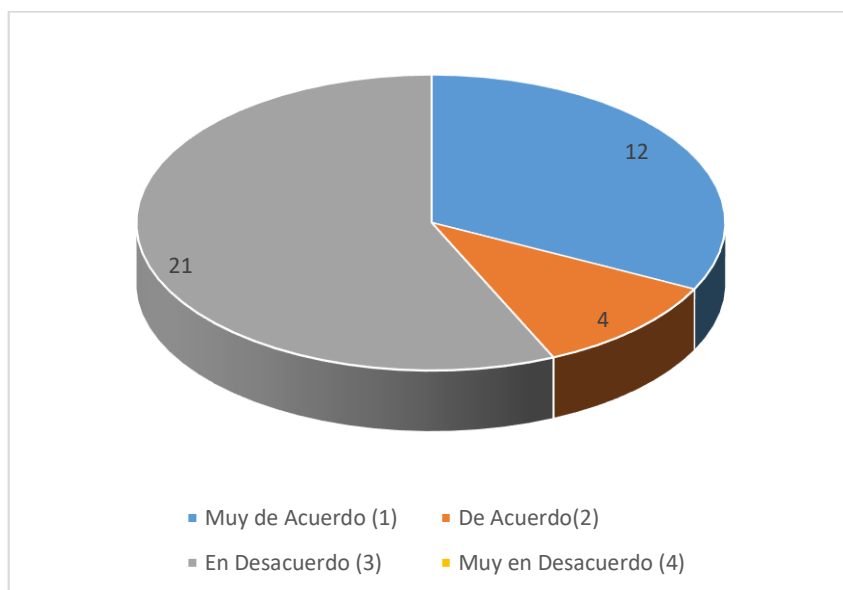


**Tabla N° 33: Otros desafíos de implementación**

<b>B. DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN [Otros desafíos]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	12	32%
De Acuerdo(2)	4	11%
En Desacuerdo (3)	21	57%
Muy en Desacuerdo (4)	0	0%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°29: Otros desafíos de implementación**



Fuente:Elaboración propia

Las respuestas de la interrogante otros desafíos de implementación, expresadas en la tabla N° 33, evidencian que 21 de 37 directores/as indicaron en desacuerdo, lo cual demuestra que no tuvieron otros desafíos en esta área durante el tiempo de pandemia. Por otro lado, un 32% menciona estar muy de acuerdo con la afirmación, indicando que sí debieron enfrentar otros desafíos bajo el escenario de crisis sanitaria. Conjuntamente a lo indicado, el 4% restante, señaló estar de acuerdo reconociendo que se le presentaron otros retos en su práctica laboral.

#### Cuadro resumen N°4: Otros desafíos de implementación

B. Desafíos de Implementación. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otro desafío" (*). Señale brevemente, cuál identificó. 2) Por otra parte, si no consideró	Otros desafíos de implementación
Ninguno	24
Considerar estructura mixta de trabajo: Presencial y remota	1
Mantener procesos de comunicación con todo el personal	1
Preparar la escuela para el próximo año	2
Potenciar la conectividad a internet en el colegio	1
Mantener el vínculo escuela/ familia en contexto de pandemia	1
Diversificación de estrategias de acercamiento, proximidad y continuidad de aprendizajes	1
Acompañamiento docente con pocas habilidades tecnológicas	3
Incorporar el uso de herramientas tecnológicas como estrategias educativas.	1
Conectividad docente	1
Problemas de conectividad	1
Total	37

Fuente:Elaboración propia

El cuadro resumen N° 4, muestra que 24 directivos no tuvieron otros desafíos de implementación durante el tiempo de pandemia, sin embargo los 13 restantes indican que dentro de los nuevos desafíos que tuvieron que enfrentar se encuentran los siguientes; considerar estructura mixta de trabajo: presencial y remota, mantener procesos de comunicación con todo el personal, preparar la escuela para el próximo año, mantener el vínculo escuela/ familia en contexto de pandemia, acompañamiento docente con pocas habilidades tecnológicas y acompañamiento docente con pocas habilidades tecnológicas, entre otros.

#### **4.4. Indicadores de gestión; apoyos recibidos de jefatura (sostenedor / MINEDUC)**

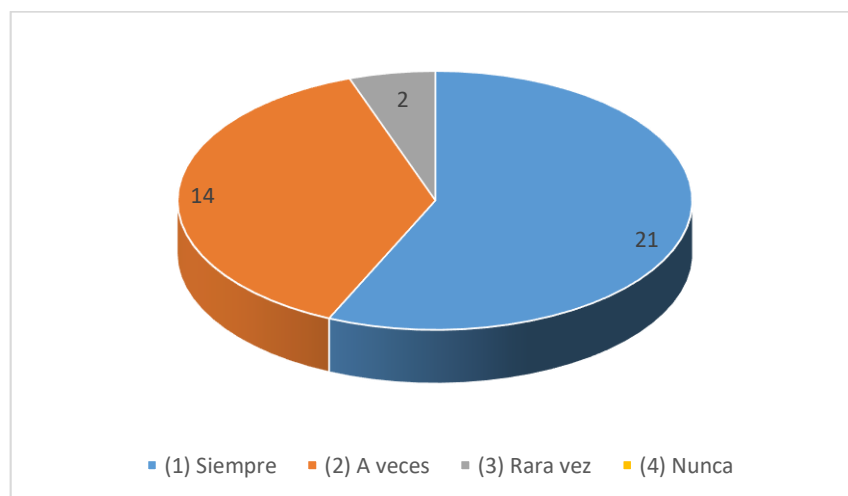
La tercera dimensión “Apoyos recibidos de jefatura (SOSTENEDOR / MINEDUC)”, perteneciente a la categoría “indicadores esenciales de gestión”, tiene por finalidad fundamental demostrar los resultados correspondientes a los apoyos que recibieron los directivos de las escuelas de la Región del Maule, de sus sostenedores y del MINEDUC, para mantener el servicio educativo en sus comunidades durante el tiempo de la crisis sanitaria originada por el Covid-19, en las siguientes áreas: asuntos pedagógicos, asuntos financieros, normas disciplinarias en general, problemas con la comunidad escolar, administración del recurso humano y la pregunta abierta de otros apoyos recibidos.

**Tabla 34: Asuntos pedagógicos**

<b>C. APOYOS RECIBIDOS DE JEFATURA (SOSTENEDOR / MINEDUC) [Asuntos pedagógicos]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
(1) Siempre	21	57%
(2) A veces	14	38%
(3) Rara vez	2	5%
(4) Nunca	0	0%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°30: Asuntos pedagógicos**



Fuente:Elaboración propia

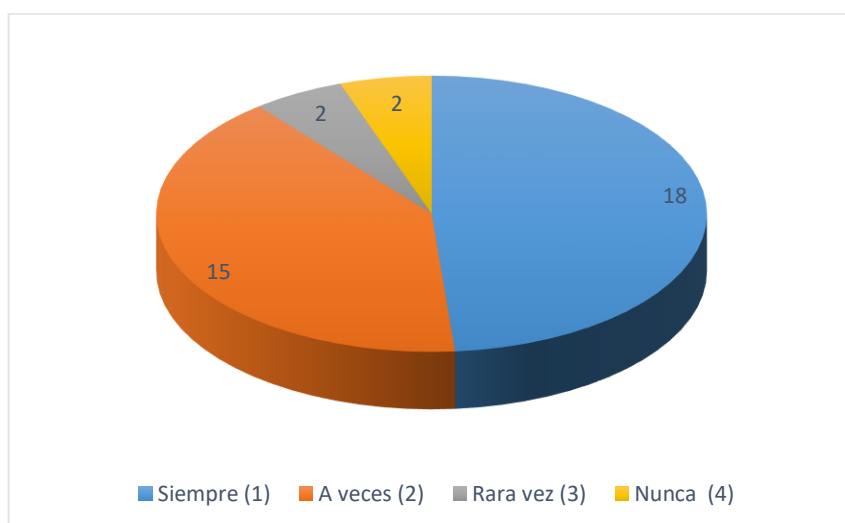
En relación a la pregunta apoyos recibidos de la jefatura (sostenedor / MINEDUC), respecto de los asuntos pedagógicos, un 57% de los directivos encuestados respondieron que siempre tuvieron ayuda por parte de instancias superiores, para solucionar necesidades en la subdimensión señalada, un 38% que corresponde a 14 directores(as) mencionó que sólo a veces recibieron colaboración de los organismos mencionados, mientras que un 5%, 2 de 37 participantes del estudio, opinaron que rara vez obtuvieron apoyo.

**Tabla 35: Asuntos financieros**

C. APOYOS RECIBIDOS DE JEFATURA (SOSTENEDOR / MINEDUC) [Asuntos financieros]	RESPUESTAS	PORCENTAJE
Siempre (1)	18	49%
A veces (2)	15	41%
Rara vez (3)	2	5%
Nunca (4)	2	5%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°31: Asuntos financieros**



Fuente:Elaboración propia

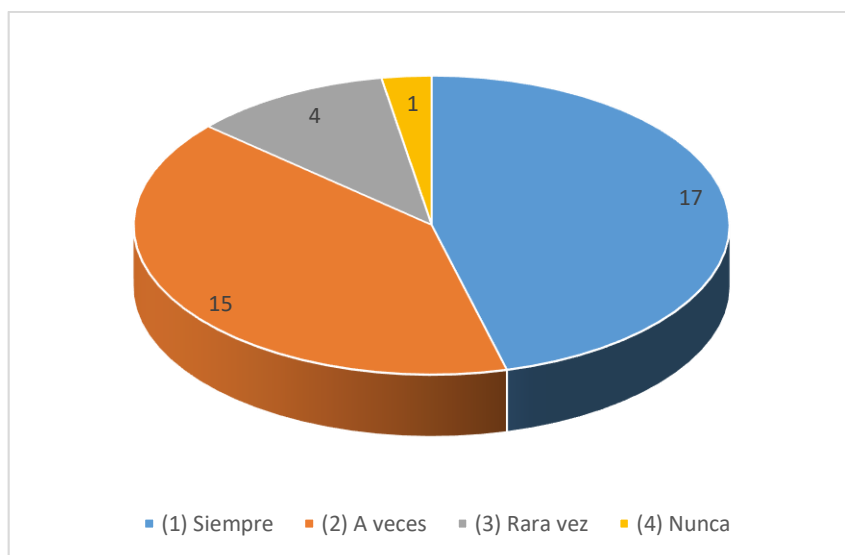
Las respuestas presentadas en la tabla N°35, indican que 18 de 37 directivos encuestados, es decir, el 49% de la muestra expresó que siempre tuvo apoyo por parte del sostenedor y/o MINEDUC para resolver asuntos financieros durante la crisis sanitaria, un 41% que equivale a 15 participantes de la muestra, señaló que sólo a veces obtuvo la colaboración solicitada, mientras que un 5% de los encuestados reconoce que rara vez contó con lo descrito en la subdimensión, y un porcentaje similar indica que nunca recibió apoyo por parte de instancias superiores.

**Tabla 36: Normas disciplinarias en general**

C. APOYOS RECIBIDOS DE JEFATURA (SOSTENEDOR / MINEDUC) [Normas disciplinarias en general]	Respuestas	Porcentajes
(1) Siempre	17	46%
(2) A veces	15	41%
(3) Rara vez	4	10%
(4) Nunca	1	3%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°32: Normas disciplinarias en general**



Fuente:Elaboración propia

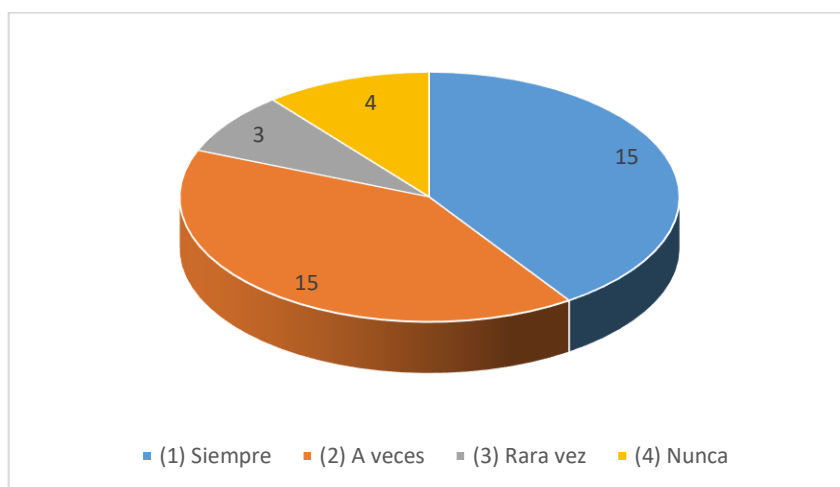
En relación a la consulta apoyos recibidos de la jefatura (sostenedor / MINEDUC), respecto de las normas disciplinarias en general, el 46% de los directores(as) indicaron que siempre recibieron ayuda en el ámbito planteado, un 41% que corresponde a 15 directivos consideró que la colaboración sólo la obtuvieron a veces, otro 10% de los participantes de la muestra señaló que rara vez contó con esta colaboración, y por último un 3%, es decir, sólo 1 profesional expresó que nunca recibió la ayuda correspondiente a la subdimensión.

**Tabla 37: Problemas con la comunidad escolar**

<b>B.APOYOS RECIBIDOS DE JEFATURA (SOSTENEDOR / MINEDUC)</b> <b>[Problemas con la comunidad escolar]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
(1) Siempre	15	41%
(2) A veces	15	41%
(3) Rara vez	3	8%
(4) Nunca	4	10%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°33: Problemas con la comunidad escolar**



Fuente:Elaboración propia

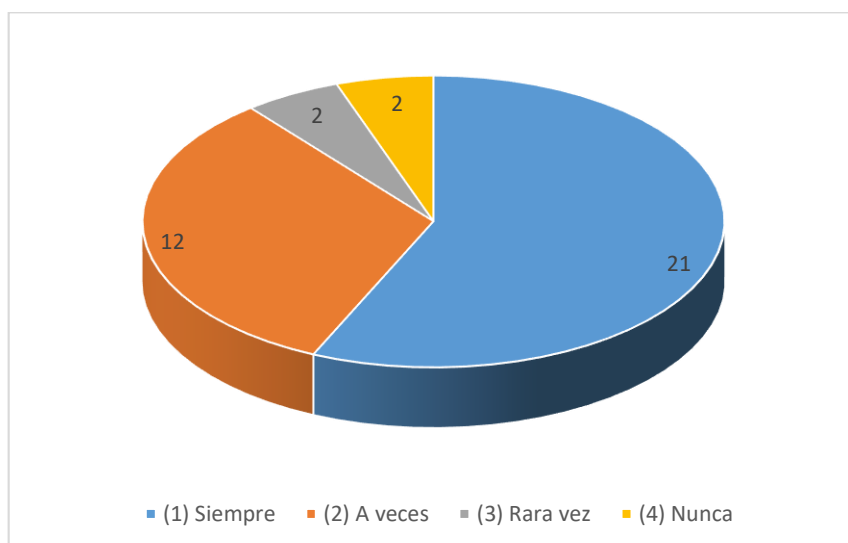
En la tabla N°37 y su gráfico, se puede observar que el 41% de los participantes de la muestra expresan que siempre constaron con el apoyo necesario por parte del sostenedor y/o MINEDUC, para resolver problemáticas relacionadas con la comunidad escolar. Bajo otra perspectiva, un porcentaje similar de encuestados expresó que a veces gozó de esta colaboración, mientras que 3 de 37 directores(as) indicaron la opción rara vez, respecto del ámbito seleccionado. Y el 10% faltante, mencionó que nunca recibieron colaboración por parte de los organismos superiores a la hora de afrontar dificultades con su comunidad escolar.

**Tabla 38: Administración del recurso humano**

C. APOYOS RECIBIDOS DE JEFATURA (SOSTENEDOR / MINEDUC) [Administración del recurso humano]	Respuestas	Porcentajes
(1) Siempre	21	56%
(2) A veces	12	32%
(3) Rara vez	2	6%
(4) Nunca	2	6%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°34: Administración del recurso humano**



Fuente:Elaboración propia

De acuerdo a la tabla N°38 y su gráfico, el 56% de los directivos que participaron del estudio respondieron que siempre tuvieron el apoyo por parte de la jefatura (sostenedor/MINEDUC) para resolver asuntos respectivos de la administración del recurso humano, 12 de un total de 37 directores(as) seleccionaron el criterio a veces respecto del ámbito mencionado, otro 6% indicaron la preferencia rara vez, y un porcentaje similar, señaló que nunca recibieron ayuda en la temática referida a la administración del recurso humano.

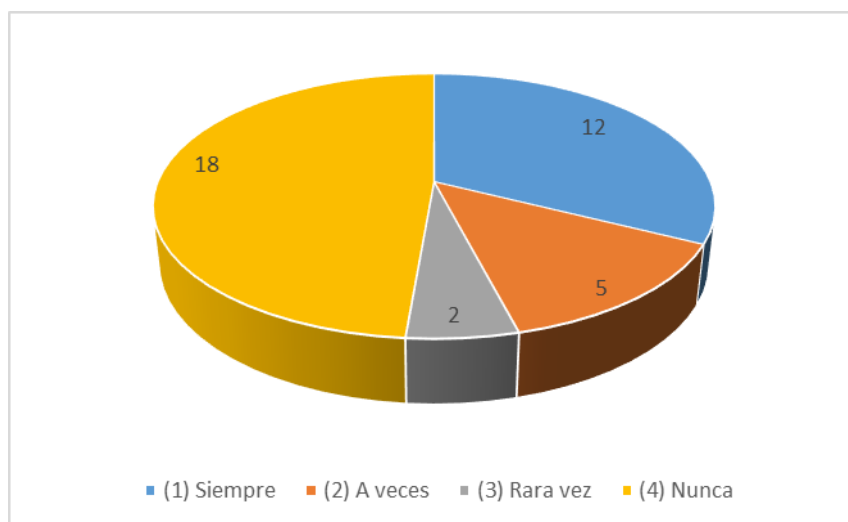


**Tabla 39: Otros apoyos recibidos**

C. APOYOS RECIBIDOS DE JEFATURA (SOSTENEDOR / MINEDUC) [Otro ]	Respuestas	Porcentajes
(1) Siempre	12	32%
(2) A veces	5	14%
(3) Rara vez	2	5%
(4) Nunca	18	49%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°35: Otros apoyos recibidos**



Fuente:Elaboración propia

Las respuestas expuestas en la tabla N°39, señalan que la frecuencia más alta se focalizó en el primer indicador con un 49% de las preferencias, quedando de manifiesto que 18 de 37 directivos expresaron que nunca recibieron apoyo por parte de la jefatura (sostenedor/MINEDUC), para resolver otras problemáticas planteadas en la subdimensión analizada, un 32% indicó que siempre tuvo colaboración en la interrogante planteada, otro 14% que corresponde a 5 encuestados expresó que sólo a veces obtuvo respuesta óptima por parte de instancias superiores, mientras que el 5% faltante indicó que rara vez recibió colaboración frente a la pregunta expuesta.

### Cuadro resumen N° 5: Otros apoyos recibidos de la jefatura (sostenedor/MINEDUC)

C. Apoyos recibidos de Jefatura. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otro" (*). Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró	Otros apoyos recibidos desde la jefatura (sostenedor/MINEDUC)
Ninguno	25
Últimas resoluciones y orientaciones, respecto a la pandemia	1
Acompañamientos de la gestión	1
El PME un apoyo fundamental a la contingencia	1
Gestión de recursos	1
Apoyo en la sanitización del colegio	1
Capacitación interna para manejo de herramientas tecnológicas, plataformas para las clases on line.	1
Infraestructura y accesos seguros	1
Apoyo derivados en casos de situaciones sociales	1
Flexibilidad horaria	2
Orientaciones Ministeriales Provinciales y Comunales a través de reuniones de RED	1
Materiales técnicos	1
Total	37

Fuente:Elaboración propia

En cuadro N° 5, se visualiza que 25 de los 37 directores participantes de la encuesta consideran que no recibieron otro tipo de ayuda por parte de la jefatura (sostenedor/MINEDUC) durante el tiempo de pandemia provocada por COVID-19. Sin embargo, 2 encuestados indican que recibieron apoyo en ámbitos referidos a la flexibilización horaria, además de lo mencionado 10 directores(as) participantes de la muestra expresan que tuvieron apoyo en las siguientes áreas: resoluciones y orientaciones bajo un contexto de pandemia, acompañamiento de la gestión, apoyo para la elaboración del PME el que fue fundamental durante el tiempo de contingencia, gestión de recursos, apoyo en la sanitización del colegio, capacitación interna para manejo de herramientas tecnológicas, plataformas para las clases on line, infraestructura y accesos seguros, apoyo para tratar casos de situaciones sociales, orientaciones ministeriales provinciales y comunales a través de reuniones de RED y Materiales técnicos, entre otros.

#### **4.5. Indicadores de gestión; regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**

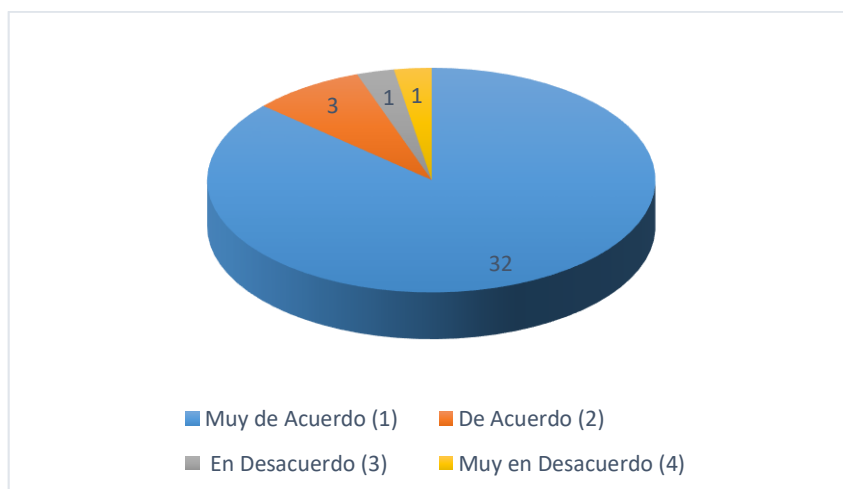
La cuarta dimensión denominada “regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos”, correspondiente a la categoría “indicadores esenciales de gestión”, está orientada fundamentalmente a exponer el análisis de los resultados expresados por los directivos ante diversos ámbitos que deberían establecerse ante un eventual retorno a clases de las escuelas, jardines, colegios y liceos, bajo un contexto de crisis sanitaria. Cabe señalar que esta dimensión está integrada por las subdimensiones que se presentan a continuación: readecuación de los modelos de evaluación, distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases, continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial, reemplazo/ajustes de los contenidos, extensión del año escolar 2020 a 2021, aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con un número (x) de horas semanales, cancelación del año escolar, adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos, además de la pregunta abierta de otros indicadores necesarios de establecer según los participantes de la muestra que permitirían establecer mejores condiciones frente a un posible regreso a las aulas educativas de manera presencial.

**Tabla 40: Readección de los modelos de evaluación**

<b>D. REGRESO A LAS ESCUELAS, JARDINES, COLEGIOS Y LICEOS [Readección de los modelos de evaluación]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	32	86%
De Acuerdo (2)	3	8%
En Desacuerdo (3)	1	3%
Muy en Desacuerdo (4)	1	3%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°36: Readección de los modelos de evaluación**



Fuente:Elaboración propia

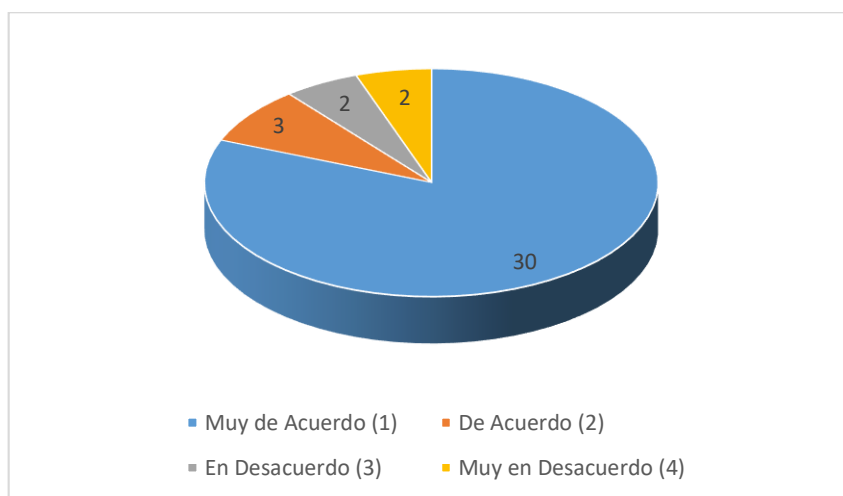
En la tabla N°40 se observa que el 86% de los directores(as) consideraron estar muy de acuerdo, respecto que ante un posible regreso a clases presenciales es necesario la readección de los modelos evaluativos, concentrándose en éste indicador la mayor frecuencia. Otro 8%, es decir, 3 encuestados de la muestra se consideraron de acuerdo, y por lo tanto, creen importante una readección de los sistemas evaluativos. Por otra parte, un 3% restante seleccionó la opción en desacuerdo, y un porcentaje similar respondió estar muy en desacuerdo ante la interrogante solicitada.

**Tabla 41: Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases**

<b>D. REGRESO A LAS ESCUELAS, JARDINES, COLEGIOS Y LICEOS [Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	30	81%
De Acuerdo (2)	3	9%
En Desacuerdo (3)	2	5%
Muy en Desacuerdo (4)	2	5%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°37: Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases**



Fuente:Elaboración propia

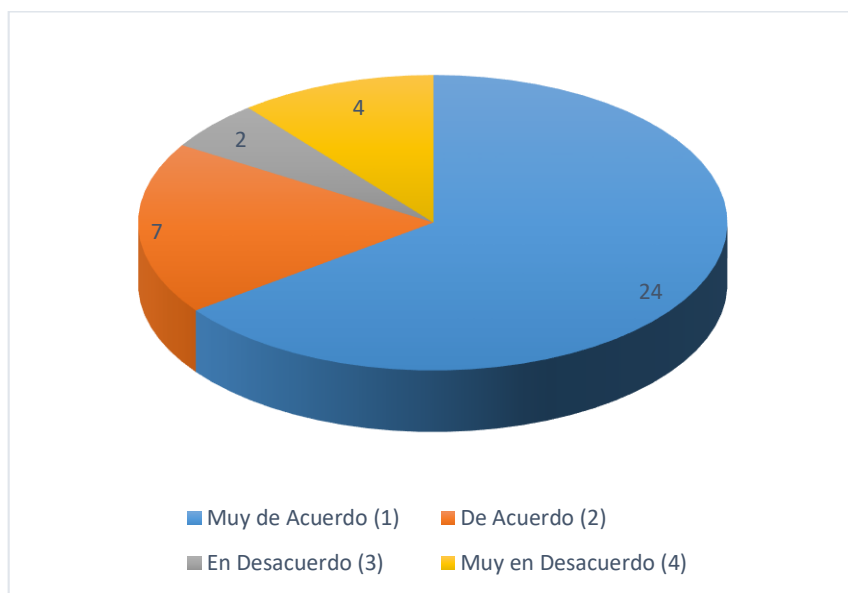
Las respuestas de la tabla N°41 evidencian que la frecuencia más alta se establece en el indicador muy de acuerdo, el que alcanza el 81% de las preferencias, traduciéndose esta cifra en que los directores/as encuestados creen que ante un posible regreso a clases es fundamental considerar la distribución de los estudiantes para evitar hacinamiento en las aulas educativas. Otro 9% de los participantes del estudio indicaron estar de acuerdo con la organización de los estudiantes, mientras que 2 de 37 directivos opinaron encontrarse en desacuerdo, y un porcentaje similar respondió estar muy en desacuerdo con el ámbito planteado.

**Tabla 42: Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial**

D. REGRESO A LAS ESCUELAS, JARDINES, COLEGIOS Y LICEOS [Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial]	Respuestas	Porcentajes
Muy de Acuerdo (1)	24	65%
De Acuerdo (2)	7	19%
En Desacuerdo (3)	2	5%
Muy en Desacuerdo (4)	4	11%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°38: Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial**



Fuente:Elaboración propia

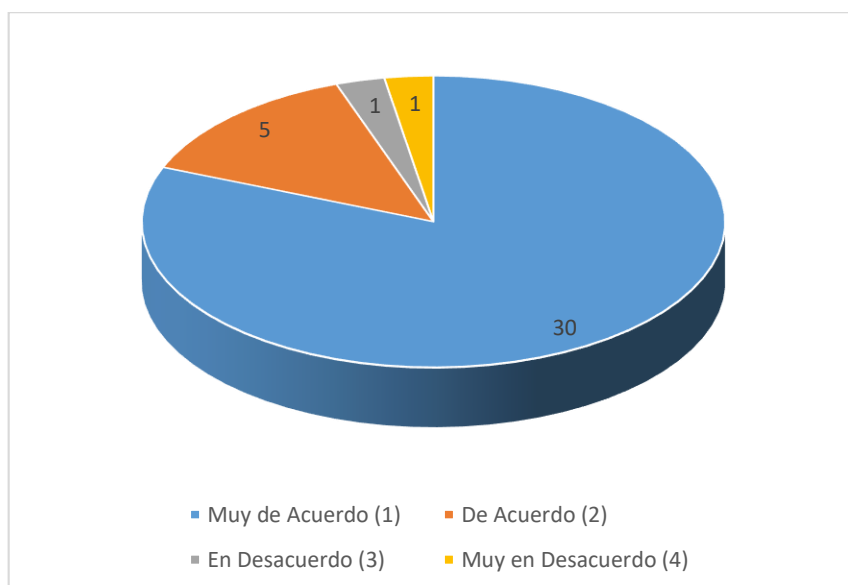
Respecto de las respuestas presentadas en la tabla N° 39 y su gráfico, es importante indicar que el 65% de la muestra expresan estar muy de acuerdo que ante la posibilidad de un eventual retorno a clases, es necesario mantener la continuidad de la educación en línea junto a la presencial. Por otra parte, 7 de 37 encuestados consideró sentirse de acuerdo con esta dualidad, un 5% restante expresó desacuerdo, respecto de lo mencionado, mientras que un 11% faltante, respondió estar muy en desacuerdo, por tanto frente a un posible regreso a clases presenciales mencionaron que no sería necesario mantener ambos procesos de enseñanza.

**Tabla 43: Reemplazo/ajustes de los contenidos**

<b>D. REGRESO A LAS ESCUELAS, JARDINES, COLEGIOS Y LICEOS [Reemplazo/ajustes de los contenidos]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	30	81%
De Acuerdo (2)	5	13%
En Desacuerdo (3)	1	3%
Muy en Desacuerdo (4)	1	3%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°39: Reemplazo/ajustes de los contenidos**



Fuente:Elaboración propia

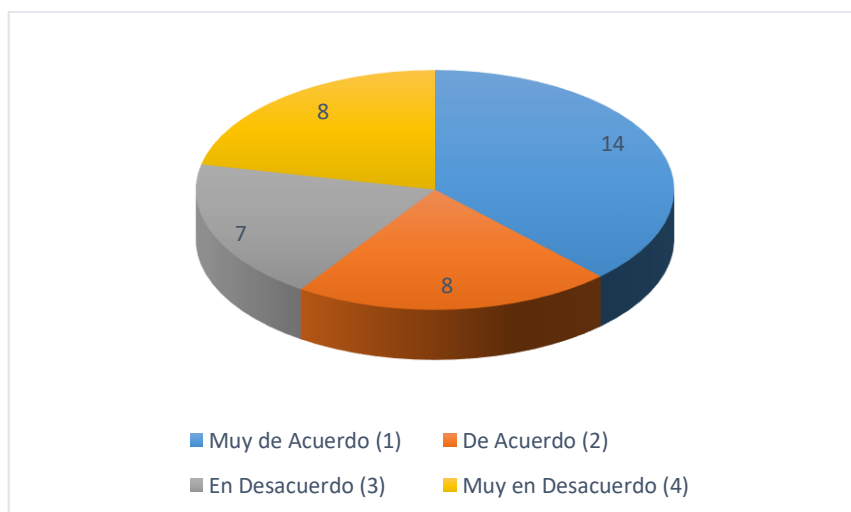
De acuerdo con los datos observados en la tabla N°43 y su gráfico, 30 de 37 participantes de la muestra opinaron estar muy de acuerdo que ante la posibilidad de retornar a clases presenciales bajo un contexto de crisis sanitaria, es fundamental reemplazar y/o ajustar los contenidos curriculares, estableciéndose este indicador como la preferencia más alta de la subdimensión. La segunda opción se establece en el criterio de acuerdo con un porcentaje del 13% de las elecciones, mientras que un 3% de los directivos creen estar en desacuerdo, y un porcentaje similar expresó estar muy en desacuerdo, en que se establezca un reemplazo y/o ajuste de los contenidos curriculares frente a un posible retorno a clases presenciales.

**Tabla 44: Extensión del año escolar 2020 a 2021**

<b>D. REGRESO A LAS ESCUELAS, JARDINES, COLEGIOS Y LICEOS [Extensión del año escolar 2020 a 2021]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy de Acuerdo (1)	14	37%
De Acuerdo (2)	8	22%
En Desacuerdo (3)	7	19%
Muy en Desacuerdo (4)	8	22%
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100%</b>

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°40: Extensión del año escolar 2020 a 2021**



Fuente:Elaboración propia

En la tabla N°44 y su respectivo gráfico, se observa que el 37% de la muestra considera sentirse muy de acuerdo, respecto a la opción de que frente a un contexto de posible retorno a clases presenciales se extienda el año escolar 2020 a 2021, otro 22% de los directivos encuestados expresaron estar de acuerdo. Sin embargo, un porcentaje similar de los participantes de la investigación opinaron encontrarse muy en desacuerdo, frente a este indicador, y un 19% restante, mencionó estar en desacuerdo, no considerando esta posibilidad.

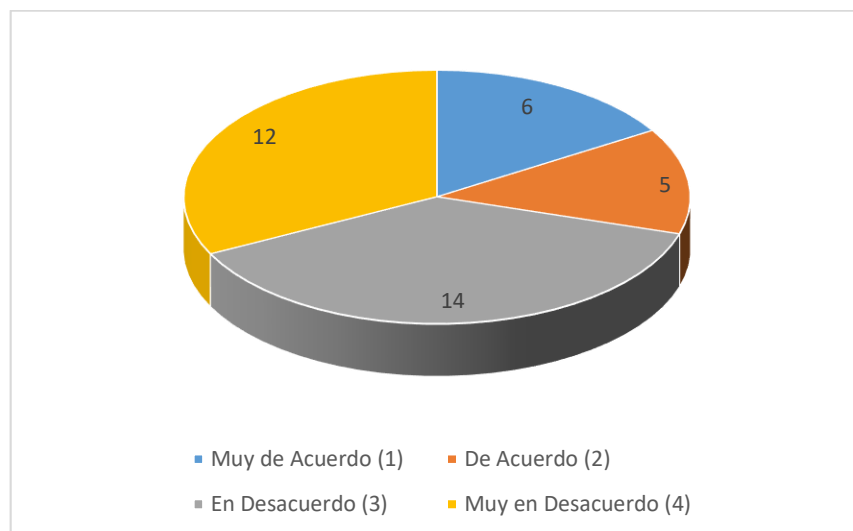


**Tabla 45: Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales**

<b>D. REGRESO A LAS ESCUELAS, JARDINES, COLEGIOS Y LICEOS [Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy de Acuerdo (1)	6	16%
De Acuerdo (2)	5	14%
En Desacuerdo (3)	14	38%
Muy en Desacuerdo (4)	12	32%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°41: Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales**



Fuente:Elaboración propia

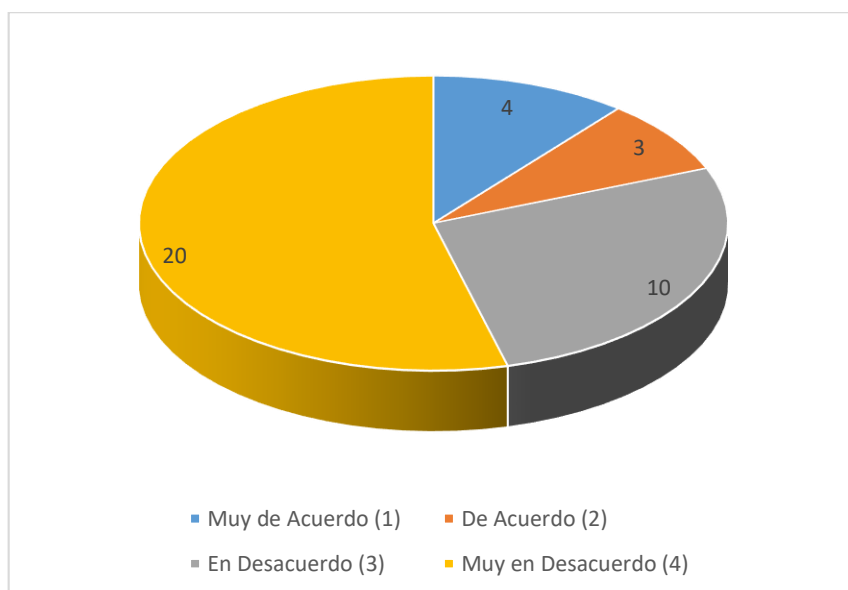
En la tabla N°45 y su gráfico se observa el 38% de los directores(as) opinaron estar en desacuerdo, respecto de que durante el tiempo de crisis sanitaria originada por COVID-19, tuvieron que aumentar la carga de trabajo diaria para dar cumplimiento con el número de horas semanales. Conjuntamente a lo señalado, un 32% de los encuestados que representa a 12 directivos, indican estar muy en desacuerdo con la afirmación planteada. Por el contrario 6 de 37 participantes de la muestra, señalaron estar muy de acuerdo con que bajo el contexto de pandemia, debieron aumentar horas a su jornada diaria de trabajo, y un 14% de la muestra, es decir, 5 encuestados mencionaron sentirse en desacuerdo con la interrogante consultada.

**Tabla 46: Cancelación del año escolar**

<b>D. REGRESO A LAS ESCUELAS, JARDINES, COLEGIOS Y LICEOS [Cancelación del año escolar]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	4	11%
De Acuerdo (2)	3	8%
En Desacuerdo (3)	10	27%
Muy en Desacuerdo (4)	20	54%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°42: Cancelación del año escolar**



Fuente:Elaboración propia

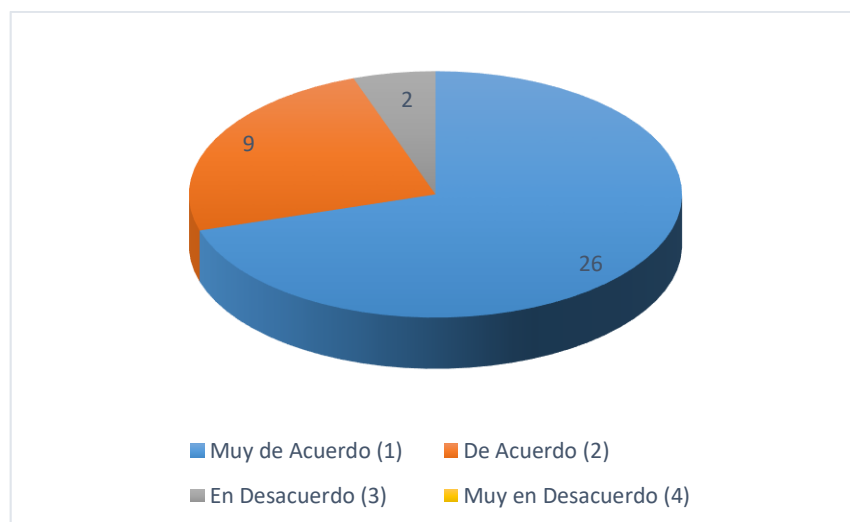
De acuerdo a los datos expuestos en la tabla N°46 y su gráfico, la más alta frecuencia se establece en el indicador muy en desacuerdo, quedando de manifiesto la opinión de los directivos encuestados de no cancelar el año escolar 2020, otro 27% señaló estar en desacuerdo ante la posibilidad de terminar el año escolar. Por otro lado; 4 de 37 directores(as) señalaron estar muy de acuerdo con esta opción, y un 8% se sintió en desacuerdo con lo expuesto.

**Tabla 47: Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos**

D. REGRESO A LAS ESCUELAS, JARDINES, COLEGIOS Y LICEOS [Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos]	Respuestas	Porcentaje
Muy de Acuerdo (1)	26	70%
De Acuerdo (2)	9	25%
En Desacuerdo (3)	2	5%
Muy en Desacuerdo (4)	0	0%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°43: Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos**



Fuente:Elaboración propia

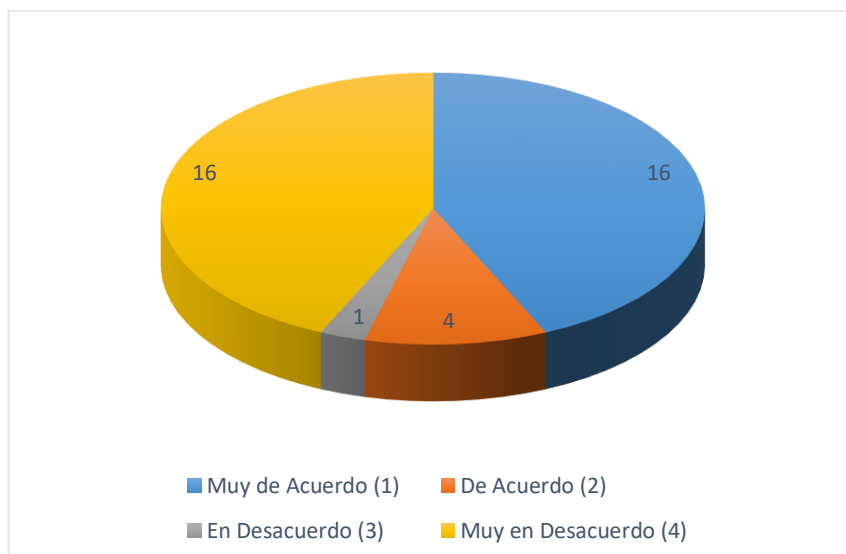
Los datos presentados en la tabla N°47, señalan que la mayor preferencia se focaliza en la opción muy de acuerdo, quedando en evidencia que el 70% de directores(as) encuestados opinan estar muy de acuerdo con adecuar las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos, frente a un posible retorno presencial. Otro 25% señaló estar de acuerdo con esta opción, mientras que el 5% restante, es decir 2 de 37 directivos indicaron estar en desacuerdo con lo planteado.

**Tabla 48: Otras opciones frente aún posible regreso a clases presenciales**

<b>D. REGRESO A LAS ESCUELAS, JARDINES, COLEGIOS Y LICEOS [Otras]</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentajes</b>
Muy de Acuerdo (1)	16	43%
De Acuerdo (2)	4	11%
En Desacuerdo (3)	1	3%
Muy en Desacuerdo (4)	16	43%
Total	37	100%

Fuente:Elaboración propia

**Gráfico N°44: Otras opciones frente aún posible regreso a clases presenciales**



Fuente:Elaboración propia

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla N° 48, un 43% de los directivos pertenecientes al estudio, expresaron estar muy de acuerdo con otras alternativas ante un posible retorno a clases presenciales. Por el contrario, el mismo porcentaje comentó estar muy en desacuerdo ante esta posibilidad. Otro 11%, es decir, 4 de 37 encuestados indicaron la opción de acuerdo, y un 3% restante señaló sentirse en desacuerdo con lo mencionado.

**Cuadro resumen N° 6: Otras opciones de regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**

<b>D. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otra". Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra</b>	<b>Otras</b>
Ninguna	24
Estructurar el plan retorno específico	1
Incorporar la contratación de prevencioncitas de riesgo.	1
Gestión de recursos materiales y humanos para diseño y cumplimientos de protocolos de prevención.	1
El transporte escolar	1
Clases duales	1
Adecuación de la JECD	1
Diseño pedagógico con 3 modalidades: Clases on line, Presenciales y remoto	1
Gestión de condiciones necesarias para el funcionamiento del establecimiento	1
Asegurar un sistema de evaluación fiable y veraz gratuito	2
Elaboración y Aplicación de Protocolos establecidos para el retorno.	1
Conectividad	1
Entrega de tecnología a los hogares para un mejor aprendizaje de los estudiantes	1
<b>Total</b>	<b>37</b>

Fuente:Elaboración propia

Los resultados observados en el cuadro N° 6, señalan que 24 directores de una muestra de 37 expresan que frente a la posibilidad del regreso de las escuelas, jardines, colegios y liceos, indican que no tienen ninguna otra alternativa para esta dimensión. Sin embargo, 13 de los directores/as restantes mencionaron otras opciones para la interrogante planteada, entre las cuales obtuvo una mayor frecuencia el aseguramiento de un sistema de evaluación fiable, veraz y gratuito, entre otras respuestas destacan las siguientes; estructurar el plan retorno específico, incorporar la contratación de prevencioncitas de riesgo, gestión de recursos materiales y humanos para diseño y cumplimientos de protocolos de prevención, transporte escolar, clases duales, adecuación de la Jornada Escolar Completa (JECD), diseño pedagógico con 3 modalidades: clases on line, presenciales y remotas, gestión de condiciones necesarias para el funcionamiento del establecimiento, gestión de condiciones necesarias para el funcionamiento del establecimiento, elaboración y aplicación de protocolos establecidos para el retorno, conectividad y entrega de tecnología a los hogares para un mejor aprendizaje de los estudiantes.

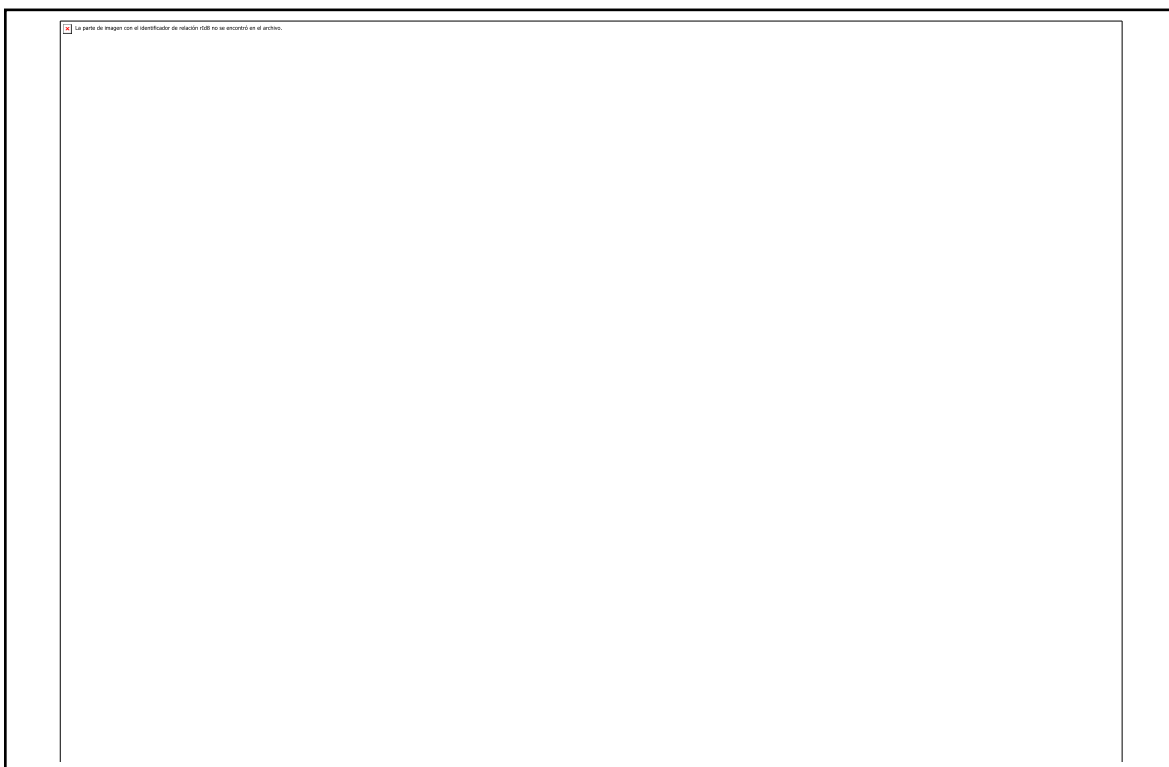
#### 4.6. Análisis cualitativo preguntas abiertas

La quinta dimensión del instrumento de recolección de datos está integrada por dos preguntas de carácter abierto, las cuales tienen como finalidad contribuir con la extracción de información más detallada, respecto de otros ámbitos del estudio. Las interrogantes y el análisis cualitativos de los datos recabados se exponen a continuación:

Pregunta N° 1 directivos:

A partir de esta crisis. ¿Cuáles fueron los tres principales problemas que usted enfrentó como director(a)? (en orden de relevancia)

**Imagen N° 2: respuestas entregadas por los directivos pregunta N° 1**



Fuente:Elaboración propia

La figura N° 1, otorga la posibilidad de clasificar las respuestas de los directivos, respecto de la siguiente pregunta: a partir de esta crisis. ¿Cuáles fueron los tres principales problemas que usted enfrentó como director(a)? (en orden de relevancia), en tres elementos principales, que son integrados y/o subdivididos en dos o más categorías respectivamente, como se representa a continuación:

2.1. En el componente “**deficiente enseñanza remota**”, se lograron determinar dos categorías, las cuales a su vez están integradas por subcategorías son presentadas a continuación:

#### 2.1.1. **Conectividad**

- Falta de acceso a internet por parte de los estudiantes y sus familias
- Carencia de recursos tecnológicos en los hogares
- Escaso manejo de recursos tecnológicos en el hogar
- Trabajo virtual deficiente.

#### 2.1.2. **Competencias tecnológicas**

- Falta de manejo tecnológico docente
- Trabajo virtual deficiente
- Insuficientes competencias docentes para afrontar nueva modalidad. (Brecha Tecnológica)

2.2. Respecto del factor “**Carencias sociales y emocionales**”, se consiguieron establecer tres subcategoría:

#### 2.2.1. **Comunicación**

- Falta de comunicación con la comunidad escolar
- Disminución del vínculo familia/escuela
- Escasa comprensión de la información.

#### 2.2.2. **Vulnerabilidad Social**

- Falta de acceso a servicios básicos por parte de los estudiantes
- Carencias económicas en los grupos familiares
- Falta de escolaridad de los padres

#### 2.2.3. **Desmotivación:**

- Trabajo docente excesivo en línea
- Falta de interés de los estudiantes
- Desinterés por parte de los padres en el proceso educativos de sus hijos(as)

2.3. El componente “**gestión administrativa**”, posee dos indicadores:

2.3.1. **Falta de lineamientos**

- Curriculares por parte del Ministerio de Educación.
- Adecuaciones evaluativas confusas por parte del MINEDUC
- Cambios permanentes de orientaciones

2.3.2. **Retorno a clases**

- Infraestructura insuficiente
- Falta de insumos de sanitización y seguridad
- Preparación y adaptabilidad de los establecimientos

Respecto de la primera interrogante analizada, es posible establecer tres categorías de análisis en orden de relevancia; la primera corresponde a una deficiente enseñanza remota, la cual es provocada por la falta de acceso a internet por parte de los estudiantes y sus familias, sumada a la carencia y escaso manejo de recursos tecnológicos. Conjuntamente a lo señalado, es necesario mencionar que también contribuyen como factores obtaculizadores en la generación de un proceso educativo efectivo, la falta de manejo y competencias tecnológicas docentes, no permitiéndoles afrontar efectivamente la nueva modalidad de trabajo virtual, originando consigo un proceso pedagógico deficiente, y contribuyendo como barrera negativa en la mantención del servicio educativo, por parte de los establecimientos escolares durante el contexto de pandemia por Covid-19. Las respuestas que fundamentan lo expresado son presentadas a continuación:

*“ La falta de recursos tecnológicos y de acceso a internet de los estudiantes ”, “La falta de conectividad de la comunidad”, “Estudiantes rurales desconectados por bastante tiempo,” “La comunidad escolar no tiene los medios tecnológicos en el hogar, por lo que se debió realizar turnos éticos para la distribución de material impreso y su recepción”, “Falta de competencias tecnológicas en los docentes”, “El trabajo en línea excesivo” e “insuficiente preparación de los docentes con respecto a las plataformas digitales”.*

La segunda categoría detectada tras el análisis efectuado a las respuestas entregadas por los participantes de la investigación, corresponde a “carencias sociales y emocionales”, las que son acrecentadas por la falta de comunicación entre el establecimiento educativo, los estudiantes y sus familias, contribuyendo con la disminución del vínculo escuela y hogar. Otro elemento que integra este indicador y actúa negativamente, sobre los aspectos emocionales es la escasa comprensión por parte de los padres y apoderados de la información emanada de las instituciones educativas, generando resistencia y/o problemáticas entre ambos actores. Todo lo mencionado es complementado con la escases de servicios básicos, carencias económicas, afectivas, sociales y baja escolaridad de los padres e integrantes del grupo familiar de los estudiantes. Otro factor que integra el componente descrito; es la desmotivación docente originada por el trabajo excesivo, la falta de interés de los estudiantes y sus familias por el proceso educativo de los alumnos(as) durante el tiempo de crisis



sanitaria. Transformándose en un conjunto de necesidades que se deben satisfacer para generar una entrega eficaz del proceso de enseñanza y aprendizaje. A modo de objetivar mejor lo expresado, se exponen las siguientes respuestas:

*“Evitar distanciamiento de profesores y estudiantes”, “Familias con otras prioridades, con poco apoyo académico para con sus hijos y baja escolaridad”, “Poco compromiso de padres y apoderados”, “Problemas socioemocionales de los estudiantes y sus familias”, “Incertidumbre por falta de comunicación y claridad”, “La falta de acceso a servicios básicos de los estudiantes, como luz”, “El gran porcentaje de cesantía de los padres de los estudiantes, lo que generó el apoyo desde el colegio a las familias más complicadas” y “atender necesidades socioemocionales, entre otras.*

Además de las categorías descritas la recolección de información permitió establecer una tercera categoría, referida a la gestión administrativa; la que comprende un conjunto de factores relacionados con: la falta de lineamientos por parte de organismos superiores, respecto de orientaciones en las áreas curriculares y evaluativas, entre otras. Por otra parte esta categoría, esta integrada por la carencia de condiciones que poseen los establecimientos educativos ante un posible retorno a clases presenciales en las áreas de; infraestructura, insumos de sanitización y seguridad, elementos que son clasificados como necesidades frente a una posible vuelta presencial a las aulas. Cabe señalar que este último criterio esta complementado por la excesiva burocracia declarada por los directores a la hora de solicitar los elementos necesarios. A continuación se presentan algunas respuestas de los entrevistados, que permiten entender de mejor manera lo señalado.

*“Pocas orientaciones para conocer los reales avances y aprendizajes de nuestros estudiantes”, “no tengo con las condiciones sanitarias”, “Adecuación del espacio en el colegio en la posibilidad del regreso”, “Las orientaciones poco claras del Mineduc”, “sanitización de establecimiento”, “No disponer de los lineamientos pedagógicos y de trabajo para la vuelta a clases presenciales”, “Burocracia frente a la solicitud de recursos esenciales”, “cambios de orientaciones ministeriales” y “Lineamientos ministeriales poco claros”.*

La segunda pregunta abierta, está relacionada con determinar, a partir de la experiencia de los directivos encuestados. Éstos debieron responder la siguiente interrogante, a partir de su experiencia; ¿Sus tres aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia)

### **Imagen N° 3: respuestas entregadas por los directivos pregunta N° 2**



Fuente:Elaboración propia

La imagen N° 3, permite organizar las interrogantes de los/las directores(as), respecto de la siguiente pregunta, a partir de su experiencia; ¿Sus tres aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia) en cuadro componentes fundamentales, los cuales están constituidos por dos o más categorías, descritas a continuación:

3.1. En el primer componente denominado **“gestión del personal”**, tras el análisis se establecieron dos categorías, las que a su vez están conformadas por subcategorías, son evidenciadas a continuación:

#### **3.1.1. Trabajo colaborativo**

- Trabajo en equipo
- Identificación de fortalezas

- Valorización docente
- Trabajo del Programa de Integración Escolar

### 3.1.2. **Aprendizaje en equipo**

- Acuerdos y monitoreos en equipo
- Empoderamiento curricular
- Gestión del tiempo
- Superación de debilidades

3.2. Respecto del segundo elemento denominado “**habilidades socioemocionales**”, es importante demostrar que está constituido por dos categorías, de las que se desprenden dos componentes:

#### 3.2.1. **Bienestar socioemocional**

- Priorización socioemocional en el proceso de enseñanza
- Reforzar habilidades tales como; tolerancia, resiliencia y solidaridad
- Trascendencia docente

#### 3.2.2. **Liderazgo efectivo**

- Apoyo socioemocional a la comunidad escolar.
- Desarrollar la empatía
- Adaptabilidad en contexto de crisis

3.3. El tercer indicador seleccionado tras el análisis de las respuestas de los directivos, fue “**digitalización**”, la que está integrada por dos categorías, presentadas a continuación:

#### 3.3.1. **Competencias tecnológicas**

- Desarrollo de herramientas tecnológicas en docentes, asistentes y estudiantes
- Digitalización del proceso de enseñanza – aprendizaje

#### 3.3.2. **Utilidad tecnológica**

- Masificación del uso de tecnología
- Potenciar procesos de organización institucional.
- Nivelación de aprendizajes descendidos

Producto del análisis realizado a la segunda interrogante, se establecieron tres categorías de estudio según orden de relevancia; la primera corresponde a gestión del personal. Este indicador es reconocido por los directivos como un aprendizaje obtenido durante el tiempo de pandemia a nivel institucional, y esta constituido por dos subcategorías; trabajo colaborativo y aprendizaje en equipo. La primera de ésta, según las respuestas otorgadas por

los participantes de la muestra comprende: el desarrollo de trabajo en equipo, la identificación de fortalezas al interior del grupo de trabajo, valorización del rol docente y del proceso de aprendizaje grupal llevado a cabo, a través del programa de integración escolar durante el tiempo de pandemia. Además de lo descrito, la otra subcategoría es denominada aprendizaje en equipo, y a su vez esta conformada por los acuerdos y monitoreos sistemáticos generados al interior de los grupos de trabajo, además de la necesidad de generar un despliegue y empoderamiento del marco curricular y decreto de evaluación. Conjuntamente a los mencionados, también se reconoció el fortalecimiento de la gestión del tiempo y la superación de debilidades individuales y colectivas, a partir del aprendizaje grupal. Las respuestas que fundamentan lo expresado son expuestas a continuación:

*“Fortalecimiento del trabajo en equipo”, “Conocer las fortalezas de un Equipo de trabajo”, “Es importante tener un equipo de profesores y asistentes fuerte, afiatado y comprometido”, “El trabajo colaborativo es esencial para el buen funcionamiento”, “Satisfacción por el trabajo realizado”, “El valor de PIE en la labor pedagógica”, “La necesidad urgente del equipo docente de empoderarse colaborativamente del marco curricular de las asignaturas que imparten, con la claridad de las priorización de aprendizajes en las asignaturas ejes y de lo señalado en el decreto 67, referente a la evaluación formativa”, “organizar mes a mes para revisar y adecuar ante eventualidades” y “Planificación Institucional semanal”*,

La segunda categoría establecida en el proceso de revisión de la información, corresponde a habilidades socioemocionales, que pueden ser comprendidas como un grupo de condiciones efectivas que permiten el despliegue de habilidades sociales y emocionales en los miembros de la comunidad escolar. Cabe señalar, que frente a este componente se lograron establecer dos subcategorías, la primera esta referida al bienestar socioemocional, que comprende la priorización del aprendizaje socioemocional en el proceso de enseñanza, además del reconocimiento por parte de los directivos del reforzamiento de habilidades tales como; la tolerancia, resiliencia y solidaridad al interior de los equipos de trabajo, y la trascendencia e importancia de la función docente en la vida de los estudiantes. Paralelamente a lo mencionado, se reconoció una segunda subcategoría referida a la importancia de implementar al interior de las organizaciones educativas liderazgo efectivo, el que este caracterizado por prácticas tales como; apoyo socioemocional a la comunidad escolar, desarrollo de la empatía y adaptabilidad institucional frente a contextos de crisis. A modo de explicitar mejor lo expresado, se exponen las siguientes respuestas:

*“Priorizar la estabilidad socioemocional”, “La importancia de la educación emocional como soporte fundamental para generar aprendizajes en los estudiantes”, “La importancia de apoyar emocionalmente a la comunidad educativa”, “Reforzar Tolerancia, resiliencia, solidaridad”, “Que en tiempos de crisis podemos convertir las dificultades en oportunidades de crecimiento y nuevos desafíos”, “buscar formas de dirigir el establecimiento sin descuidar la labor que tengo”, “Aprender a tener paciencia”, “Adaptación y empatía”, “la necesidad de cómo equipo directivo trabajar por el bienestar docente apoyando emocionalmente y pedagógicamente a cada uno en este nuevo escenario” y “Aprendí que como institución educativa en muchos casos somos los únicos interesados por la superación escolar de los estudiantes”*

Por último, se reconoce una tercera categoría referida a la digitalización, la que puede ser interpretada como el despliegue y/o adquisición de competencias tecnológicas por parte de los miembros de la comunidad educativa. Es importante señalar que de esta categoría se desprenden dos subcategorías; la primera relacionada con; competencias tecnológicas, conformada por dos componentes; desarrollo de herramientas tecnológicas por parte de los docentes y asistentes de la educación, y digitalización del proceso de enseñanza. El segundo indicador desprendido se denomina; utilidad tecnológica, y comprende la masificación del uso de la tecnología para entregar y difundir información institucional interna y externamente, potenciar procesos administrativos e implementar sistemas digitales de nivelación de los estudiantes más descendidos. Para establecer mejor comprensión de lo descrito, se exponen a continuación algunas respuestas:

*“Fortalecer a los profesores y alumnos en manejo de tecnología, “Preocuparse de que los docentes y asistentes manejen plataformas tecnológicas”, “Desarrollo de las Tics”, “El uso de las plataformas”, “Aprendizaje virtual”, “Es importante masificar el uso de medio informáticos y plataformas educativas de docentes y funcionarios del colegio”, “Usos de tecnologías, adecuación de metodología, implementación de prácticas para hacer frente a las necesidades de tipo administrativas que la escuela requería” y “En el objetivo de utilizar el trabajo remoto una vez que pase esta pandemia en para actividades de nivelación y reforzamiento educativo”*

En el capítulo N° 5, expuesto a continuación se muestran las conclusiones de la investigación extraídas de los análisis cuantitativos y cualitativos realizados, además se describen las recomendaciones y limitaciones del estudio.

## **CAPÍTULO N° 5**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El objetivo central del presente estudio es analizar las opiniones de los directores/as de la región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia COVID-19, finalidad que se responde ampliamente en la investigación desarrollada, puesto que los directores, plantean sus opiniones positivas y negativas frente a las rutinas de trabajo, desafíos de implementación y regreso a clases presenciales, como también aluden a las principales problemáticas y aprendizajes en el contexto mencionado.

Frente a la primera dimensión rutinas de trabajo; la mayoría de directores/as participantes del estudio, expresaron respecto de las prácticas de enseñanza/aprendizaje y organización del trabajo escolar bajo el contexto de pandemia, que proporcionaron ayuda a los padres y apoderados para que éstos consiguieran apoyar el aprendizaje de sus hijos/as, "Sin una acción efectiva, es probable que estas pérdidas sean graves, tanto por la desvinculación de los estudiantes (...) como porque la mayoría de los hogares no estarán en capacidad de apoyar el aprendizaje" (Banco Mundial, 2020), quedando de manifiesto que las familias no contaban con las competencias necesarias para colaborar con el proceso educativo desde sus hogares. Conjuntamente a lo señalado, de igual manera expresan haber desarrollado gestiones que permitieron garantizar la continuidad e integridad de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, como también definieron nuevas prioridades curriculares, considerando "las orientaciones curriculares para la implementación de la priorización curricular en forma remota y presencial, para los establecimientos que imparten educación parvularia, básica y media" (MINEDUC, 2020), otorgadas a través de la Resolución exenta 2765 de 2020, que no contemplaron la elaboración de un currículo remoto, sino más bien la adecuación del marco curricular para enseñanza presencial. Además de lo descrito los directivos indicaron que garantizaron el bienestar socioemocional de los docentes y estudiantes, puesto que como lo señala el Banco Mundial; es imprescindible bajo el contexto de crisis sanitaria "Ayudar a proteger a los estudiantes durante el cierre de escuelas (...) y poner los sistemas educativos al servicio de los esfuerzos inmediatos del país. Paralelamente a lo descrito, un alto porcentaje de directivos reconocen haber gestionado permanentemente la entrega de beneficios sociales, como también haber ejecutado sistemáticamente rutinas de trabajo adicionales a las normales, entre las cuales destacan; monitoreo de casos sociales de sus estudiantes, mantención del establecimiento y procesos de planificación, entre otros; generándose una sobre carga laboral significativa de sus funciones en condiciones de crisis sanitaria por pandemia mundial.

Respecto de la caracterización de los principales desafíos de implementación enfrentados por los directivos, es importante mencionar que los seleccionados con mayor frecuencia están relacionados con; abordar la salud emocional de los estudiantes y docentes, disponibilidad de infraestructura tecnológica, equilibrar las actividades digitales y las no digitales, además de la falta de disposición (posibilidades) de padres y/o tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar. Bellei señala que “Las plataformas digitales en Chile, fue una de las grandes problemáticas educacionales que debió abordar el gobierno, puesto que los establecimientos no contaban con un soporte digital equitativo para todos” (2015, p. 57), generándose grandes deficiencias a la hora de implementar procesos de enseñanza virtuales y/o remotos, que fueron acrecentados por la falta de recursos y condiciones tecnológicas de las familias y competencias técnicas de las mismas. Bajo este contexto, es fundamental indicar que los directores(as) opinaron que durante la pandemia los docentes de sus establecimientos siempre, mostraron capacidad y/o voluntad para adaptarse a los cambios requeridos.

Según los directivos participantes del estudio las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que facilitarían el regreso a las escuelas, están relacionadas con; readecuar los modelos evaluativos, ajustar los contenidos curriculares y continuidad de la educación en línea en paralelo a la presencial, distribución de los estudiantes para evitar hacinamiento en aulas, adecuar las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios institucionales. Cabe señalar que para que estas condiciones se pueda implementar, es muy importante la ayuda y colaboración de toda la comunidad escolar, puesto que existen situaciones que sobrepasan las atribuciones de los directivos, como por ejemplo, las condiciones de las familias y el acceso universal a internet, para aportar verdaderamente al sistema educativo escolar en términos de igualdad y compromiso con todos y todas.

Con la finalidad de complementar lo descrito, a continuación se presentan los resultados relacionados al ámbito cualitativo, que está referido a determinar las principales problemáticas y aprendizajes vivenciados por los encuestados durante la crisis sanitaria. Ante el primer elemento interrogado los directores/as indicaron con mayor relevancia; la deficiente enseñanza remota, traducida en la carencia de recursos tecnológicos, conectividad y ausencia de competencias digitales docentes. La segunda problemática seleccionada estuvo relacionada a las carencias sociales y emocionales de la comunidad educativa, constituida por la falta de comunicación escuela/hogar, vulnerabilidad social de las familias y desmotivación por parte de profesores/as, estudiantes, padres y/o apoderados. La tercera dificultad expresada está relacionada con la gestión administrativa, integrada por la falta de lineamientos por parte de instituciones superiores y condiciones deficientes para afrontar un posible retorno. Esta situación se traduce en el reclamo de un marco de actuación con instrucciones claras y coherentes, el cual se articule con la delegación de confianza, flexibilidad y autonomía para las instituciones educativas, con el objetivo que éstas puedan entregar respuestas contextualizadas desde la propia escuela a las problemáticas reales, considerando que son los establecimientos escolares quienes mejor conocen su territorio y sus gentes.

En relación a los aprendizajes adquiridos; los líderes educativos reconocen la gestión del personal como la principal, puesto que señalan que permitió el desarrollo de trabajo colaborativo y en equipo entre los integrantes de sus comunidades. El segundo corresponde a la adquisición de habilidades socioemocionales, integradas por el desarrollo del bienestar socioemocional, entendido como la priorización del mismo en el proceso educativo, además del desarrollo de tolerancia, resiliencia, solidaridad, valorización del rol docente y el despliegue de un liderazgo efectivo. El tercer aprendizaje reconocido, tuvo relación con la digitalización; de las competencias docentes y proceso de enseñanza–aprendizaje, además del reconocimiento de la utilidad de la tecnología, orienta a la masificación de la información, gestión de procesos administrativos y nivelación de aprendizajes descendidos.

Para finalizar, es fundamental reconocer que al analizar las opiniones de los directores/as ante el contexto descrito, éstas se traducen en la necesidad imperante de establecer condiciones óptimas en las áreas de; conectividad, digitalización, recursos de seguridad y habitabilidad de los establecimientos, entre otras, que permitan entregar y mantener a largo plazo un servicio educativo efectivo y contextualizado durante contextos de crisis actuales y futuros, que posibiliten realmente impactar y dar continuidad al proceso de aprendizaje de los estudiantes más desfavorecidos.

## **5.1. Recomendaciones**

A partir de la presente investigación se sugiere poder complementar y avanzar en la construcción de la temática estudiada, a través de investigaciones con un mayor nivel de complejidad, como por ejemplo: estudios correlacionales y/o explicativos, permitiendo asociar conceptos, variables, realizar predicciones y cuantificar relaciones entre conceptos o variables. Conjuntamente a lo indicado es relevante incorporar en la investigación las perspectivas de más actores del sistema educativo, y consigo otros instrumentos de recolección de datos con carácter más cualitativos, tales como entrevistas en profundidad, focus group, entre otros. A través de los cuales se pueda recabar mayor información desde la experiencia y significatividad de los propios participantes, posibilitando realizar un análisis más profundo.

Bajo esta visión, es importante que este trabajo investigativo sea abordado desde la academia, puesto que cimienta un precedente fundamental a nivel regional y nacional, desde la experiencia de los propios actores del sistema educativo, respecto de cómo éstos en el área de gestión pedagógica establecieron las condiciones elementales para mantener y entregar sistemáticamente el servicio educativo a sus comunidades escolares, en un contexto de crisis sanitaria por COVID-19, nunca antes experimentado por la humanidad.



Cabe mencionar, que para optimizar el proceso de recolección de datos sería pertinente modificar el instrumento, acotar y clarificar las interrogantes, puesto que su extensión y complejidad tenderían a desmotivar a los participantes de la muestra. En relación a la encuesta y con la finalidad de perfeccionar la obtención de información, la focalización de las interrogantes en una dimensión específica, contribuiría a la obtención más completa de datos.

Desde otro punto de vista, y como un aporte al campo disciplinar de estudio se recomienda generar una investigación que centralice su quehacer en conocer el grado de competencias que poseen los docentes de la Región del Maule, respecto del manejo de TIC's, considerando que según las opiniones de los directores, los profesores/as no cuentan con habilidades desarrolladas en esta área. Por lo tanto, esta propuesta permitiría generar programas de capacitación efectivos, que respondan a las reales necesidades y competencias de los docentes, y por consiguiente invertir pertinentemente los recursos educativos en necesidades que impacten los aprendizajes de los estudiantes. Conjuntamente a lo descrito, es fundamental extender esta acción a otros actores educativos, tales como; asistentes de la educación, equipo de gestión, entre otros.

Paralelamente a lo mencionado, es importante generar investigaciones respecto del nivel de dominio de competencias de las familias de los estudiantes, con el objetivo de articular acciones y/o programas de acompañamiento a estas, que tengan un carácter sistemático y formativo, y permitan desarrollar habilidades digitales, para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje desde los hogares.

Bajo el escenario descrito se propone realizar investigaciones, que focalicen su quehacer en evidenciar el impacto real que ha tenido el cierre de las escuelas en la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de generar insumos contextualizados que permitan adecuar eficazmente el currículo priorizado desde el ministerio, considerando escenarios virtuales, presenciales y híbridos (virtuales y presenciales).

Por último, es pertinente potenciar los resultados y análisis de las preguntas abiertas y/o ámbito cualitativo del estudio, a través de la generación de un informe y/o instrumento de gestión que contribuya a las autoridades educativas de la Región de Maule, en la toma de decisiones pertinentes y oportunas para el año 2021 y posteriores, considerando que se continuará en situación de crisis sanitaria. La construcción regional o nacional de un marco pertinente y contextualizado de instrucciones claras y adecuadas, posibilitaría dar respuestas a las principales problemáticas y aprendizajes que debieron enfrentar y/o vivenciar los directores/as de la Región del Maule, entre las cuales destacan; extensas jornadas laborales, preparación de los establecimientos ante un posible regreso a clases presenciales, adquisición de insumos de sanitización y seguridad, y elaboración de protocolos, entre otros. Por tanto es importante recalcar que esta investigación puede ser traducida como un diagnóstico participativo, desde las comunidades escolares. Es importante mencionar que este instrumento de gestión

## **5.2 Limitaciones**

Las limitaciones del presente estudio estuvieron referidas principalmente a la recepción centralizada de los resultados de las encuestas, lo que provocó que no se lograra conocer el número de participantes hasta que el proceso estuviera cerrado, esta situación actuó como factor obstaculizador, generando una baja participación por parte de los actores educativos, porque los investigadores al no poseer la cantidad de participantes de manera periódica, no consiguieron implementar variadas estrategias que permitirán obtener una mayor colaboración y respuestas por parte de los encuestados, provocando cambios de las muestras y/o actores durante el último período de la investigación.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### Fuentes Bibliográficas

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas. Venezuela: Editorial Episteme.
- Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando. *Reflexiones Pedagógicas, Docencia*, (31).
- Atchoarena, D., & Gasperini, L. (2004). *Educación y desarrollo rural: definición del marco de referencia*. En D. Atchoarena y L. Gasperini (Eds.), *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política* (pp. 27-80). Roma, Italia: FAO/UNESCO-IIEPE
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2010). *Ecós de la revolución pingüina*. Santiago: Editorial Pehuén.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bellei Carvacho, C. I., Alzamora Muñoz, G. A., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., & Díaz, R. (2018). *La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*.
- Bellei C. y Muñoz G. (2020). *La casa no es una Escuela: Propuestas de Política Educativa en tiempos de pandemia*, CIAE U. de Chile y Facultad de Educación UDP.
- Cabrera, J. (2004). *Navegantes y naufragos en el ciberespacio: experiencia psicosocial y prácticas culturales en la Internet de los escolares*, 39-130. En Bonilla, M. & Cliche, G. (2004). *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe*. FLACSO, Ecuador
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2020, *La Educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*, Informe covid-19 CEPAL- UNESCO.
- Curie, M. (1911), *Discurso de Marie Skłodowska-Curie al recibir el Premio Nobel de Química Educación en Pandemia Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020*

- Elmore, R., Pont, B., Nusche, D.; Hopkins, D. (2008) *Mejorando el liderazgo escolar*, 2, 37-68. Paris: OECD, 2008.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases* (1st ed.). Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Falabella, A., & Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa* Informe Ejecutivo. Santiago: CIDE.
- Finol, M. y Camacho, H. (2008). *El proceso de investigación científica*. Venezuela-Maracaibo: EDILUZ, 2008
- García, R. T. M. (2015). *Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: Un estudio de caso*. Opción, 31(6), 1041-1063.
- Harris, A.; Chapman, C. (2002) Liderazgo democrático para la escuela. Mejora en contextos desafiantes, *Revista Electrónica Internacional para Liderazgo en el aprendizaje*, 6 (9). ISSN 1206-9620.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L., (2016). *Metodología de la Investigación*, 6° Edición. Mc Graw Hill Educación
- Hersey, P.; Blanchard, K. (1977) *Gestión del comportamiento organizacional*. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Horn, A.; Marfan, J. (2010) *Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile*. *Psicoperspectivas*, v. 9, n. 2, p. 82-104.
- Ibieta, R. (2019). *Sistema de Subvención Escolar en Educación por Chile, Educación, Escolar, Gestión, Municipal, Municipios, SEP, Subvención*
- Lacourse, F. (2009). Las rutinas profesionales en la educación primaria y secundaria: contribución a las competencias de la práctica de enseñanza. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 45(2), 159-183.
- Leithwood, K; Begley, P.; Cousins, B. (1990) *La naturaleza, causas y consecuencias de las prácticas de los directores: una agenda para la investigación futura*, 28, (4), 5-31.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42
- Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (2009). *Liderazgo distribuido según la evidencia*. London: Routledge.

- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patrones de comportamiento agresivo en climas sociales creados experimentalmente. *Revista de psicología social*, 10(2), 271-299.
- Pont, B., Nusche, D y, Moorman, H. (2008) *Mejorar el liderazgo escolar* Volumen 1: política y práctica.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (2015). *Marco para la buena dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020). *Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar*
- Muijs, D.; Reynolds. (2011) *Enseñanza eficaz en las escuelas: teoría y práctica*. London: SAGE.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-22.
- Muñoz, J. E., & Wenzel, R. P. (2020). *Un nuevo coronavirus emerge*. Revista clínica española: publicación oficial de la Sociedad Española de Medicina Interna, 220(2), 115-118.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Navarro, L. (2007). *Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando?* *Reflexiones Pedagógicas*, Docencia, (33).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2009). *Creación de entornos de enseñanza y aprendizaje eficaces: primeros resultados de TALIS* Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Mejorando el liderazgo escolar*, 2. OECD, Paris.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2010) *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. París: OCDE.
- Organización Internacional del Trabajo, (2020, abril 7). *El COVID-19 y el mundo del trabajo*. p.3
- Ilustre Municipalidad de Talca (2016-2020), *Plan de Desarrollo Comunal. PLADECO*. Talca Chile.

- Ilustre Municipalidad de Curicó (2016-2020), *Plan de Desarrollo Comunal. PLADECO*. Curicó Chile.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Mejorando el liderazgo escolar*. 2 vols. Paris,
- Prensky, M. (2010). *El Talento de los Nativos Digitales*. In Global Education Forum
- Propuestas Educación Mesa Social COVID-19, 2020, *Trabajo Liderazgo Escolar: Aprendiendo en tiempos de crisis: Conectar, Colaborar, Contener, Capacitar y Confiar*, República de Chile
- Raczynski, D.; Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile.
- Rajimon, J., (2009). *Hacia un nuevo Paradigma de la Administración de la Educación. Visión de Futuro*, 6 (12), Universidad Nacional de Misiones, Miguel Lanús, Misiones, Argentina.
- Ríos, R. (2006). *Brecha digital entre estudiantes de escuelas públicas y privadas*. *Télématique*, 5(2), 1.
- Rothan, HA y Byrareddy, SN (2020). *Epidemiología y patogenia del brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. *Revista de autoinmunidad*, p. 109
- Romero, L., (2020) *Educación en tiempos de coronavirus: ¿nace un nuevo paradigma?* Profesional, Emprendimientos Corporativos, Buenos Aires, Argentina.
- Schein, E. (1992): *La Cultura empresarial y el liderazgo*. Plaza y Janés, Barcelona. (1ª edición, 1988).
- Sergiovanni, T. (1984) J. *Liderazgo y excelencia en la escolarización*, v. 41, n. 5, p. 4-13, Feb.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos cualitativos de Investigación. La búsqueda de significaos*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- UNESCO, (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Informe covid-19 CEPAL- UNESCO.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 3(1), 303-322.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. Centro de Innovación en Educación.

Weinstein, J., Muñoz, G., & Rivero, R. (2018). Los directivos escolares como informantes cualificados de las políticas educativas: Sus opiniones bajo el gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

## Fuentes Cibergraficas

- Alvariño, C., et al. (2006). *Gestión Escolar. Un Estado del Arte de la Literatura*. Revista *Paideia*, 29, 15-43. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2008/03/estadodearte.pdf>
- Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela*. *Psicoperspectivas*, 9 (2). Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Benavides, N. y Donoso, S. (2019). *Directores de escuelas públicas chilenas contemplados desde un marco de desempeño*<sup>1</sup>. Disponible en: <http://orcid.org/0000-0003-4482-7205>
- Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47(2),237-252. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3421/342130837003>
- Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública* (N° 1). Grupo Banco Mundial. Disponible en: <http://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>
- Barber, M., Mourshed, M. (2008). Informe McKinsey: *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Ed. McKinsey &Co. Buenos Aires. Disponible en: [file:///C:/Users/HP/Downloads/como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos\\_con\\_mejor\\_desempeno\\_del\\_mundo\\_para\\_alcanzar\\_sus\\_objetivos.pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/como_hicieron_los_sistemas_educativos_con_mejor_desempeno_del_mundo_para_alcanzar_sus_objetivos.pdf)
- Benavides, N., Donoso-Díaz, S., & Reyes, D. (2019). *Directores de Escuelas Públicas Chilenas contemplados desde un marco de desempeño*. *Cuadernos de Pesquisa*, 49(173), 130-153. Disponible en: [https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n173/es\\_1980-5314-cp-49-173-130.pdf](https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n173/es_1980-5314-cp-49-173-130.pdf)
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. BCN. (2009). Ley N° 20370 establece Ley General de Educación. Santiago, Chile. Disponible en [en línea] <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>





- Diario La Tercera (2020, agosto 14). *El impacto de la educación a distancia*. Disponible en: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-impacto-de-la-educacion-adistancia/WFGBJWI37JAH7G4R2BFYSYHIY4/>
- División Educación General (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la Hacemos todos*. Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Disponible en: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Donolo, D., Chiecher, A., Rinaudo, M. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 10. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/10/chiecher.pdf>.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V. Castro, M., López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49). 133-240. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/docs/donoso.pdf>
- EDUCREA. (2012). *Las Tic's en el ámbito educativo*. Disponible en: <https://educrea.cl/las-tics-en-el-ambito-educativo/>
- Elmore, R. F. (2000). *Construyendo una nueva estructura de liderazgo escolar* Washington. Instituto Albert Shanker. Disponible en: <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Enna, J y Wenzel, R. (2020 febrero 13). *Un nuevo coronavirus emerge* [en línea]. Elsevier Public Health Collection, volumen 220 on page 115/118, párr 1. [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7130265/#:~:text=Los%20coronavirus%20son%20una%20familia,\(MERS%2DCoV\)%20y%20el](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7130265/#:~:text=Los%20coronavirus%20son%20una%20familia,(MERS%2DCoV)%20y%20el)
- Falabella, A., de la Vega, L. (2016). *Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(2), 395-413. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Gairín, J., & Goikoetxea, J (2008). *La investigación en organización escolar*. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73-95. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513206.pdf>
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. Disponible en: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>

- García-Huidobro, J., & Concha, C. (2009). *El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media*. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. Disponible en: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/El-sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educaci%C3%B3n-parvularia-b%C3%A1sica-y-media.pdf>
- Gento, P. (1996). Instituciones educativas para la calidad total. *Revista Complutense De Educación*, 7(1), 288. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9696120288A>
- Gobierno Regional del Maule. (2019). *Cuenta pública 2018*. Talca, Chile. Consultado el 22 de febrero de 2020. Disponible en <http://www.goremaule.cl/ctaPublica/CuentaPublica2018.pdf>
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J., Gu, X., Cheng, Yu, T., Xia, J., Wei, Y., Wu, W., Xie, X., Yin, W., Li, H., Liu, M., Xiao, Y., Gao, H., Guo, L., Xie, J., Wang, G., Jiang, R., Gao, Z., Jin, Q., Wang, J. (†), Cao, B. (†) (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *Revista Lancet*, 395, 497–506. Disponible en: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2930183-5>
- Jiménez, F., & Valdés, R. (2020). Las Dimensiones no Reconocidas del Quehacer Educativo en Tiempos de Pandemia: El Cuidado y la Protección de las Minorías Extranjeras en Riesgo de Exclusión. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12302>
- Larraín, A., Balbontín, I. (2020). *Estamos a tiempo: Plan de recuperación de los aprendizajes y el vínculo escolar*. Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación. Santiago de Chile. Conferencia disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/docentes/Diferenciado-Tecnico-Profesional/Administracion/220573:Estamos-a-tiempo-Plan-de-recuperacion-de-los-aprendizajes-y-el-vinculo-escolar>
- Lloyd, M. W. (2020). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Disponible en: [http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE\\_UNAM/546/LloydM\\_2020\\_Desigualdades\\_educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/546/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Magendzo, A., Toledo, M., & Gutiérrez, V. (2013). *Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos*. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 377-391. Valdivia. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>

- Martínez-Garrido, C., Murillo, J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140566662016000200471&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662016000200471&lng=es&tlng=es).
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (1992). Ley 19138 Modifica decreto con fuerza de Ley n° 2, de 1989, del Ministerio de Educación *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30505>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (1996). Ley 19070 establece texto refundido, coordinado y sistematizado que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación y de las leyes que la complementan y modifican. *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=60439>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2003). Ley 19873 crea Subvención Educacional Pro-Retención de alumnos y establece otras normas relativas a las remuneraciones de los profesionales de la educación. *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=232146>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2004). Ley 19979 que modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales. *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=232146>
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2007). Marco para la buena dirección. Estándares para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. Santiago de Chile. Ministerio de Educación. Disponible en: [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2007) Ley 20201 modifica el decreto fuerza ley n° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=263059>
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2008). Ley 20248 establece ley de subvención escolar preferencial. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2009). Ley 20.370 que Establece la Ley General de Educación. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2011). Ley 20501 que establece la calidad y equidad de la educación. *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idnorma=1022346>
- Ministerio de Educación, MINEDUC, (2016a). Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016 – 2019. Santiago de Chile. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Aseguramiento.pdf>
- Ministerio de Educación, MINEDUC, (2016b). *Jornada de Planificación de Establecimientos Educacionales*. Santiago de Chile. División de Educación General, Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/01/Orientaciones-J-de-planificaci%C3%B3n-1-y-2-Marzo-EEpdf>
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2016c). Decreto Supremo N° 44. Establece forma de ejecución del Plan de Formación de Directores. *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2018a). *Orientaciones: Articulación de los Instrumentos de Gestión Para el Mejoramiento Educativo en las Escuelas y Liceos*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/03/ORIENTACIONES-ARTICULACION-DE-LOS-INSTRUMENTOS-DE-GESTION-DE-LOS-INSTRUMENTOS-DE-GESTION.pdf>
- Ministerio de Educación MINEDUC, (2018b). *Ciclo de Mejoramiento en los Establecimientos Educacionales. Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf>
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2018c). *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar 2014-2017*. Santiago de Chile. Unidad de Liderazgo Escolar, División de Educación General, Ministerio de Educación. Disponible en: [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/01/Politica-Fortalecimiento-del-Liderazgo-Escolar-2014-2018\\_Enero\\_208.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/01/Politica-Fortalecimiento-del-Liderazgo-Escolar-2014-2018_Enero_208.pdf)
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2018). Decreto 67: aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del ministerio de educación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Subsecretaria de Educación. *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>.
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2018). *Sigamos Aprendiendo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en:

[https://sigamosaprendiendo.mineduc.cl/?gclid=EAIaIQobChMInvDemP\\_a7AIViIeRCh3Icg5ZEAYASAAEgIlqvD\\_BwE](https://sigamosaprendiendo.mineduc.cl/?gclid=EAIaIQobChMInvDemP_a7AIViIeRCh3Icg5ZEAYASAAEgIlqvD_BwE).

Ministerio de Educación, MINEDUC. (2019a). *Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo. Guía de Herramientas para el Desarrollo de Recursos Personales en Equipos Directivos*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación. Disponible en: [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2\\_final.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2_final.pdf)

Ministerio de Educación, MINEDUC. (2019b). *Marco para la Buena Enseñanza*. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>

Ministerio de Educación, MINEDUC. (2020a). *Modelo de Calidad de Gestión Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/gestionescolar/gestion.php>

Ministerio de Educación, MINEDUC. (2020b). *Orientaciones MINEDUC Covid-19* (pp. 2-15). Santiago. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/orientaciones-mineduc-covid-19/>

Ministerio de Educación, MINEDUC. (2020c). Resolución Exenta N° 2765 Implementación de la Priorización curricular en forma remota y presencial. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/209381:Resolucion-Exenta-N-2765-Implementacio-n-de-la-Priorizacio-n-curricular-en-forma-remota-y-presencial>.

Ministerio de Planificación (2010). *Ley 20422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Planificación. *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>

Ministerio de Salud, MINSAL. (2020a). Resolución 180 exenta dispone medidas sanitarias que indica por brote de covid-19. Santiago de Chile: Ministerio de Salud, Subsecretaría de Salud Pública. *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1143498>.

Ministerio de Salud, MINSAL. (2020b). Resolución exenta 322 dispone medidas sanitarias que indica por brote de covid-19. Santiago de Chile: Ministerio de Salud, Subsecretaría de Salud Pública. *En biblioteca del Congreso Nacional* [en línea]. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>.

- Mora García, Raúl Tomás (2015). *Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: Un estudio de caso*. Opción, 31(6), 1041-1063. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571059.pdf>
- Moreno, Q. (2007). Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil. Madrid: Editorial McGraw-Hill, 492 páginas. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 60(1), 189-191. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28845>
- Mundaca, R. (2020). *Brecha digital y educación online: la pandemia no es igual para todos*. Universidad de Chile. Santiago de Chile. Disponible en: <https://uchile.cl/u164931>
- Muñoz, G., Amenábar, J., Valdebenito, M. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2). Disponible en: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Núñez, I., Weinstein, J., Muñoz, G. (2010). *¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile*. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/117/111>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2020). *Documentos para Discusión*. Santiago de Chile. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149269>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2020a). *Infection prevention and control during health care when novel coronavirus (nCoV) infection is suspected*. Disponible en: [https://www.who.int/publicationsdetail/infection-prevention-and-control-during-health-carewhen-novel-coronavirus-\(ncov\)infection-is-suspected](https://www.who.int/publicationsdetail/infection-prevention-and-control-during-health-carewhen-novel-coronavirus-(ncov)infection-is-suspected)
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2020b). *Nuevo coronavirus, China*. Disponible en: <https://www.who.int/csr/don/12-january-2020-novel-coronavirus-china/es/>
- Organización Mundial de la Salud (2020c). *Report of the WHO-China Joint Mission on Coronavirus Disease 2019 (COVID-19)*. China. Disponible en: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/who-china-joint-mission-on-covid-19-final-report.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, (ONU) (2020). *Uno de cada tres niños en el mundo no puede acceder a clases a distancia si su escuela cierra* Noticias ONU. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2020/08/1479572>

Peirano R., Claudia, Estévez S., Swapna Puni, & Astorga, María Isabel. (2015). *Educación rural: oportunidades para la innovación. Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1). Disponible en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S168893042015000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168893042015000100004&lng=es&tlng=es)

Rubilar, F. C. (2005). Gestión curricular: *Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. Revista Horizontes educacionales*, 10, 13-25. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf>

Salas, G.; Santander, P.; Precht, A.; Scholten, H.; Moretti, R., & López-López, W. (2020). *COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. Disponible en <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>

Schlager, M. S., & Fusco, J. (2003). *Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? The Information Society*, 19, 203-220. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/252356186\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_Technology\\_and\\_Communities\\_of\\_Practice\\_Are\\_We\\_Putting\\_the\\_Cart\\_Before\\_the\\_Horse](https://www.researchgate.net/publication/252356186_Teacher_Professional_Development_Technology_and_Communities_of_Practice_Are_We_Putting_the_Cart_Before_the_Horse)

Sánchez, E., & Rodríguez, A. (2010). 40 Años de la teoría del liderazgo situacional: una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (1), 25-39. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80515880003.pdf>

Superintendencia de Educación. (2020). *Dictamen n° 54 Sobre la inversión excepcional, durante el año escolar 2020, de la Subvención Escolar Preferencial en el financiamiento de las medidas complementarias de sanitización, de prevención de contagios y de ventilación o purificación de aire en establecimientos educacionales del país, a efectos de cumplir con las instrucciones y protocolos que disponga la autoridad sanitaria, en el marco de la crisis de salud pública producida por el brote de Covid-19*. Santiago de Chile: Disponible en [https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/Dictamen N° C2% B055.pdf](https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/Dictamen-N%C2%B055.pdf).

Superintendencia de Educación. (2020). *Dictamen n° 55 Sobre la inversión excepcional de la Subvención Escolar Preferencial, en el financiamiento de medidas necesarias para implementar clases en línea y otras estrategias pedagógicas que permitan la educación a distancia, en el marco de la crisis de salud pública producida por el brote de Covid-19*. Santiago de Chile: Disponible en: [https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/Dictamen N° C2% B055.pdf](https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/Dictamen-N%C2%B055.pdf).



Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17135/15394>

Severín, E. (2010) *Tecnologías de La Información y La Comunicación (TICs) en Educación Marco Conceptual e Indicadores* Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3394>

Toledo, P. (2020). *Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas*. *Revista Internacional de la Educación para la justicia Social*, 1 - 3 Disponible en: <file:///C:/Users/samsung1/Downloads/12396-Texto%20del%20art%C3%ADculo-32897-2-10-20200623.pdf>

Unidad de Currículo y Evaluación (2020). *Criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de primero año básico a cuarto año medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/08/CriteriosPromocionEscolarCalificacionEvaluacion.pdf>.

Unidad de Curriculum y Evaluación (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14361/EID%20a ctualizacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y2>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2020). *Los equipos de conducción frente al covid-19: Claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia* Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/8431/file/Serie-Conduccion-Covid-2.pdf>

Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. & Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Líderes Educativos. Disponible en: <http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/08/Marco-LE.pdf>

Villatoro, P., & Silva, A. (2005). *Estrategias, programas y experiencias de superación de la brecha digital y universalización del acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC)*. Un panorama regional. Serie Políticas Sociales, 101. CEPAL. Santiago de Chile. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6094/S0412977\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6094/S0412977_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

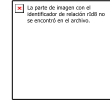
Villarreal-Villa, Sandra, García-Guliany, Jesús, Hernández-Palma, Hugo, & Steffens-Sanabria, Ernesto. (2019). *Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital*. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>

## ANEXOS

### Anexo N°1: Ejemplo de carta de patrocinio de Universidad de Talca



UNIVERSIDAD DE TALCA  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional



Talca, 13 de octubre de 2020

Señor Juan Eulogio Quiroz Fuentes  
Director Comunal de Educación de Maule

De mi consideración:

Saludo cordialmente y presento a usted a María Inés González Espinoza, Cédula de Identidad 15.598.212 - 8, estudiante del Magíster en Política y Gestión Educacional que cursa el sexto trimestre correspondiente al Trabajo de Graduación.

El Trabajo de Graduación consiste en una investigación original e individual titulada “Gestión Pedagógica en el marco de Pandemia COVID-19 en los establecimientos educativos de la Comuna de Maule, Región del Maule”, y el objetivo general del estudio es “Analizar las opiniones de diversos actores de la Educación de la Región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia COVID-19”. Asimismo, está patrocinado por el Profesor Nibaldo Benavides Moreno del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca.

Toda información recolectada durante la investigación es confidencial y será utilizada solo para los fines asociados al Trabajo de Graduación y para eventuales publicaciones. El nombre de la institución y de las participantes no será de conocimiento público, está anonimizada y bajo la responsabilidad del investigadora responsable y el profesor patrocinante del Trabajo de Graduación.

Al respecto, solicito a usted autorizar a los directores de todos los establecimientos educativos que usted dirige para la participación en el desarrollo de la investigación y en particular, responder una encuesta online que sería enviada a las direcciones de correo electrónicos de los directores de los establecimientos educativos de la Comuna de Maule.

A la espera de su favorable respuesta se despide atentamente.

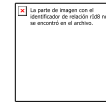
**Sebastián Donoso Díaz**

Director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Universidad de Talca

## Anexo N°2: Encuesta para directivos



UNIVERSIDAD DE TALCA  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional



## CUESTIONARIO PARA DOCENTES EN EL MARCO DE LA CRISIS SANITARIA

Estimado/a Director(a):

El presente cuestionario busca conocer su opinión sobre los aspectos relacionados con la “Gestión pedagógica/directiva en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID-19.

Toda la información que nos proporcione será tratada de acuerdo a las normas de confidencialidad y privacidad que especifica la Ley N° 21.096.

Agradecemos su respuesta sincera y detallada de las preguntas, las que implicarán aproximadamente 15 minutos.

### I. ANTECEDENTES PERSONALES Y CURRICULARES

1. Sexo:  Masculino  Femenino  otro
2. Edad  hasta 25  entre 26 y 30  entre 31 y 40  entre 41 y 50  más de 50
3. Título Profesional:  profesor/a de educación inicial  profesor/a de enseñanza básica  profesor/a de educación diferenciada  profesor/a de enseñanza media  otro
4. Años de trabajo como Docente:  hasta 2 años  de 3 a 5 años  de 6 a 10 años  de 11 a 15 años  más de 15 años
5. Grado(s) académico(s):  Licenciado  Magister  Doctor  ninguno
6. Modalidad del centro donde trabaja principalmente:  Preescolar  Básica  Media/media laboral  Superior
7. Tipo de centro de educación donde trabaja actualmente:  MUN.  P. SUBV.  P. PAG.  MUN. TP.  P. SUBV. TP.  CFT  IP  Universidad
8. Tipo de contrato:  Planta regular (contrato indefinido)  Planta no regular (a contrata o plazo fijo)  Honorarios

## II. INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN (A)

Marque Ud. la opción que corresponda acorde a la frecuencia que realiza/ ejecuta las actividades siguientes. Utilice las alternativas

- Siempre
- A veces
- Rara vez
- Nunca

<b>A. RUTINA DE TRABAJO</b>	<b>SIEMPRE</b>	<b>A VECES</b>	<b>RARA VEZ</b>	<b>NUNCA</b>
Acompañar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes				
Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante				
Definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis				
Garantizar el bienestar (socioemocional) de los docentes				
Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa				
Gestionar la entrega de beneficios sociales-becas				
Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID-19				
Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes				
Supervisión, evaluación y orientación de profesores				
A. Rutinas de Trabajo. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otra" (*). Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró ninguna acción, escribir la palabra "ninguna" en esta línea.  Especifique: _____				

## II. INDICADORES ESCENCIALES DE GESTIÓN (B)

Marque usted la opción que más lo identifique cuando sea necesario establecer su nivel de acuerdo o desacuerdo acorde a las alternativas de respuesta siguientes:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

<b>B. DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN</b>	<b>SIEMPRE</b>	<b>A VECES</b>	<b>RARA VEZ</b>	<b>NUNCA</b>
Disponibilidad de infraestructura tecnológica				
Abordar la salud emocional de los estudiantes				
Abordar la salud emocional de los docentes				
Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales				
Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar				
Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje				
Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios				
Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación				
B. Desafíos de implementación. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otra" (*). Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró ninguna acción, escribir la palabra "ninguna" en esta línea.  Especifique: _____				



## II. INDICADORES ESCENCIALES DE GESTIÓN (C)

Marque usted la opción que corresponda acorde al nivel de efecto del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Utilice las alternativas:

- Siempre
- A veces
- Rara vez
- Nunca

<b>C-APOYOS RECIBIDOS DE LA JEFATURA (SOSTENEDOR/MINEDUC)</b>	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Rara Vez</b>	<b>Nunca</b>
Asuntos Pedagógicos				
Asuntos financieros				
Normas disciplinarias en general				
Problemas con la comunidad escolar				
Administración del recurso humano				
C. Apoyos recibidos de la jefatura. 1) Otra. En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otra" (*). Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró ninguna acción, escribir la palabra "ninguna" en esta línea. Especifique: _____				



## II. INDICADORES ESCENCIALES DE GESTIÓN (C)

Marque usted la opción que más lo identifique cuando sea necesario establecer su nivel de acuerdo o desacuerdo acorde a las alternativas de respuesta siguientes:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

<b>D- ESCUELA-FAMILIA</b>	<b>Mejoró</b>	<b>Sin cambio</b>	<b>No sabe o no responde</b>	<b>Disminuyó</b>
Readecuación de los modelos de evaluación				
Distribución de estudiantes para evitar hacinamientos en la sala de clases				
Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial				
Reemplazo/ajuste de los contenidos				
Extensión del año escolar 2020/2021				
Aumento de la carga de trabajo diaria con X número de horas semanales				
Cancelación del año escolar				
Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos				
Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otra" (*). Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró ninguna acción, escribir la palabra "ninguna" en esta línea. Especifique: _____				

## III.-Preguntas abiertas

3.1. A partir de esta crisis, ¿Cuáles fueron los 3 principales problemas que usted enfrentó como director/a? (en orden de relevancia)

3.2. A partir de esta experiencia ¿Sus 3 aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia)

**MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO Y COLABORACIÓN**