



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

---

**Relación entre Apoyo Externo y Mejora Escolar en escuelas con diferentes Estilos de Agenciamiento Colectivo desde la perspectiva del Director**

Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo.

**Alumnas:**

Macarena Bustamante San Martín

Rebeca Lecaros Garrido

Carla Yianatos Martina

**Fecha:**

19 de diciembre de 2014

**Profesora Guía:**

Carolina Urbina Hurtado

**Profesora Co-guía:**

Verónica López Leiva

**Tabla de Contenidos**

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| Introducción.....               | 4  |
| Marco Teórico.....              | 5  |
| 1. Mejora Escolar.....          | 5  |
| 2. Apoyo Externo.....           | 6  |
| 3. Liderazgo.....               | 7  |
| 4. Agenciamiento Colectivo..... | 8  |
| Metodología.....                | 10 |
| Resultados.....                 | 12 |
| Discusiones.....                | 25 |
| Referencias.....                | 31 |

## **Relación entre Apoyo Externo y Mejora Escolar en escuelas con diferentes estilos de Agenciamiento Colectivo desde la perspectiva del Director.**

### **Resumen**

Las investigaciones relacionadas con la mejora escolar plantean la existencia de diversas palancas claves que debe tener la escuela para lograr un cambio. Este estudio se centra en una de ellas, el apoyo externo, y tiene como objetivo comprender la relación entre este último y la mejora escolar desde la perspectiva de directores de dos escuelas que presentan diferentes estilos de agenciamiento colectivo. La producción de información de esta investigación se realizó mediante entrevistas semi-estructuradas a las que se les realizó un análisis de contenido con teoría fundamentada. Los resultados de esta investigación indican que, el director de la escuela con agenciamiento estilo árbol, ejercía un liderazgo autoritario, siendo el resto de los actores educativos considerados co-partícipes, y la relación que establecía con el apoyo externo principalmente era respecto a los recursos materiales. Por otra parte, la directora de la escuela con agenciamiento estilo tejido social, manifestó un liderazgo democrático, donde se buscaba la participación del resto de la comunidad educativa, reconociendo claramente las necesidades propias de la escuela para alcanzar una mejora escolar.

Se concluye que para alcanzar una mejora escolar sostenida en el tiempo, es necesario por una parte, contar con apoyos externos contextualizados que respondan a las necesidades de cada escuela, y por otra, de un agenciamiento estilo tejido social que permita reconocer de mejor forma las necesidades de la escuela.

**Palabras claves:** Apoyo Externo, Mejora Escolar, Liderazgo, Directores, Agenciamiento Colectivo

### **Abstract**

Studies related to school improvement suggest the existence of several key levers that the school must have in order to change. This study is focused on one of them, the external support, and its purpose is to understand the relation between external support and school improvement from the perspective of principals who work in two schools and show different styles of collective agency. The production of information of this study was carried out through semi-structured interviews, which were analyzed in its content using grounded theory. The outcomes of this study show that the principal of the school with a tree-style agency exercised an authoritarian leadership, and the rest of the educational actors were considered collaborators. The established relation with external support was related to material resources mainly. On the other hand, the principal of the school with social-fabric agency showed a democratic leadership. The participation of the whole school community was involved, clearly identifying the needs of the school in order to get school improvement.

In conclusion, in order to reach school improvement sustained over time, two things are necessary; first, schools must count on contextualized external support that meet the requirements of every school, and second, schools must have a social-fabric agency that allows for a better identification of the needs of the school.

**Key words:** External Support, School Improvement, Leadership, Principals, Collective Agency

## **Introducción**

Durante los últimos años, el sistema educativo chileno y sus actores, se han visto inmersos en continuos procesos de cambio y reformas educacionales que buscan generar igualdad y equidad, mediante iniciativas que apunten a una mejora escolar (Valdebenito, 2011). Sin embargo, para lograr una mejora, se debe involucrar a todos los actores educativos, por lo tanto implica la participación no solo de quienes están al interior de la escuela, sino también de una red de conexiones, entre las cuales encontramos, el apoyo externo. En Chile, esta iniciativa es impulsada a través del Ministerio de Educación en la década del '90 y su objetivo apuntaba a mejorar diferentes aspectos en las escuelas. Posteriormente, esta estrategia se expandió a otros departamentos y áreas en educación, representándose actualmente en un sinnúmero de instituciones y programas (Asistencia Técnica Educativa, Plan de Apoyo Compartido, Oficina de Protección de los Derechos de la Infancia, Habilidades Para la Vida, entre otros) que abarcan distintas áreas de la mejora escolar, llegando a tener hoy en día establecimientos con varios programas interviniendo de forma paralela (Muñoz y Vanni, 2008).

De esta forma, para lograr una mejora escolar, la relación entre la escuela y el apoyo externo debe ser coordinada, consensuando estrategias a seguir, abriendo espacios de reflexión y dando relevancia a la propia experiencia de la escuela en este proceso (Rosenzvaig, 2012a). A raíz de esto, se hace necesario ahondar en la particularidad de cada cultura escolar. Sin embargo, ante la variedad de programas y ofertas, en las escuelas se ha producido una sobreintervención de apoyos externos (Muñoz y Vanni, 2008), los cuales muchas veces vienen descontextualizados y no necesariamente están conectados unos de otros, por tanto, no siempre responden a las necesidades propias de cada escuela.

En este sentido, la figura del director adquiere relevancia en este estudio puesto que es quien se posiciona como un elemento clave para la mejora en la escuela (Murillo, 1999; Román, 2008; Ahumada 2012), ya que lo que él entienda por mejora, incidirá en cómo canaliza los apoyos externos y su compromiso con éstos influirá en el compromiso que adquirirá el resto de la comunidad educativa (Roa y Simonetti, 2009).

Finalmente, algunos estudios (Rust y Freidus, 2001 y Rosenzvaig, 2012a) han tomado el apoyo externo como elemento importante en el análisis del cambio escolar, contribuyendo en la delimitación conceptual del rol y las prácticas de éstos. Sin embargo, la base empírica para entender y proyectar la importancia de este elemento como parte del proceso de mejora escolar se encuentra aún en desarrollo (Rosenzvaig, 2012a). Por lo tanto, parece relevante indagar en la relación entre apoyo externo y mejora escolar desde la perspectiva del director en escuelas con diferentes estilos de agenciamiento colectivo, ya que si bien hay estudios al respecto, aún se hace necesario profundizar en esta temática dentro del contexto educativo, sobre todo considerando el aporte que puede generar la nueva teoría sobre agenciamiento colectivo.

## Marco Teórico

### 1.- Mejora Escolar

Numerosas investigaciones en educación (Murillo, 2003; Muñoz y Vanni, 2008; Roa y Simonetti, 2009; Bolívar, 2010; Campos, Montecinos y González, 2011; Murillo y Krichesky, 2012) se han desarrollado en torno a la siguiente pregunta “¿Qué debe hacer la escuela para que los estudiantes obtengan mejores aprendizajes?” (Huerta, 2003 p. 7) y las conclusiones suelen ser las mismas: se requiere de un cambio escolar (Huerta, 2003), entendiendo éste como un proceso que “requiere del desarrollo de capacidades específicas por parte de los distintos miembros de la organización escolar” (Murillo y Krichesky, 2012 p.2). No obstante, al referirse al cambio, también es necesario referirse al concepto de mejora escolar, en tanto esta es entendida como “la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los estudiantes y su propia capacidad para manejar el cambio” (Hopkins, 2005 en Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014 p. 18). Posicionándose así, como un concepto clave en la producción del cambio, en la medida que posibilita una mayor comprensión de la realidad social y escolar en pos de alcanzar más y mejores aprendizajes (Bazán, González y Vidal., 2000).

En este sentido, el concepto de mejora escolar no solo tiene relación con los procesos que viven los estudiantes, sino también con el desarrollo de profesores y de la escuela en general (Bellei y cols., 2014), caracterizándose por involucrar a toda la comunidad educativa de manera inclusiva (Murillo, 2003). En consecuencia, el concepto de mejora escolar se relaciona con la forma en que se despliega la convivencia dentro de una escuela, en tanto ésta tendría “repercusión en la calidad de los procesos y resultados de aprendizaje que alcanza la organización escolar” (Mena, Becerra y Castro, 2011, p. 7), a la vez que permitiría “generar el clima de relaciones necesario para favorecer el desarrollo y aprendizajes de los estudiantes” (Banz, 2008, p. 2).

Para facilitar el desarrollo de procesos de mejora, por ejemplo en el ámbito de la convivencia escolar, es necesario acercarse a una visión donde la escuela deja de verse como un centro individual y desconectado de otras organizaciones, pasando a tener la noción – de acuerdo al modelo de Bronfenbrenner (1979)- de ser parte de un sistema mayor que la conecta con otras múltiples redes.

Para desplegar procesos de mejora escolar, la escuela debe estar apoyada y acompañada por otras escuelas e instituciones sociales y educativas en una estrategia de redes de aprendizaje (Murillo, 2009). De esta forma, la mejora escolar puede convertirse en una realidad.

Distintas investigaciones sobre la efectividad en las escuelas (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2001; Muijs, 2003; Bellei, Muñoz, Pérez, Raczynski, UNICEF y Asesorías para el Desarrollo, 2004) señalan que el despliegue de procesos de mejora escolar sistemáticos en el tiempo está asociado a los buenos aprendizajes, a partir del apoyo y esfuerzo recíproco entre la gestión institucional de la escuela y lo que sucede efectivamente en sus aulas. Con ello, aparece el concepto de “palancas clave” para los procesos de mejora escolar, el cual alude a los factores que gatillan, impulsan o producen cambios que son evaluados como positivos por la comunidad escolar (Ainscow y cols., 2001) al ser puestos en marcha de manera adecuada, es decir, considerando el contexto, el ethos y la cultura del centro escolar (Hopkins, 2008). Al respecto, la creación de comunidades de aprendizaje en las que se involucre a todos los actores educativos y la generación de redes de apoyo, se relacionaría con una de las palancas claves identificadas por Hopkins (2008 en Rosenzvaig, 2012a) que revela la importancia de los apoyos externos para el desarrollo de procesos de cambio que conduzcan a una mejora en las escuelas.

Por ello, la relación entre la escuela y sus diferentes apoyos externos debiese ser clara y manejada adecuadamente. Al respecto, Muijs (2010) señala la necesidad de generar estrategias colaborativas que involucren a toda la comunidad educativa, para poder funcionar efectivamente con el apoyo externo en pos de una mejora escolar.

En síntesis, entender y analizar críticamente la relación entre el apoyo externo y la mejora escolar se vislumbra como un elemento fundamental para la investigación educativa (Rosenzvaig, 2012a), no sólo por la mejora en términos de resultados, sino por los procesos de aprendizaje que se desarrollan en los estudiantes y en la organización escolar. Una organización que aprende, que evoluciona, que cambia y se transforma, será una escuela que propiciará la mejora de todos los ámbitos educativos y de

gestión, convirtiéndose en una comunidad (no sólo una institución) que aprende. “Resignificar las escuelas como comunidades que aprenden implica mirarlas como una confluencia de personas con historias de vida, realidades psicológicas, sociales, políticas e históricas determinadas” (Prieto, 2001, p.43).

Para incentivar mejoras en las escuelas chilenas, desde la década de los noventa se han diseñado e implementado diversas estrategias entre las que destacan la incorporación de programas de apoyo externo.

## 2.- Apoyo Externo en la Escuela

El apoyo externo en la escuela ha sido denominado de diversas formas en la literatura sobre el tema: agentes de cambio “changeagents” (Rust y Freidus, 2001), amigos críticos “criticalfriendship” (Swaffield, 2005), red de consultores (Sagües, 2007), agentes externos (Muñoz y Vanni, 2008), asistencia técnica educativa (MINEDUC, 2014). Todas estas denominaciones comparten un rasgo en común: el apoyo externo debe ser un “facilitador de información útil para la escuela” (Datnow y cols., 2002 en Rosenzvaig, 2012a, p.3) que logre promover procesos de reflexión y análisis sobre las problemáticas propias de esta, y que, a pesar de venir desde el exterior, otorgue una mirada fresca a la realidad y cultura escolar (Rosenzvaig, 2012a).

En Chile, actualmente con las reformas educacionales efectuadas entre las que se encuentran la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248/2008) y la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (Ley N° 20.529/2011) (MINEDUC, 2014) se ha puesto énfasis en la calidad y equidad en educación. Para alcanzar esta meta, se apunta a lograr un cambio educativo que signifique una mejora escolar (MINEDUC, 2014). En este sentido, el Ministerio de Educación asume el rol de diseñar e implementar programas y acciones de apoyo técnico pedagógico para los establecimientos educacionales, con el fin de fomentar el desarrollo de sus capacidades técnicas, educativas y procesos de mejora escolar continua (Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013; MINEDUC, 2014). Dentro de estos programas y acciones se encuentran iniciativas tales como la implementación del Plan de Apoyo Compartido (PAC), Programa de Apoyo a la Educación Rural

multigrado, Estrategia de Apoyo en la Gestión del Clima y la Convivencia Escolar, Programa de Corporalidad y Movimiento en el Aprendizaje, Estrategia de Apoyo en la Elaboración del Plan de Mejoramiento (Bellei, Raczynski y Osses, 2010; MINEDUC, 2014), Programa Habilidades para la Vida, Programa de Alimentación Escolar, Programa de Apoyo a la Retención Escolar (JUNAEB, 2014), Prevención Alcohol y Drogas (SENDA, 2014), Oficina de Protección de Derechos, Programa de Prevención Focalizada (SENAME, 2014) y los servicios de Asesoramiento Técnico Educativo (ATE) (Bellei y cols., 2010).

La Ley SEP ha creado un mercado de instituciones y personas que compiten por asesorar a las escuelas para iniciar o sostener los procesos de mejora. Dicha Ley clasifica a las escuelas según sus resultados de aprendizaje en conjunto con sus condiciones institucionales; si estas escuelas resultan deficientes (denominadas por la Ley como escuelas En Recuperación) se ven en la obligación de contratar Asistencias Técnicas Educativas con la intención de mejorar sus resultados (MINEDUC, 2008).

A raíz de lo anterior, durante los últimos años se ha producido un incremento de diversos tipos de apoyo externo a las escuelas municipales. La decisión que toman las escuelas de trabajar con apoyos externos se sustenta en estudios que han detectado que éste es un componente principal para la mejora escolar (Harris, 2009) en la medida que ambas partes logren acuerdos respecto a las estrategias que den sustentabilidad al proceso de mejora. Es decir, en la medida que el proceso de cambio logre un sentido consensuado, abriendo espacios para la reflexión en torno a las prácticas específicas que se requieren para lograrlo y dando relevancia a la propia experiencia de la escuela en este proceso (Osses y González, 2010).

Lo anterior, se puede relacionar con estudios sobre escuelas efectivas (Ainscow y cols., 2001; Muijs, 2003; Bellei y cols., 2004) en los que se indica que ese tipo de escuelas son capaces de gestionar, aprovechar y hacer partícipe al apoyo externo. Por ejemplo, Bellei y cols. (2004) estudiaron la experiencia de 14 escuelas efectivas concluyendo que la contribución que puede hacer tanto el apoyo externo como los recursos materiales con los que se cuentan dependen no solo de la cantidad o calidad de ambos elementos, sino también de cómo las escuelas los enfrentan y gestionan. En este sentido, se destaca el esfuerzo

que hacen estas escuelas no solo para conseguir estos apoyos externos sino también para responder responsablemente ante ellos. Así, estos autores señalan “las escuelas hacen suyo el apoyo que reciben, se apropian de lo recibido e intentan que los aprendizajes derivados del apoyo queden instalados en el quehacer de la escuela” (Bellei y cols., 2014, p. 10). Por lo tanto, el apoyo externo que reciben las escuelas es aprovechado de mejor forma con la intención de que los aprendizajes logrados puedan perpetuarse y permanecer en el tiempo.

En la misma línea, Fullan (2001, p. 192) indica que “en el proceso de cambio escolar, la participación externa es esencial para el éxito”. En consecuencia, entender la relación entre apoyo externo y mejora escolar de manera crítica podría ser “un elemento fundamental en la investigación educativa” (Rosenzvaig 2012a, p. 2).

### 3.- La figura del Director y el Liderazgo en la escuela

De acuerdo a varios estudios (Murillo, 1999; Román, 2008; Ahumada, 2012; Fullan, 2012 y Bolívar, López y Murillo, 2013) la figura del director es un factor determinante en los procesos de mejora escolar. En relación con el papel de los apoyos externos, la figura del director puede ser un facilitador de las intervenciones o estrategias que dicho apoyo desarrolla en el interior de las escuelas (Rosenzvaig, 2012b), es por esta razón que se torna estratégico indagar cómo el director de la escuela percibe la relación entre apoyo externo y los procesos de mejora escolar que lidera. Este foco de investigación (figura del director), ya ha sido abordado en alguna medida por investigadores nacionales como Ahumada (2012) y Bellei y cols. (2014).

De esta manera, los cambios vividos en educación durante los últimos años en Chile, han suscitado una transformación de la figura del director, en tanto éste ya no solo debe encargarse del ámbito administrativo y de ejecución de políticas públicas en la escuela sino que se le demanda ser un líder en la transformación y en los procesos de cambio que vive la escuela (Ahumada, 2012).

Desde esta perspectiva, se infiere que la capacidad para mejorar de un centro escolar depende en gran medida de la figura del director (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008 en Ahumada, 2012), en tanto este director ejerza un liderazgo dinámico, que apoye y anime a la escuela para

aprender a desarrollarse de manera continua (Bolívar, 2010). La implementación de las reformas educativas se asocia al compromiso de todos los actores de la comunidad escolar y de la sociedad con el proyecto educativo (Collison y Cook, 2007, en Ahumada, 2010), por lo que el director debe evolucionar desde una gestión burocrática hasta convertirse en “un agente de cambio” (Murillo, 2006, p. 19) que aprovecha las competencias, tanto de los apoyos externos como de los miembros de la comunidad educativa, para alcanzar una misión común (Bolívar, 2010). En consecuencia, los directores son quienes deben crear el clima adecuado para que los docentes se puedan enfocar en la mejora (Fullan, 2010).

Por otra parte, el compromiso que adquiere un director con los proyectos y metas que se propone, impacta en cómo se comprometen los otros miembros de la comunidad educativa con las propuestas e innovaciones que emergen en la escuela (Bolívar, 1997). De esta manera, el compromiso que los directores adquieren con el apoyo externo influye en el compromiso que adquirirá el resto de la comunidad educativa, hecho que impacta directamente en el éxito o fracaso de la intervención de este apoyo (Roa y Simonetti 2009).

Es necesario además tener en cuenta los planteamientos de Fullan (2001) en los que vislumbra al apoyo externo como una condición base para el desarrollo de las capacidades de una escuela, siendo la participación externa, en el proceso de mejora escolar, esencial para el éxito. No obstante, no se debe perder en cuenta que “iniciar y sostener un proceso de mejoramiento requiere de un complejo conjunto de capacidades y habilidades [...] requiere de un fuerte impulso y de un líder capaz de conducir los esfuerzos de manera adecuada” (Rosenzvaig, 2012a, p.2).

En esta misma línea, la propuesta de entender el liderazgo como catalizador (Anderson, 2010), parece apropiada en el contexto educativo en tanto el director de la escuela sería un actor clave que facilitaría a todos los miembros de la comunidad educativa convivir, compartir y trabajar en conjunto. Si bien el “efecto-director” es un efecto indirecto, en la medida que no es él quien trabaja en las aulas, esto no resulta un impedimento para que contribuya a las distintas condiciones que permiten que se trabaje bien en éstas (Bolívar, 2010). Además “su presencia es crítica no solamente para iniciar y estimular un cambio en el sistema, sino también para sostener

el cambio y sus efectos sobre el comportamiento y resultados del mismo” (Anderson, 2010, p. 2).

El director, debiera ejercer un papel “transformador”: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras que tiene un director de escuela (Bolívar, 2010).

#### 4.- Agenciamiento Colectivo en los procesos de mejora

A raíz de la importancia de estudiar y conocer los mecanismos por los cuales se construyen procesos de mejora en las escuelas, la comprensión sobre los procesos de agenciamiento colectivo que se despliegan en ellas para desarrollar dichos procesos, se ha constituido en un tema de investigación reciente (Urbina y López, 2014).

El agenciamiento colectivo es entendido como aquel proceso que permite el empoderamiento y la participación de dos o más tipos de agentes de la escuela en función de alcanzar metas comunes (Urbina y López, 2014). Este proceso sería relevante en la medida que, para que las mejoras educativas tengan un efecto de largo alcance, necesitan nutrirse de sinergias colectivas dentro de la escuela, en tanto las iniciativas individuales requieren demasiada energía, se debilitan en el tiempo y por tanto, no se convierten de manera efectiva en un proceso de mejora escolar.

El agenciamiento colectivo, como proceso centrado en la participación y colaboración entre distintos agentes de la escuela, se sostiene en hallazgos de distintos autores (Collet-Sabé y Tort, 2012; Díez-Palomar y Flecha, 2010; Echeita, Simón, López y Urbina, 2013; Susinos y Ceballos, 2012) que plantean la importancia de estos elementos en el desarrollo de mejoras escolares. En definitiva, se plantea que no es posible lograr una mejora en las escuelas si no es por medio de procesos colectivos y sistémicos de cambio (Booth y Ainscow, 2011; Zin, Weissberg, Wang y Walberg, 2004) los cuales, además, están relacionados con el estilo de liderazgo que manifieste el director, quien podría favorecer la emergencia de distintos tipos de agenciamiento en la escuela que dirige.

La comprensión del agenciamiento colectivo se nutre de los desarrollos teóricos realizados desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1978), la teoría general de sistemas (Luhmann, 1997) y la teoría de redes complejas (Newman, Barabási y Watts, 2006). En este sentido, para su estudio se propone adoptar una visión situada desde la realidad de las escuelas respecto a las condiciones, procesos y resultados involucrados en su quehacer y que permiten el despliegue de procesos de mejora escolar (Urbina y López, 2014).

De esta manera, las escuelas tendrían distintos estilos de agenciamiento para el desarrollo de procesos de mejora, según la manera en que se despliegan elementos tales como: distribución de los beneficiarios de las mejoras; tipo de énfasis del plan; tipo de distribución de responsabilidades en la ejecución como en la planificación de las actividades propuestas; radio de acción de las propuestas; sofisticación metodológica del plan de mejora; herramientas metodológicas; tipo de actividades propuestas y valores declarados en las propuestas de mejora (Urbina y López, 2014). El liderazgo ejercido sería uno de los principales elementos para determinar el estilo de agenciamiento de un centro educativo (Urbina y López, 2014).

En consecuencia, se han identificado dos estilos típicos de agenciamiento en la escuela, cuyos nombres se determinaron en función a lo ya definido en la tipología de redes complejas (Newmann y cols, 2006).

Es así, que los estilos de agenciamiento tendrían relación con el tipo de redes de relaciones y conexiones dentro de la escuela, en tanto la posición de un individuo en la red estaría dada por la información que intercambia, lo cual, a la vez, estaría en directa relación con los procesos de colaboración y participación dentro de la escuela. El estilo de liderazgo dentro de la escuela sería uno de los principales elementos que determinaría el estilo predominante de agenciamiento colectivo en la escuela (Urbina y López, 2014).

Los estilos de agenciamiento serían (ver figura 1):

**A. Estilo árbol:** dado por una organización más bien piramidal de los miembros de la escuela en donde la cúspide de la pirámide sería la posición del director.

**B. Estilo tejido social:** dado por una organización que permite distribuir la información y participación entre más individuos, aun teniendo en su ordenación individuos más importantes (líder).

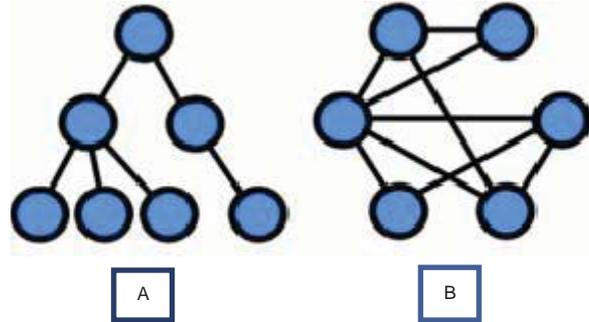


Figura 1. Diagrama de los estilos de agenciamiento colectivo. A: Estilo Árbol. B: Estilo Tejido Social

Teniendo en cuenta todos los antecedentes planteados anteriormente, es que surge el interés por estudiar la relación que establecen los directores entre apoyo externo y mejora escolar, puesto que en la actualidad existe un sinnúmero de intervenciones externas que trabajan en diferentes áreas, pero que muchas veces vienen construidas desde una mirada global y general, sin tomar en cuenta la particularidad de cada escuela.

contribución a la comprensión de dicho constructo, sus características y componentes.

Si bien la mejora escolar ha sido ampliamente estudiada por diferentes autores, resulta relevante ahondar en las denominadas palancas claves que inciden en el logro de esta mejora y los procesos colectivos que despliegan en la escuela que la sostienen. Por esta razón, es que se busca profundizar sobre una de ellas: el apoyo externo, con el fin de comprender desde la realidad de la propia escuela qué se entiende por mejora escolar, cómo ésta se puede conectar con los apoyos externos y cómo dicha conexión se despliega de distinta manera según el estilo de agenciamiento que predomine en el centro escolar. Dado que es fundamental trabajar con los miembros de la comunidad educativa, quienes son los protagonistas de las problemáticas que pueden surgir en la escuela, este estudio tomó como actor a los directores, considerados figuras clave al momento de liderar procesos de mejora. Asimismo, indagar a través de la comprensión de la relación entre mejora y apoyo externo- en las características del incipiente concepto de agenciamiento colectivo resulta relevante en la

### Metodología

Esta investigación ha tenido como objetivo general, comprender la relación entre apoyo externo y mejora escolar desde la perspectiva del director en escuelas con diferentes estilos de agenciamiento. En consecuencia, ha sido guiada por los siguientes objetivos específicos: i) Identificar y describir las categorías que emergen desde la perspectiva del director sobre elementos que ayuden a comprender la relación entre mejora escolar y apoyo externo; ii) Contrastar las categorías emergentes distinguiendo características de la relación percibida entre mejora escolar y apoyo externo en directores que ejercen en escuelas con distintos estilos de agenciamiento colectivo; iii) Identificar y sugerir condiciones favorables que permitan que el apoyo externo se convierta en una mejora para la escuela en función del estilo de agenciamiento que ésta manifieste; iv) Compartir con los participantes las principales conclusiones del estudio, para estimular procesos de reflexión que puedan colaborar en los procesos de mejora que cada director promueve en su escuela con la ayuda de apoyos externos.

Para desarrollar estos objetivos, se realizó una investigación de tipo cualitativa a partir de la metodología de estudio de casos. Este método posibilita un análisis formal, detallado, comprehensivo y sistemático de los procesos, por lo cual permitiría profundizar en algunos aspectos de un caso para acceder a sus dinámicas desplegadas en contextos particulares (Pérez Serrano, 2008; Sandín, 2003; Stake, 1998). Asimismo, el objetivo básico del estudio de casos está relacionado con la comprensión del significado de una experiencia que pueda permitir establecer la “plausibilidad” de que lo observado en una unidad individual pueda ser generalizable hacia una población más amplia a la que pertenece el particular observado (Pérez Serrano, 2008).

Los participantes de esta investigación se eligieron entre los directores de escuelas municipales de Valparaíso que participan en el Proyecto FONDECYT N° 3140204 denominado “*El agenciamiento colectivo en los procesos de mejora escolar*” desarrollado por las profesoras Carolina Urbina y Verónica López. En particular, se eligieron dos directores para participar como caso prototípico, en tanto cada uno lideraba escuelas con distinto estilo de agenciamiento colectivo: tipo árbol o tipo tejido social. Esta

elección resultó estratégica en tanto esta investigación ha sido parte de la investigación mayor ya mencionada.

Para contactar a cada caso, se utilizó como figura facilitadora a la investigadora principal del proyecto Fondecyt, la cual concertó una primera entrevista con los directores participantes en la cual se comentaron los objetivos del estudio y al momento de acceder a participar, se procedió a la firma del consentimiento informado correspondiente.

En la primera fase de producción de datos, se averiguó información general de la escuela y los tipos de apoyo externo con los que contaba.

La descripción general de cada caso, se puede apreciar en la tabla 1. A su vez, en la tabla 2, se describen las características principales de las escuelas lideradas por los casos participantes.

Tabla 1. Caracterización de casos participantes

|                         | Sexo      | Profesión                          | Tiempo en el cargo de director  | Equipo de trabajo   |
|-------------------------|-----------|------------------------------------|---|---|
| <b>Caso 1<br/>Pedro</b> | Masculino | Profesor de educación física       | Desde 2012 (Llegó en calidad de subrogante y por Concurso se concreta la designación).  | Equipo Directivo conformado por:<br>Director, 3 inspectores, orientador y jefe de UTP<br><br>Equipo de Gestión conformado por:<br>Equipo Directivo, docentes de distintos ciclos, asistentes de la educación, apoderados. |
| <b>Caso 2<br/>Marta</b> | Femenino  | Profesora Educación General Básica | Desde 2012 (Llegó en calidad de subrogante y por concurso se concreta la designación). Trabajaba anteriormente en la escuela. | Equipo directivo conformado por:<br>Directora, jefa de UTP e inspector general.<br><br>Equipo de Gestión conformado por:<br>Equipo directivo, docentes, profesores contratados por Ley Sep, asistentes de la educación.   |

Tabla 2. Caracterización de las escuelas en donde trabajan los casos participantes

|               | Tipo de agenciamiento | Nivel de enseñanza que imparte  | de Matricula total de alumnos | Resultados de pruebas estandarizadas  |
|---------------|-----------------------|---|-------------------------------|---|
| <b>Caso 1</b> | Tipo árbol            | Pre Básica<br>Básica<br>Media<br>(Humanista Científica)<br>De Adultos | 572<br>-                      | En SIMCE sus puntajes son inferiores a los de establecimientos similares. Sus Resultados PSU fluctúan los últimos años entre los 398 y 401.   |
| <b>Caso 2</b> | Tipo Tejido social    | Pre Básica<br>Básica  | 408                           | En SIMCE sus puntajes son en el caso de 2° Básico superiores a los establecimientos similares, en 4° básico menores, y en 8° básico similares en comparación a otros establecimientos de igual dependencia. |

Los instrumentos utilizados en esta investigación para la producción de datos fueron fuentes de datos del proyecto Fondecyt N°3140204 tales como el plan de mejoramiento escolar (PME) y el proyecto educativo institucional (PEI) de cada escuela y, especialmente, 2 entrevistas semiestructuradas con cada participante.

Para la pauta de la entrevista hubo una guía temática (Tójar, 2006) que giró en torno a cuatro tópicos: percepción de apoyo externo, concepción de mejora escolar, concepción de liderazgo y concepción de participación. Las temáticas

coincidieron con las principales temáticas de la investigación, estando su pauta específica descrita en el anexo 2.

Luego del desarrollo de cada entrevista, se realizó un análisis de los datos a través del modelo de la teoría fundamentada, la cual permite “crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por los informantes, buscando mantener la significación que estas palabras tenían para sus protagonistas” (Campo-Redondo y Labarca, 2009, p. 47). Luego de cada entrevista se

realizó el análisis de categorías emergentes el que se utilizó para hacer la pauta de la segunda entrevista para profundizar en los contenidos y su comprensión. De esta forma se fueron construyendo las categorías de análisis.

Para cada categoría de análisis se construyó una definición breve y se buscó marco teórico relacionado que colaborara en la comprensión del tópico desde lo que otros autores anteriormente habían sugerido. En principio, se identificaron 12 categorías diferentes, no obstante, para el análisis interjuez posterior se eligieron sólo las 7 categorías que tuvieron una frecuencia superior a 5 citas. Estas 7 categorías fueron evaluadas por dos jueces especialistas en el tema, a los que se les presentó una selección del 20% de las categorías de cada cita en orden aleatorio, frente a las cuales debían sugerir la categoría a la cual representaban<sup>1</sup>. Del total de categorías presentadas, 5 de ellas tuvieron un porcentaje de acuerdo superior al 70% en ambos jueces. En esta etapa de la investigación este porcentaje se consideró suficiente para incorporar la categoría en el análisis de datos. Estas categorías identificadas, dan cuenta de los resultados obtenidos en este estudio y permiten tener una comprensión global respecto a la relación entre apoyo externo y mejora educativa en escuelas con distintos estilos de agenciamiento.

## **Resultados**

En este estudio se identificaron 5 categorías: dificultad para la mejora escolar, tipos de apoyo externo, estilos de liderazgo, necesidad de apoyo externo y valoración del apoyo externo. Cada una de estas categorías se describirá a continuación, de manera que se presentará una pequeña definición de cada una, cómo se comportó en cada caso de estudio y luego se planteará un resumen comparativo del contenido de la categoría entre ambos casos.

### **Categoría 1: Dificultad para la mejora escolar**

Esta categoría hizo referencia a los obstáculos y resistencias identificadas por el director que impiden o detienen los esfuerzos y estrategias que se realizan en la escuela para alcanzar una mejora. Esta categoría, se relaciona con lo propuesto por Murillo y Krichesky (2012) sobre las resistencias al cambio y la confusión, la incertidumbre, los desacuerdos o incluso los rechazos por parte de ciertos actores ante las propuestas de mejora presentadas. Los mismos autores plantean que los responsables de promover procesos de mejora en la escuela, debieran estar atentos a las preocupaciones y resistencias individuales que pudieran manifestar algunos de los implicados para que no obstaculicen el proceso sino que, en última instancia, logren canalizarse y aportar nuevas ideas a los debates iniciales (Murillo y Krichesky, 2012).

### **Caso 1: Pedro**

Pedro destacó como dificultad principal para el desarrollo de mejoras, el comportamiento problemático de los niños, señalando como principales problemas su vulnerabilidad, tener padres ausentes y su dificultad para relacionarse con otros:

*“tenemos que lidiar con los padres, que muchos padres son ausentes, que eso es otro problema, pero bueno nosotros nos hacemos cargo de los niños, ellos son los que nos interesan sacarlos adelante, con todas sus falencias, con todas sus debilidades, papás presos, que son drogadictos, que son traficantes, que se quedan con la abuelita, que los dos papás trabajan...en fin, niños disfuncionales, en fin, con todas las problemáticas” (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:32)*

<sup>1</sup> Cabe destacar que a cada juez se le entregó una hoja con la definición breve de cada categoría y se le explicaron los objetivos de la investigación.

*“A los niños aquí hay que enseñarles a compartir porque los niños aquí no saben jugar, no saben compartir, como hoy por hoy los niños no juegan en la calle, entonces este es el espacio que intentan convivir, y esa también es otra tarea que nos ha costado, de repente son como perritos, les cuesta, pero bueno, hay que echarle pa’ delante nomás como se diría en buen chileno”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:33).

Otro aspecto que se señaló como dificultad para la mejora escolar, fue la alta demanda de trabajo del cargo de director y la escasez de tiempo que no alcanza para responder a todas las exigencias. Ante esto, Pedro aludió a la dificultad de la delegación de funciones y lo complejo de avanzar con gente que piensa diferente a él:

*“los tiempos a veces no los tenemos, pero nos damos la astucia para poder dentro de lo posible cumplir con eso, y así lo hemos hecho”* (Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:29)

*“Siempre va a haber un porcentaje que, más o menos que dicen, de qué están hablando para oponerme. Entonces eso es como natural dentro de cualquier organización humana, que no a todos se les puede dar satisfacción a lo que se está empujando por desarrollar o hacer, siempre va a haber un margen. Pero ya son los menos ya”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:30).

Sumado a lo anterior, Pedro señaló como “vicios” ciertas prácticas que impiden alcanzar una mejora escolar, los cuales se relacionaron con la falta de compromiso de algunos profesores y alumnos:

*“hay vicios como por ejemplo: se toca la campana y los profesores no entran o no van con la fluidez que debiesen hacerlo para tomar el curso. Hay profesores que se demoran hasta diez minutos en llegar a la sala para tomar el curso. Eh... hay mucha licencia, es tema generalizado ese, mucha licencia, permiso administrativo, permisos por rato, profesores que no terminan a la hora sus clases, alumnos que llegan atrasados. Nuestros porcentajes de asistencia de los estudiantes no son buenos, son malos”* (P 3: Entrevista 2 Escuela 1.docx - 3:23).

Por último, Pedro aludió a las importantes falencias en el tema de infraestructura, señalando que la falta de espacios físicos es un problema que no les ha permitido desarrollarse como quisieran:

*“uno de nuestros grandes problemas actuales que tenemos, tiene que ver con infraestructura. Nos falta infraestructura, de todo tipo. Para salas de talleres, para bodegas, para sala de atención de apoderados, sala de reuniones. No tenemos. Tú te fijas, este es el único espacio para que los que vinieron a dar la obra de teatro pudiesen servirse un desayuno. Yo tengo que compartir con el orientador que está ahí. No tiene escritorio, tiene la mesa doble de sala, y así. Nos falta mobiliario y espacios”* (P 3: Entrevista 2 Escuela 1.docx - 3:20).

#### **Caso 2: Marta**

Marta, al igual que Pedro, manifestó que una de las dificultades para la mejora escolar es el comportamiento de los niños, señalando que hay alumnos que llegan a la escuela sin normas, lo cual dificulta tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la convivencia en general:

*“tenemos serios problemas con los niños de kínder, primero, segundo, porque ellos no acatan normas. Tú no les entregas algo que ellos quieren, que se yo, hacen un berrinche, que es una cosa increíble, golpean, les pegan a los profesores, los tratan mal y los profesores están súper vulnerables frente a eso”* (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:23).

Sumado a lo anterior, Marta explicó que los profesores no están preparados para abordar a estos niños problemáticos, por tanto, esa es una necesidad que reconoce como importante en la escuela y que debiera ser abordada por una política de capacitación docente a nivel general.

*“Fuera de las políticas, de la reforma, educacional que habla de la inclusión, del fin al lucro, aquí hay un problema de fondo que es mucho más potente que son los niños que están ingresando a nuestro sistema educativo y que los profesores de alguna forma no estamos preparados para abordar estos niños, y no hay ninguna política nacional que permita*

*perfeccionar a los profesores en eso” (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:23).*

Por otra parte, al igual que el Caso 1, Marta consideró que hay poco tiempo para todo lo que se debe hacer en el cargo de directora, lo que dificulta centrarse en lo pedagógico debido a la alta atención que hay que hacer a temas administrativos:

*“muchas veces el trabajo administrativo es tan grande, es tan pesado en las corporaciones porque uno debe entregar oficios, ordinarios, mucha burocracia, tienes que informar porque tú tienes alguien que está sobre ti po’, obviamente, pero muchas veces perdemos el foco porque el director debe estar centrado su gran parte del trabajo en lo pedagógico curricular, pero muchas otras veces estamos viendo otras cosas” (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:2).*

Por último, Marta señaló que faltan recursos, y que los apoyos externos no son ni efectivos ni contextualizados, por lo tanto no responden a las necesidades propias de la escuela. Sumado a esto, no existe una visión de conjunto de las escuelas, sino más bien cada una trabaja de forma independiente y aislada:

*“en la corporación municipal tienen muchas dificultades que parten de lo económico, lo financiero así como bien grandes y es muy difícil administrar 55 escuelas, tenemos que pensar eso, que es una corporación bastante grande, una de las más grandes de Chile” (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:32).*

*“el problema es que todas las escuelas son islas desde mi mirada no hay una política que cruce esas 55 escuelas y que se vean como un conjunto mancomunado sino que todos funcionamos de forma independiente y el apoyo del sostenedor es muy básico, es muy mínimo, no es focalizado de acuerdo a la realidad o a la necesidad de cada establecimiento, siento que donde es tan macro se pierde el foco de dónde tengo que ayudar” (P 2: Entrevista 2 Escuela 2.docx - 2:44).*

En síntesis, la categoría de dificultad para la mejora escolar para ambos casos se puede ver resumida en sus principales

contenidos en la tabla 3. Ambos casos coinciden en hacer atribuciones externas a las dificultades (como problemáticas de los niños, falta de apoyo del sostenedor), sin embargo, Pedro también reconoce como un problema las prácticas de poco compromiso de miembros de su escuela y la falta de infraestructura. Marta, por su parte alude más bien a falta de capacitación a su equipo y a la descoordinación con los apoyos externos.

**Tabla 4. Núcleos de contenido categoría Dificultad para la mejora escolar**

| Pedro  | Marta                                      |
|--|--|
| Comportamiento problemático de alumnos         | Comportamiento problemático de alumnos     |
| Sobrecarga de trabajo                          | Sobrecarga de trabajo                      |
| Malas prácticas internas y falta de compromiso | Falta de coordinación externa              |
| Infraestructura precaria de la escuela         | Falta de políticas de capacitación docente |

### Categoría 2: Tipos de Apoyo Externo

Esta categoría fue de índole más descriptiva y apuntó a las referencias y/o descripción de los programas externos que ofrecen servicios a la escuela. Es así como este concepto comprendió todas aquellas nociones que se han sido utilizadas en la literatura a través de la historia tales como “agentes de cambio, asesores externos, socios para el mejoramiento, consultores, amigos críticos (Rust y Freidus, 2001; Swaffield, 2005, Rosenzvaig, 2012a) junto a los programas ministeriales impulsados en Chile (Muñoz y Vanni, 2008) y Asistencia Técnica Educativa (Bellei, Raczynski y Osses, 2010), que se caracterizan por ser un grupo de una o varias personas que ofrecen servicios a una o varias escuelas (Sánchez, 1992) y que tienen como rasgo común ser agentes externos, es decir, el venir desde fuera de la escuela (Rosenzvaig, 2012a) y participar en diferentes aspectos de la gestión y del desarrollo de la escuela (Rosenzvaig, 2012a). Además el concepto aludió al rol del apoyo externo como “facilitador” de información útil a la escuela, realizando preguntas específicas, promoviendo el análisis crítico y la reflexión en torno a los dilemas presentes en el quehacer escolar (Datnow, Hubbard, y Mehan, 2002, en Rosenzvaig, 2012a).

#### Caso 1: Pedro

Pedro reconoció como apoyo externo a todos los programas que están relacionados con intervenciones a nivel nacional, es decir, que vienen desde el Ministerio de Educación:

*“bueno, en el tema de las redes de apoyo, tenemos las redes naturales, las propias que tiene cada establecimiento, que tiene que ver con las redes Ministeriales, en este caso con nuestro sostenedor que es la Corporación, las Ministeriales a través de programas, algunos programas que se*

*instalan aquí en el establecimiento, tenemos las supervisiones, tenemos las visitas de la superintendencia, que son propias de aspectos de fiscalización pero esas redes están porque son las que nos intervienen”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:1).

En segundo lugar, Pedro identificó como apoyo a aquellas redes de apoyo que dependen de la comuna a la cual pertenece el establecimiento:

*“Y otros que son redes de cooperación, que tienen que ver con instituciones, en este caso hay universidades, hay institutos, están las redes sociales, que tienen que ver con el consultorio, con el CESFAM que es el que funciona, hacen unas reuniones periódicas para coordinarse y en la cual participa nuestra asistente social”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:2).

*“Las redes que tienen que ver con el consultorio, la delegación municipal, los bomberos, centro cultural, en fin, ahí nosotros las propiciamos y nosotros también estamos abiertos a la comunidad, los espacios físicos los ofrecemos para que las organizaciones puedan usarlas también ¿ya? Somos recíprocos en ese sentido”* (P 3: Entrevista 2 Escuela 1.docx - 3:4).

Además del reconocimiento mencionado, Pedro identificó un tipo de apoyo que tiene relación con los aspectos curriculares, que contempla procesos de aprendizaje de los alumnos, además de un tipo de apoyo que otorga oportunidades en esta misma área:

*“Pero tenemos un programa que se llama Plan de Apoyo Compartido, que tiene que ver con la lectura, con la parte de lenguaje, este segundo semestre tenemos un programa que es para Media, que se llama PACE que es un Plan de Acompañamiento Efectivo que es un programa que nos va a acompañar a partir del primer año medio del próximo año y que tiene que ver con preparar a los jóvenes para que ingresen a la universidad, pero premiando en el fondo a los que son más responsables, es decir, a los que tienen mejores notas, para el ingreso directo a la universidad, y ese programa lo ha tomado la Santa María y ellos hacen de enlace entre el Ministerio que instala el programa y la ejecución, porque ellos tienen mucha experiencia con los propedéuticos. De hecho el año pasado ingresamos a dos alumnos por propedéuticos a la Santa María y este año tenemos un alumno que está en ese proceso” (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:3).*

Junto a este tipo de apoyo, Pedro también reconoció algunos apoyos que relacionó con la entrega de diferentes recursos destinados a alcanzar una mejora:

*“También ha surgido el apoyo del Rottary Club, también del Círculo de Empresarios de aquí de la localidad que también nos están apoyando porque queremos generar un proyecto Técnico Profesional, entonces con ese respaldo de esa red, nuestro sostenedor tiene que alinearse también en esa dirección para que finalmente de aquí al 2016 se pueda concretar ese proyecto, esos son como a modo de ejemplo apoyos concretos de las redes externas” (P 3: Entrevista 2 Escuela 1.docx - 3:6).*

### **Caso 2: Marta**

Al igual que en el caso 1, Marta reconoció como tipos de apoyo aquellos que dependen de la municipalidad y por lo tanto del Sostenedor, en este caso la Corporación Municipal:

*“Y con los apoyos externos, en lo personal creo que en la municipalidad de Valparaíso y en la corporación municipal tienen muchas dificultades que parten de lo económico, lo*

*financiera así como bien grandes y es muy difícil administrar 55 escuelas, tenemos que pensar eso, que es una corporación bastante grande, una de las más grandes de Chile, y el problema es que todas las escuelas son islas desde mi mirada no hay una política que cruce esas 55 escuelas y que se vean como un conjunto mancomunado sino que todos funcionamos de forma independiente y el apoyo del sostenedor es muy básico es muy mínimo, no es focalizado de acuerdo a la realidad o a la necesidad de cada establecimiento, siento que donde es tan macro se pierde el foco de dónde tengo que ayudar” (P 2: Entrevista 2 Escuela 2.docx - 5:32).*

Pero además de este tipo de apoyo, reconoció aquellos que trabajan con las problemáticas cotidianas de los niños, por ejemplo:

*“como ahora tenemos hartos problemas con los estudiantes de tipo emocionales, sociales, a veces tenemos que trabajar con OPD, con esos programas que digamos les pedimos ayuda o sino viceversa, ellos intervienen socialmente, emocionalmente y ahí también necesitamos trabajar con apoyos externos” (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:16).*

Por otra parte, Marta reconoció como apoyo al trabajo en red interescolar que realizaba la escuela hasta hace un año, en el que se podían retroalimentar entre sus diferencias y similitudes, generando una red supervisada por el MINEDUC:

*“El año pasado funcionábamos en red como con 7 escuelas y teníamos reuniones mensuales o cada dos meses para ir viendo cómo era el funcionamiento de nuestros proyectos educativos, compartir experiencias, prácticas exitosas y eso fue bastante enriquecedor, nos juntábamos con los directores de esas 7 escuelas y sus jefes técnicos o el personal que viéramos y cada director íbamos viendo en qué escuela nos juntábamos, nos juntábamos primero en una escuela, después en otra, conocíamos las realidades de otros establecimientos, y fue bastante enriquecedor más que nada para compartir experiencias y teníamos un supervisor del ministerio que era el que digamos nos veía, hacia la coordinación y*

*nos guiaba en esto”* (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:39).

Respecto al Ministerio de Educación, Marta sostiene una mirada bastante crítica en relación al apoyo que otorga en relación a la necesidad de contextualizar las asesorías que entrega:

*“Este año hemos tenido una supervisora que ha realizado yo creo que dos o tres visitas y ellas nos trae las pautas que nos envía el ministerio sobre cómo tiene que abordar no sé... las diferentes dificultades de la escuela, y nosotros hemos sentido que de alguna forma esa ayuda no ha sido efectiva porque quizás fuera mucho mejor que viéramos cuales son los nudos críticos que hay en el contexto de esta escuela y abordar y recibir la ayuda de las dificultades que nosotros tenemos, no el pauteo que trae el ministerio que es generar desde un punto de vista mucho más macro y que muchas veces no es lo que nosotros necesitamos”*  
(P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:40).

En síntesis (ver tabla 5), parece ser que Marta manifestó una posición más crítica en relación a los tipos de apoyo con los que trabaja la escuela, en tanto mencionó un posicionamiento respecto a cada uno lo que podría demostrar un mayor conocimiento y manejo de información sobre los mismos.

**Tabla 5. Núcleos de contenido de categoría Tipos de Apoyo Externo**

| <b>Pedro</b>                                    | <b>Marta</b>                         |
|---|--------------------------------------|
| Red Ministerial                                 | Red Ministerial                      |
| Redes Comunales (CESFAM, Carabineros, Bomberos) | Corporación Municipal                |
| Corporación Municipal                           | Oficina de Protección de la Infancia |
| Círculo de Empresarios                          |                                      |
| Red SENAME                                      |                                      |

### Categoría 3: Estilos de Liderazgo

Esta categoría hizo referencia a los modos en que el director ejercía el liderazgo en la escuela. Estos modos podrían relacionarse con las prácticas descritas y las concepciones asociadas, pero también con las estrategias utilizadas para desarrollar su trabajo como líder y fomentar algún estilo de agenciamiento predominante en la escuela dirigida. Según Anderson (2010) el liderazgo se puede comparar con un catalizador, puesto que en química “cuando se habla de un catalizador, se trata de un ingrediente clave que hace que los otros elementos del sistema se combinen, produciendo efectos que no son posibles sin su presencia” (p.36), lo que se asimila al rol del director en la escuela.

#### Caso 1: Pedro

Al referirse a este tópico, Pedro manifiesta estar de acuerdo con ejercer un liderazgo de carácter democrático, relacionándolo con la toma de decisiones desde una perspectiva participativa, no obstante ésta la entiende desde un espacio de “consulta” más que como un espacio que finalice con la toma de decisiones entre todos:

*“[...] yo también voy consultando, porque puedo tomar una decisión y me equivoco. Entonces trato de que la decisión la tome una vez que he tomado la visión de los demás y ahí tomo la decisión, la más adecuada digamos”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:9).

Junto a lo expresado anteriormente, resulta contradictoria la forma de expresarse del director al referirse a las temáticas propias de la escuela, en las que Pedro manifiesta su postura, sus creencias y sus decisiones por sobre lo que puede manifestar el resto de la comunidad escolar.

*“[...] me pongo como modelo, para todo esto que quiero proyectar. Esperamos que a la vuelta de los cinco años, por lo menos me sienta satisfecho de lo que yo hice, puse lo mejor de mí para, para esta gestión, y que ojalá los resultados así lo avalen”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:12).

Esta situación se puede visualizar también en la delegación de funciones y tareas que intenta realizar Pedro, pero que de igual forma tienen que

tener contacto directo con él, obstaculizando la autonomía de los demás estamentos.

*“Las tareas están más irradiadas en varios, no recaen en una o dos personas, y el equipo que está en directa relación conmigo ya entiende la lógica que estamos trabajando”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:5).

De esta forma, parece ser que el estilo de liderazgo que ejerce Pedro es autoritario, ya que las decisiones y las conversaciones tienen que calzar en la lógica concreta de planteada por él, quizás muchas veces pudiendo cerrarse a una propuesta diferente:

*“Llevo el año y medio más los meses que de abril a la fecha que estamos en septiembre, ya en este establecimiento... Con diálogo, delegando funciones, intentando formar equipo, que todos intenten alinearse en la lógica de avanzar progresivamente hacia un estadio distinto”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:15).

Otro punto importante en la forma en que Pedro lidera la escuela - y volviendo al tópico de la alineación del cuerpo docente y de los distintos miembros de la escuela a su perspectiva - es que quien no “rema para el mismo lado”, a fin de cuentas quien no está alineado a la forma en que el director considera que los engranajes deben girar, es una persona que pasa a ser de cierta forma prescindible:

*“[...] para poder hacer esos cambios de personas que a veces no están alineadas con nosotros y que atornillan al revés en el fondo, en términos prácticos, o folclóricos como lo estoy señalando, lo que sucede es que yo tengo que evidenciar todo para finalmente decirle, mire profesora, usted no ha cumplido, nosotros le advertimos, así que yo voy a pedir que la cambien o se vaya”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:38).

Pedro resaltó como aspecto positivo de sus iniciativas, el hecho de que lleva a cabo encuestas en donde los profesores puedan evaluar su gestión durante el año escolar:

*“[...] tengo unas encuestas que yo levanto para saber cómo he estado funcionando”*

*yo. Ellos tienen una buena percepción del trabajo que estoy realizando, que eso es una encuesta que yo les hago a los profesores de mi trabajo, de mi desempeño”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:37).

Si bien, es una iniciativa positiva e interesante, da cuenta también de la perspectiva del director y de la diferencia de roles que se otorga entre uno y otro. Es decir, el resto del equipo directivo no tendría posibilidad de realizar una encuesta propia y al parecer los profesores tampoco. Esto podría ser una valiosa fuente de retroalimentación del desempeño en el trabajo, pero también una forma de afrontar las fallas que se pudieron haber tenido durante el año, sirviéndole así a Pedro como un modo menos sancionador de acercarse a los profesores respecto a lo que él llama “atornillar al revés”.

A modo de cierre, fue interesante vislumbrar la relación que el director establece entre los vicios previamente expuestos en la categoría 1 (dificultad para la mejora) y el estilo de liderazgo que ejerce. Esto, ya que el director dice acercarse a través del diálogo, pero finalmente se queda en la sanción y en el castigo, lo que se puede evidenciar también en otras categorías:

*“[Refiriéndose a vicios] porque al final ese es el liderazgo que uno tiene que hacer, si la persona no funciona uno tiene que llamarlo a terreno y decirle no po’ usted no está cumpliendo”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:11).

*“Hay que tener empatía y a veces hay que tomar decisiones, yo soy de la línea de conversar y dialogar, de comunicarse las cosas y si la persona no entiende, ahí ya bueno ahí empieza uno a aplicar los procedimientos administrativos”* (P 3: Entrevista 2 Escuela 1.docx - 3:10).

### Caso 2: Marta

Especialmente en esta categoría y a diferencia del caso de Pedro, Marta no se expresó desde su perspectiva personal sino desde el uso del plural, es decir, incluyendo tanto a su equipo directivo como a los profesores en su discurso. Lo anterior se relacionaría con el estilo de liderazgo que ejerce, en la medida que no se posiciona de forma individual frente a la gestión de la escuela sino que toma en consideración a todos los miembros

de la comunidad educativa para realizar su gestión:

*“Tenemos un grupo de 18 profesores, más profesores que están contratados por Ley SEP para apoyar en talleres, etcétera, etcétera, que deben ser como cinco o seis más. Más menos como 25 personas, más los asistentes de la educación que son alrededor de 11 personas, entonces conformamos un equipo completo como de 35 personas aproximadamente”* (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:8).

Es así que la toma de decisiones y la elaboración de estrategias para la mejora de la escuela, según la perspectiva de Marta no pasa sólo por ella sino que se toman en conjunto:

*“Nosotros ayer conversábamos con los profesores en consejo, porque vamos a tener que generar otras estrategias para ver cómo abordamos a estos estudiantes, tenemos serios problemas con los niños de kínder, primero, segundo, porque ellos no acatan normas”* (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:22).

Tanto Pedro como de Marta se posicionan de manera similar respecto a los profesores que no están de acuerdo con la forma de abordar la enseñanza ni con el Proyecto Educativo Institucional. Sin embargo, la diferencia se encuentra en cómo se refieren a ello. En el caso de Pedro se pudo observar que pide a la Corporación Municipal una transferencia del profesor, situación que explicita. En el caso de Marta, se desarrolla el mismo procedimiento, pero se aborda desde el profesor y el apoyo que puede generar en otra escuela con diferente misión, por ejemplo Marta comenta:

*“[...] hemos intentado sacar a la gente que no está de acuerdo con el proyecto educativo y colocarla en otro lugar a lo mejor, donde se sienta mejor para ir potenciando un buen equipo”* (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:13).

Asimismo, Marta destacó la importancia de que todos en la escuela apunten a los mismos objetivos:

*“[A los profesores] uno los compromete [...] Siendo consecuente, con lo que uno*

*dice y con lo que uno hace” (P 2: Entrevista 2 Escuela 2.docx - 2:36).*

Sin embargo, una diferencia importante respecto al caso 1 es el apoyo que Marta comenta depositar en sus profesores más que en su liderazgo. Ella se mostró como un ejemplo para el resto de los miembros de la escuela, pero con su hacer, más que con las palabras:

*“Este proyecto, esta escuela es una clara evidencia o un claro reflejo de que la educación pública con una buena gestión puede ser posible, y educación de calidad, pero para lograr eso hay que comprometer y a los primeros actores que hay que comprometer son a los profesores, porque ellos son el alma de la escuela, y si no tengo profesores comprometidos es muy difícil sacar el proyecto educativo a los profesores” (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:46).*

Es así que en este caso la directora reconoce como el elemento más importante, el compromiso de todos los profesores. No sólo para el aprendizaje de los estudiantes, sino para la mejora de los distintos procesos al interior de la escuela.

En términos concretos, el liderazgo que se observa en el caso 1 calza más con la conceptualización expuesta por Lewin (1939 en Murillo, 2006) cuando habla del liderazgo autoritario. La definición dice que el poder se concentra en la figura del líder y sólo él es capaz de tomar las decisiones. Por esta razón es un tipo de liderazgo unidireccional, en el que todos deben obedecer las órdenes del líder, lo cual se contrapone con el liderazgo pedagógico que el director dice estar ejerciendo. Si bien el liderazgo pedagógico apunta principalmente a la mejora de

los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2010), también se esperaría que fuera distribuido (Murillo, 2006 p. 9) significando “un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela”.

En el caso de Marta y usando la misma conceptualización de Lewin (1939 en Murillo, 2006), podría reconocerse en la directora un liderazgo democrático, ya que este es definido como aquel en el que existe colaboración y participación de toda la comunidad educativa.

**Tabla 6. Núcleos de contenido de categoría estilos de liderazgo**

| <b>Pedro</b>   | <b>Marta</b>   |
|--|--|
| Se expresa en singular “Yo”.   | Se expresa en plural “Nosotros”.   |
| Equipo directivo como consultor.   | Equipo directivo y docente partícipe   |
| Quienes no están de acuerdo con PEI son prescindibles  | Quienes no están de acuerdo con PEI se reubican en un lugar donde se sientan mejor |
| Situaciones conflictivas se resuelven en primera instancia a través del diálogo y en segunda, a través de sanciones. | Compromiso de profesores como elemento movilizador                                 |
| <b>Liderazgo autoritario.</b>  | <b>Liderazgo democrático.</b>  |

#### Categoría 4: Necesidad de Apoyo Externo

Esta categoría congregó aquellas alusiones a la necesidad de contar con apoyos externos para alcanzar un objetivo determinado que dirigiera a una mejora en la escuela. Teniendo en cuenta que el ritmo de cambio es normalmente más rápido que la capacidad de las escuelas para adaptarse, generando una brecha entre las demandas externas y las capacidades internas para cumplir con todos los desafíos (Tajik, 2008), es que algunas escuelas cuentan con los recursos internos para acortar esta brecha, sin embargo, la gran mayoría requiere de alguna forma de involucramiento externo, recibiendo el apoyo y asesoría necesaria en la definición de estrategias para enfrentar adecuadamente este contexto (Rust y Freidus, 2001).

Cabe destacar que esta categoría, solo emergió en el caso de Marta ya que en el caso de Pedro no se vislumbró ninguna cita al respecto.

#### Caso 2: Marta

Marta expresó claramente que las escuelas son distintas y manifestó explícitamente respeto por esa diversidad. Pese a esto refirió a una necesidad de unión entre las escuelas de la misma comuna ya que identifica elementos comunes que las unen. En relación a esto, Marta planteó la idea de generar una red de escuelas que puedan ser capaces de retroalimentarse y expresar sus propias necesidades, de manera que respondan a la particularidad de cada una. Esto implica que los apoyos no deben ser iguales para todas las escuelas:

*“creo que el apoyo externo se debiese focalizar a las necesidades y de acuerdo al contexto de las unidades educativas, y el sostenedor quizás debiese generar una política que cruce todas las escuelas que tiene a cargo y generar un proyecto educativo institucional para todas, algo similar que no sé po’, esté en todas las escuelas que él tiene a cargo y que además cada escuela aporte con su visión en particular de las necesidades y nudos críticos que presentan, porque todos somos distintos y hay que respetar esa diversidad, pero al mismo tiempo todos pertenecemos a un mismo sistema, pero las escuelas son súper distintas, súper distintas”* (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:6).

Dentro de estas particularidades y diferencias, Marta destacó en su caso el escaso apoyo que reciben para atender a los niños que presentan dificultades a nivel psicológico, familiar y social:

*“como ahora tenemos hartos problemas con los estudiantes de tipo emocionales, sociales, a veces tenemos que trabajar con OPD, con esos programas que digamos les pedimos ayuda o sino viceversa, ellos intervienen socialmente, emocionalmente y ahí también necesitamos trabajar con apoyos externos. Lo social y lo emocional es algo que está calando hondo en las escuelas y que siento que ahí nos falta harto como para poder apoyar efectivamente a los niños”* (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:16).

En este sentido, Marta planteó su idea sobre la necesidad de mayor capacitación y apoyo para los profesores en esta área:

*“fuera de las políticas, de la reforma, educacional que habla de la inclusión, del fin al lucro, aquí hay un problema de fondo que es mucho más potente que son los niños que están ingresando a nuestro sistema educativo y que los profesores de alguna forma no estamos preparados para abordar estos niños, y no hay ninguna política nacional que permita perfeccionar a los profesores en eso”* (P 2: Entrevista 2, Escuela 2.docx - 2:30).

Por último, la identificación de la necesidad de un apoyo que vaya más allá de los recursos materiales se hizo explícita a través de una crítica al sistema de clasificación de las escuelas, en la que Marta destacó que al ser calificadas como autónoma, se invisibiliza el apoyo que requieren:

*“somos autosuficientes pero eso también tiene sus ventajas y desventajas porque a nosotros también nos gustaría tener quizás un apoyo más sistemático que nos digan en qué estamos fallando, cómo podemos mejorar y eso muchas veces no se da y el apoyo pasa más por un asunto de recursos”* (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:34).

El hecho que Marta plantee sus necesidades de apoyo, indica que reconoce que requiere de apoyos externos que le ayuden a definir

estrategias que le permitan hacer frente a los cambios que se dan en su contexto en particular (Rust y Freidus, 2001) En este caso en relación con los alumnos que actualmente conviven en la escuela.

**Tabla 7. Núcleos de contenido de categoría necesidad de apoyo externo**

| Pedro                          | Marta  |
|--------------------------------|--|
| (No se detecta esta categoría) | Apoyo dirigido a docentes (capacitaciones)<br><br>Red interescolar<br><br>Necesidad de apoyo que retroalimente las prácticas de la escuela |

**Categoría 5: Valoración del Apoyo Externo**

Esta categoría contuvo la connotación negativa o positiva que indicó el valor que otorga el director al apoyo externo en la escuela. Al respecto, diversos autores plantean que las escuelas necesitan un impulso y apoyo externo que lo haga efectivo (Hopkins, 2008, Muñoz y Vanni, 2008, Rosenzvaig 2012a). Por esta razón, tal como indican Muñoz y Vanni (2008, p.8) “desde hace ya algunos años, han comenzado a generarse alianzas con agentes externos para potenciar los procesos de mejoramiento de las unidades educativas”, ya que según los mismos autores estas asociaciones escuela-apoyo externo contribuyen a la identificación de los problemas que existen en la escuela y además a encontrar las soluciones para éstos. Por esta razón es fundamental la valoración del apoyo externo que tienen los agentes educativos. Sobre todo en el caso de los directores quienes ejercen liderazgo, puesto que en las escuelas efectivas (Bellei y cols., 2004), los líderes no buscan la intervención del apoyo externo, sino más bien su colaboración, demostrando “una perspectiva estratégica hacia las conexiones externas, y no una orientación burocrática o sencillamente oportunista en el uso de recursos externos” (Anderson, 2010, p.45).

**Caso 1: Pedro**

En el caso de Pedro, la valoración de los distintos apoyos externos que intervienen en su escuela eran vistos de forma negativa. Sin embargo, tendía a refugiarse en el “deber ser” y en lo que se espera que él como director exprese acerca de los programas que han sido seleccionados por él mismo para intervenir en la escuela:

*“[...] a nivel de decisiones ministeriales siempre se están insertando un programa, lo meten dos o tres años, después desaparece, meten otro o superponen un programa con otro, siempre los establecimientos parecen*

*arbolitos de pascua con tanta intervención ¿Ya? Y no los dejan funcionar con su propia realidad y crecer con raíces propias, siempre uno tiene que estar con injertos, eso sucede hasta ahora”* (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:4).

*“Uno tiene que ir tratando de que esa sobre intervención no nos provoque problemas internos, porque además a veces organizan reuniones [...] y tenemos que interrumpir, ver quien se hace cargo del curso porque el profesor tiene que ir a una reunión y así, distintos tipos de actividades. Entonces eso de una u otra manera de repente complica el normal funcionamiento”* (P 3: Entrevista 2 Escuela 1.docx - 3:8).

Se observó claramente que hay una visión negativa de los apoyos externos para las escuelas, en tanto éstas estarían mejor si no existieran tantos programas interfiriendo y perjudicando el curso natural de los diferentes acontecimientos de la escuela. No obstante, como se mencionó anteriormente, Pedro intentó rescatar el lado bueno de los apoyos, expresando que sus experiencias con estos han sido todas positivas:

*“[Refiriéndose a la relación con Apoyos Externos] Todas positivas, porque de alguna u otra manera todos quieren aportar, uno los sensibiliza ¿Cierto? Le informa que se está haciendo [a los encargados de estos apoyos externos], para dónde queremos proyectarnos y finalmente logramos los apoyos” (P 1: Entrevista 1 Escuela 1.docx - 1:36).*

Pedro no sólo se refirió de manera negativa a los apoyos externos, los cuales entiende como “redes”, sino que también se refirió a las múltiples exigencias a nivel ministerial y a como éstas afectan la organización de la escuela produciendo dificultades en la planificación y en el manejo de los tiempos de los actores educativos:

*“Cuando vienen direccionados, de una u otra manera son impuestos, entonces a veces nos superponen muchas cosas que nos piden ¿Ya? Tanto del punto de vista como tiene que ver con la planificación y organización a nivel macro como también actividades puntuales” (P 3: Entrevista 2 Escuela 1.docx - 3:2).*

Retomando la visión que manifestó Pedro respecto a los apoyos externos, es necesario especificar que el director incluyó todas las redes que se relacionan con la escuela como apoyos de este tipo. Es así, que no solo considera a los programas ministeriales sino a cualquier organización o institución que tenga contacto con la escuela:

*“Hay redes que funcionan bastante bien, de hecho por ejemplo [...] había una presentación de una obra de teatro que corresponde a una ONG, que es de estos proyectos que se postulan a un FONDART y la obra se presentó acá y eso tiene un mensaje detrás de eso, entonces esas cosas las aprovechamos, son beneficiosas” (P 3: Entrevista 2 Escuela 1.docx - 3:3).*

## **Caso 2: Marta**

En el caso de Marta se destacó la necesidad de contar con apoyos externos, viendo estos de forma positiva. No obstante, estos apoyos tendrían que estar bien coordinados y deberían responder a las necesidades particulares de la escuela:

*“[...] Es muy difícil administrar 55 escuelas, tenemos que pensar en eso, que es una corporación bastante grande [...] el problema es que todas las escuelas son islas, desde mi mirada no hay política que cruce estas 55 escuelas y que se vean como un conjunto mancomunado sino que todos funcionamos de forma independiente y el apoyo del sostenedor es muy básico es muy mínimo, no es focalizado de acuerdo a la realidad o a la necesidad de cada establecimiento” (P 2: Entrevista 2 Escuela 2.docx - 3:2).*

También reconoció al MINEDUC y a la Corporación Municipal como los principales apoyos externos que posee la escuela. Y que éstos no estarían respondiendo las especificidades que vivencia la comunidad escolar:

*“[...] que cada escuela aporte [a un Proyecto Educativo de la Corporación] con su visión en particular de las necesidades y nudos críticos que presentan, porque todos somos distintos y hay que respetar esa diversidad, pero al mismo tiempo todos pertenecemos a un mismo sistema, pero las escuelas son súper distintas” (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:6).*

Marta también se refirió a las diferentes políticas públicas que los “descoloca” como escuela, en la medida que existen múltiples entidades que la supervisan y ante las cuales tienen que responder:

*“[...] diferentes entidades que a nosotros nos controlan, supervisan cómo llevamos a cabo las escuelas. Y cómo estas políticas han ido cambiando mucho en los últimos años, a nosotros igual nos descoloca” (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:37).*

*“Somos autosuficientes pero eso también tiene sus ventajas y desventajas porque a nosotros también nos gustaría tener quizás un apoyo más sistemático que nos digan en qué estamos fallando, cómo podemos mejorar y eso muchas veces no se da y el apoyo pasa más por un asunto de recursos, de entregarnos, de pelear muchas veces por el asunto de las plantas docentes, de las horas de los profesores, qué se les da, qué se les quita y eso desgasta y hace perder un poco el foco de*

*donde se supone que nosotros debiésemos estar enfocados en mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes” (P 2: Entrevista 1 Escuela 2.docx - 2:34)*

La síntesis comparativa de ambos casos se resume para esta categoría en la Tabla 8.

| Tabla 8. Núcleos de contenido de categoría valoración del apoyo externo   |  |
|---|--|
| Pedro   | Marta  |
| Apoyos Externos vistos como negativos: Sobreintervención de programas.  | Apoyos Externos vistos como positivos en la medida que estén contextualizados a necesidades particulares de la escuela.    |
| Experiencias positivas con apoyos.  | Necesidad de que apoyos estén bien coordinados.  |
| Exigencias de MINEDUC afectan organización de su escuela, las planificaciones y a los actores educativos.                 | MINEDUC y Corporación Municipal como principales apoyos externos.  |
| Considera como Apoyos Externos a todas las redes que interactúan con la escuela, no sólo a los programas que intervienen. | Diferentes políticas públicas que los “descolocan” como escuelas.  |
|   | Múltiples entidades que supervisan escuela y ante las cuales tienen que responder -> Entorpecen funcionamiento de escuela. |

La síntesis comparativa de ambos casos de la totalidad de categorías se resume en la figura 2.

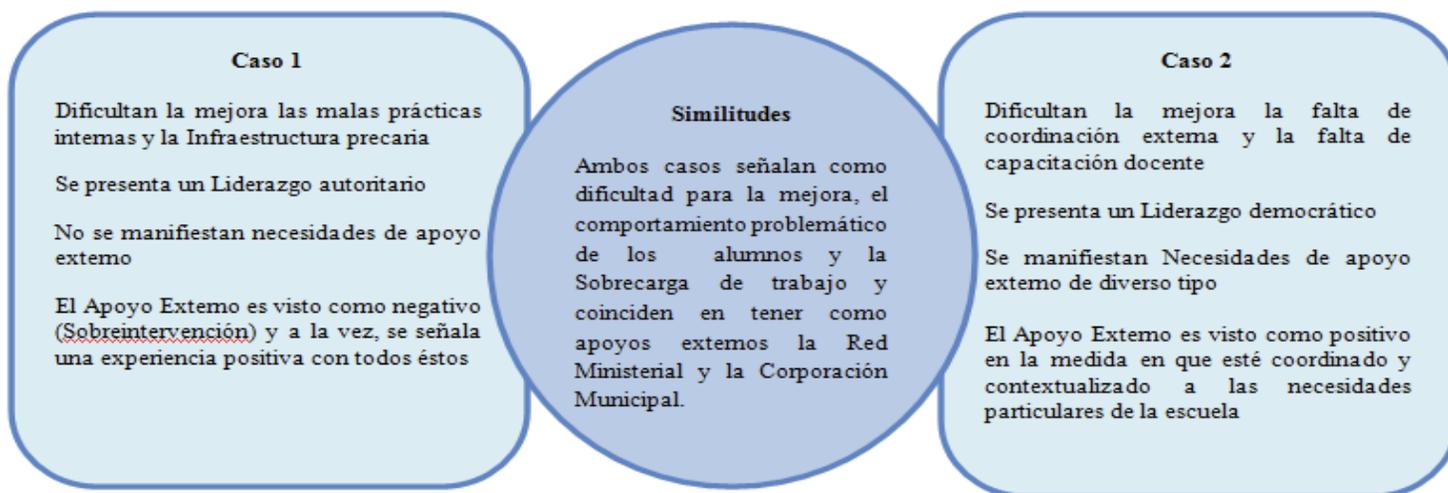


Figura 2. Esquema resumen de resultados

**Discusiones**

Luego de realizar este estudio cualitativo a partir de un estudio de casos, se han podido identificar una serie de categorías que nos ayudarían a reconocer ciertas relaciones entre el apoyo externo que interviene en la escuela y la mejora que se aspira alcanzar, esto desde la perspectiva de los directores. A continuación se presenta un análisis caso a caso, con el fin de otorgar una mirada global que permita realizar posteriormente una comparación entre los resultados de ellos.

En relación al caso 1 (Pedro), se puede ver que la presencia de un liderazgo más autoritario se relaciona al parecer con un estilo de agenciamiento de tipo árbol, en el cual las relaciones jerárquicas suelen ser las más comunes. En este tipo de estilo, las decisiones bajarían desde el individuo situado en la cúspide de la red (director) y la información para la decisión pasaría sólo por un grupo reducido de miembros de la comunidad.

Asimismo, la información demoraría en fluir, puesto que los canales de comunicación que responden a esta estructura, hay cierta direccionalidad y distancias que no permiten la fluidez de la información. Sumado a lo anterior, da la impresión que más que una participación Pedro espera una co-participación de los miembros de la escuela, razón por la cual se percibe tiene una concepción sobre la mejora que ha sido construida por unos pocos, por lo que no hay claridad respecto a los elementos que necesitan para alcanzar un cambio escolar, ni sobre las necesidades particulares de la escuela. Por esta razón, el apoyo externo que Pedro valora y considera beneficioso para la escuela es el que debe desarrollarse. En su caso, especial atención merece lo relacionado con los recursos materiales, teniendo así una mirada más asistencialista sobre los tipos de apoyo de carácter más útil para ellos.

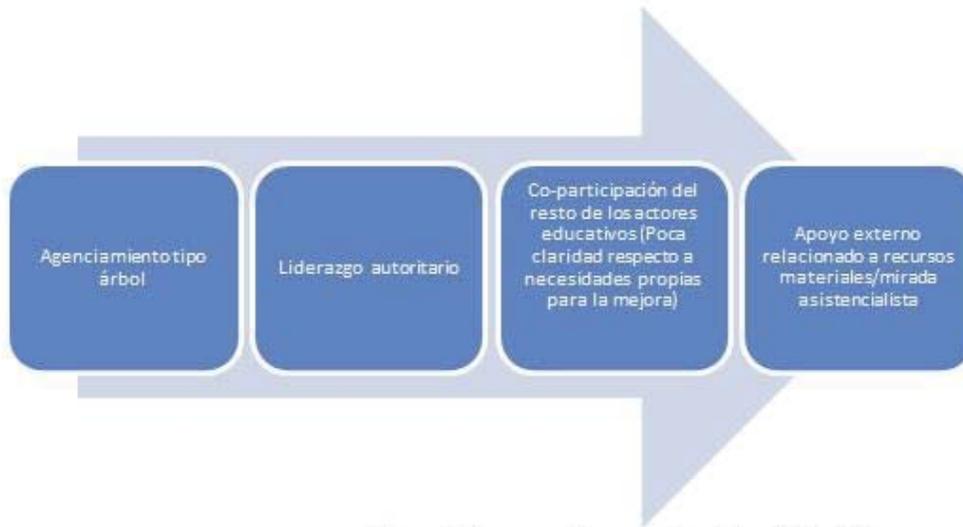


Figura 3. Esquema Comprensivo Caso 1 (Pedro)

Respecto al caso 2 (Marta), se observó la presencia de un liderazgo más democrático que se relacionó con emerger en una escuela con estilo de agenciamiento de tipo tejido social. Lo anterior se comenta ya que Marta da importancia a las decisiones consensuadas, de esta manera el flujo de la información es más expedito en tanto ésta es conocida y compartida por los miembros de la comunidad educativa, siendo esto coherente con la idea de que es precisamente el estilo de agenciamiento tipo tejido social el que se caracteriza por la presencia de canales comunicacionales que permiten el fluir de la información de manera más rápida y eficaz. En el caso de Marta, existiría una concepción más clara sobre la mejora en la escuela y sobre lo importante que es la entrega de un apoyo más contextualizado a cada caso.

Reconociendo de esta forma, las necesidades que tienen como escuela para lograr un cambio que genere una mejora y que van de la mano con lo planteado en la teoría respecto a las palancas claves (Hopkins, 2007; Harris, 2009). Las cuales facilitan la mejora que se pretende alcanzar y el sostenimiento de esta en el tiempo (Murillo y Krichesky, 2012)

En relación con este punto, se observa que junto al reconocimiento de la necesidad de apoyos externos más direccionados, existe un posicionamiento claro y crítico respecto a la sobreintervención y a los apoyos generalizados que se entregan tanto a nivel Ministerial como a nivel de Corporaciones Municipales.

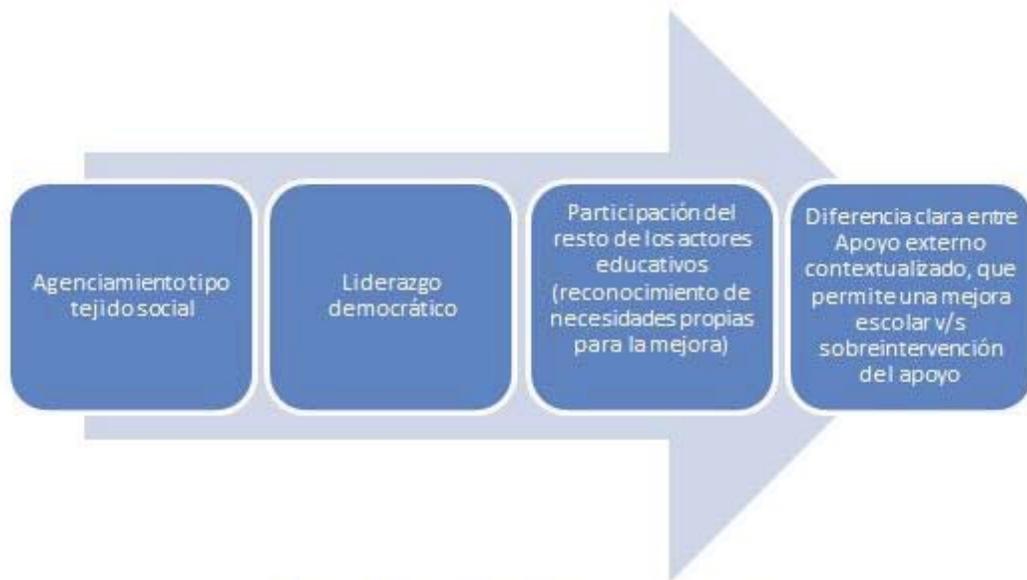


Figura 4. Esquema Comprensivo Caso 2 (Marta)

La importancia de la comparación que se puede llevar a cabo entre estos dos casos y que resulta de los análisis realizados, recae en la invisibilización que se hace por parte de las escuelas de los elementos que permiten la Mejora Escolar. Si bien ambas escuelas parecen tener claro que los apoyos externos pueden permitirles un cambio que los acerque a la mejora que ellos desean, sólo el caso 2 parece reconocer que tanto los apoyos externos, como las exigencias del sistema, no necesariamente están contextualizados según cada escuela. Así, en el caso de Pedro (caso 1) hay un claro reconocimiento de la sobreintervención de los diferentes apoyos, incluso haciendo la semejanza con “arbolitos de pascua”. Sin embargo, no visualiza que menos apoyos externos, pero con una mejor focalización en las verdaderas necesidades, pudieran generar un cambio que definitivamente traiga la mejora que esperan como escuela.

Es así, que esto puede relacionarse con que hoy en día una de las más grandes dificultades para conseguir el cambio y la transformación en la escuela parece radicar en la verticalidad del sistema escolar (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008). Entendiendo esta verticalidad como una organización piramidal en donde los profesores están en la base de la pirámide, siendo partícipes y motores en el proceso de mejoramiento, mientras que la punta de la pirámide está llena de entidades – MINEDUC, Superintendencia, Agencia de Calidad de la Educación –que demandan y dirigen sin considerar que una escuela no es igual a otra, a pesar de pertenecer a la misma comuna. Por esta razón, se adopta en algunos casos, el trabajar operando bajo la lógica de control. Como en la escuela 1, en donde necesitan subir los resultados, adoptando lo propuesto en la teoría sobre accountability (Manno, McMeekin, Puryear, Winkler y Winters, 2006), es decir, el tener que rendir cuentas, más aún cuando desde la Ley SEP se propone una clasificación de las escuelas en base a los aprendizajes, y como se evidenció en las entrevistas, aquellas que se encuentran en el nivel en recuperación están sometidas a mayor intervención, pero por sobre todo supervisión, y esta lógica se reproduce en la escuela, debido a la exigencia y fiscalización continua. Por esta razón parece ser que los tiempos de los directores incluso varían, desde el simple hecho de convivir con el resto de la comunidad, como es el caso de Marta, y el controlar desde una posición más lejana, como es el caso 1.

Por otra parte, Santos (2006) expresa que el cambio y la mejora deben ser concebidos como un esfuerzo de todos, sin embargo la forma en que el sistema funciona, no permite que las personas que realmente trabajan en las escuelas tengan voz sobre las decisiones que se toman a nivel regional - y menos nacional - acerca de los cambios en educación y de lo que eso puede significar para los contextos en particular y para la mejora en sus escuelas.

De esta manera, si ningún contexto escolar es igual a otro, no se puede esperar que la mejora sea generalizada para todos. Lo que lleva a que tampoco los apoyos debieran ser creados pensando que la realidad de las escuelas en Chile es la misma para todos. Relacionando esto con los casos previamente expuestos, se puede observar que cada escuela tiene su propia concepción acerca de cuál es la mejora esperada. Esto mismo vuelve a ligarse al estilo de agenciamiento, ya que una mayor comunicación y mejor fluidez de esta va a permitir la construcción de un Proyecto Educativo Institucional y de un Plan de Mejoramiento Escolar, que responda de forma efectiva a las necesidades que los miembros de la comunidad escolar detectan en la escuela e involucrará compromiso de todos los actores educativos, así como también el sentirse parte del proceso, fomentando de esta forma sentido de pertenencia hacia el establecimiento y hacia el quehacer cotidiano.

A su vez, ninguno de los casos da un salto fuera de su propia realidad, sino que se conforman con lo que les está siendo entregado, en la medida que con ello puedan apuntar a una mejora escolar. No buscan cambiar la realidad del sistema escolar o de la educación en Chile, sino que buscan el cambio y la mejora en el sistema tal como está. La diferencia entre el caso de Pedro y Marta tiene que ver con la forma en que abordan las exigencias de este sistema. El caso 1 se relaciona principalmente, como se mencionó anteriormente, con el concepto de accountability (Manno y cols., 2006), ya que se observa un interés en la supervisión que proviene tanto de la Corporación Municipal como del Ministerio de Educación, así como de responder de forma responsable y sin preguntar a las demandas ejercidas por estas mismas entidades. Por otro lado, el caso 2 no expresa mayor interés en estas entidades, más que para acceder a apoyos externos que efectivamente respondan a una necesidad concreta de la escuela. Es así, que se muestran más autónomos y con un estilo de agenciamiento tejido social, a pesar de

que aún no se ve un salto hacia una perspectiva más crítica.

Dado todo lo anteriormente expuesto y como principal aporte, esta investigación permitió comprender la relación entre apoyo externo y mejora escolar desde la perspectiva del director en escuelas con diferentes niveles de agenciamiento, ya que efectivamente se pudo observar que el apoyo externo permitiría una mejora en la medida que responda a las necesidades propias de cada escuela, lo que se reconocería de mejor forma en establecimientos con un agenciamiento tejido social. (Ver Figura 5)

Respecto a los objetivos propuestos, esta investigación ha logrado cumplir con la mayoría de ellos, ya que se logró realizar una construcción de las categorías que emergieron desde la perspectiva de los directores sobre aquellos elementos que ayudaron a comprender la relación entre mejora escolar y apoyo externo. De esta forma y en base a estos resultados, se pudo contrastar cada categoría de cada caso, distinguiendo así, las características de la relación percibida entre mejora escolar y apoyo externo en ambos, lo que nos permitió sugerir cuáles podrían ser aquellas condiciones favorables que permitan que el apoyo externo se convierta en una mejora para la escuela en función del estilo de agenciamiento que ésta manifieste.

Todo lo anterior facilitó una comprensión sobre la relación que establecen los directores entre el apoyo externo que reciben y la mejora escolar que aspiran alcanzar en su particularidad.

Como último punto, se sugiere que para próximas investigaciones se amplíe el número de participantes, ya que este estudio responde a un primer acercamiento a los Directores, dado que muchas decisiones respecto a los apoyos externos pasan por ellos, sin embargo, esto mismo presenta una limitante, debido a que no se integra la visión de otros actores educativos, ya sea del equipo directivo o de los diferentes estamentos, lo que sin duda permitiría una mayor comprensión del fenómeno investigado. Además el poder replicar esta investigación incluyendo una mayor cantidad de casos, podría confirmar los resultados y las conclusiones de este estudio.



Figura 5. Esquema explicativo de sugerencias que permiten una mejora en la escuela

**Referencias**

- Ahumada, L., Montecinos, C., y Sisto, V. (2008). Desarrollo y Validación de una Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(2), 228-235.
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo Distribuido y Aprendizaje Organizacional: Tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Ahumada, L. (2012). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona* 15, 239-252.
- Ainscow, M., Hopkins D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia Escuelas Eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Banz, C. (2008). Convivencia Escolar. *Documento Valoras UC*. Chile.
- Bazán, D., Gonzáles L. y Vidal, F. (2000). *Cambio, pseudocambio y anticambio*. En Investigación, acción y escuela. Caminante no hay Camino, se hace Camino al Andar. Recuperado en <https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/07/art3adculo-bazan-cambio-2006.pdf>
- Bellei, C.; Muñoz, G.; Pérez, L.M.; Raczynski, D.; UNICEF y Asesorías para el Desarrollo (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dice que no se puede?* Recuperado en <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/73793135.pdf>
- Bellei, C., Raczynski, D. y Osses, A. (2010). *Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia*. Santiago: Ocho Libros.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). ¿Qué se sabe sobre las escuelas que mejoran? *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (pp. 17-27). Santiago de Chile: CIAE.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, Mejora y Centros Educativos. *El liderazgo en Educación* (pp. 25-46) Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.
- Bronfenbrenner (1978) *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Basic concepts. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *The ecology of human development* (pp. 3–15). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campo-Redondo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: Un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*. 25(60), 41-54.
- Campos, J., Montecinos, C. & González, A. (Eds.). (2011). *Mejoramiento Escolar en Acción*. Valparaíso: CIAE Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Collet-Sabé, J. y Tort, A. (2012). Escuelas, familias y éxito escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 428, 82-85.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19-30.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. Sjalock

(coords.), *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia* (pp.329-357). Salamanca: Amaru.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Londres: RoutledgeFalmer. [Trad. cast. de A. Solá Martín & C. SánchezAsensi, *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro, 2002].

Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. *National Association of Elementary School Principals*. Marzo-Abril, 10-15. Recuperado de <http://www.michaelfullan.ca/media/13396084530.pdf>

Fullan, M. (2012) ¿Por qué Chile debiera saber más acerca de sus directores de escuela? En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 5). Santiago: CEPE-UC.

Harris, A. (2009). Big change question: Does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*. 10, 63-67.

Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press / McGraw Hill.

Hopkins, D., Higham, R. (2008). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147-166.

Huerta, F. (2003). Introducción. En Murillo, J. (Coord.) *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. *Programa de Apoyo a la Retención Escolar, 2014*. Santiago de Chile: Chile. Recuperado de <http://www.junaeb.cl/programa-de-apoyo-a-la-retencion-escolar>

Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.

Manno, B., McMeekin, R., Puryear, J., Winkler, D. y Winter, M. (2006). *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. En Corvalán, J. y McMeekin, R. (Eds.). Santiago de Chile: Preal - Cide.

Mena, I.; Becerra, S. y Castro, P. (2011). Gestión de la convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos y desafíos. En Catalán, J. (Ed.), *Psicología Educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 81-112). La Serena: Editorial Universidad de La Serena (En prensa).

Ministerio de Educación. *Resumen Ley de Subvención Escolar Preferencial. Anexo I, 2008*. Santiago de Chile: Chile. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103050058380.Anexo%201%20Resumen%20Ley%20SEP.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050058380.Anexo%201%20Resumen%20Ley%20SEP.pdf)

Ministerio de Educación. *Antecedentes Generales SEP, 2014*. Santiago de Chile: Chile. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/514fbc35-0b2d-e211-8986-00505694af53>

Muijs, D. (2003). La mejora y la Eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados en investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2), 1-7.

Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 21 (1), 1-3.

Muñoz, G., Vanni, X. (2008). Rol del estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: Análisis en torno a la experiencia chilena. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), 47-68.

Murillo, F. (1999). Claves para la Mejora de la Eficacia Escolar. *Crítica*, 86634-38.

Murillo, J. (2003). El movimiento Teórico-Práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).

Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4).

- Murillo, J. (2009). Las Redes de Aprendizaje como Estrategia de Mejora y Cambio Educativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3).
- Murillo, J., Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1).
- Newmann, M., Barabási, AL., y Watts, D. (2006) *The structure and dynamics of networks*. New Jersey: Princeton University press.
- Osses, A. y González, C. (2010). ¿Qué se sabe sobre asistencia técnica educativa en el mundo? El contexto internacional. En C. Bellei, A. Osses y J. P. Valenzuela (Eds.), *Asistencia Técnica Educativa: De la intuición a la evidencia* (pp. 82-120). Santiago de Chile: Ocho libros.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Modelos de Investigación Cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Prieto, M. (2001). La escuela: Una comunidad que aprende. *Mejorando la calidad de la educación. Hacia una resignificación de la escuela* (pp. 41-54). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Perspectivas de integración de los subsistemas de la estructura organizacional de los institutos universitarios venezolanos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1).
- Roa, R. & Simonetti, E. (2009). *Evaluación Cualitativa Intermedia, Programa Mejor Escuela, Comuna de Santiago*. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Román, M. (2008). Planes de Mejoramiento, Estrategias e Instrumentos para la Mejora de la Eficacia de la Escuela. *Cuadernos de Educación* 1(9), 1-18.
- Rosenzvaig, M. (2012a). Directores exitosos como agentes de cambio. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 155-173). Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Rosenzvaig, M (2012b). Directores exitosos como agentes de cambio. Explorando el programa “Líderes Nacionales de educación - Inglaterra” y sus implicancias para el sistema educativo Chileno. Recuperado de [https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0C CQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ciae.uchile.cl%2Fdownload.php%3Ffile%3Dnoticias%2F20111215-SeminarioATE-Rosenzvaig.pdf&ei=EwGRU4-eCOjQsATi7oCIDQ&usg=AFQjCNF-0lwdA2\\_O9axcl7zM4HGd1EobCg&sig2=EOX7LL1Qtut7QP3UGX4XJQ](https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0C CQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ciae.uchile.cl%2Fdownload.php%3Ffile%3Dnoticias%2F20111215-SeminarioATE-Rosenzvaig.pdf&ei=EwGRU4-eCOjQsATi7oCIDQ&usg=AFQjCNF-0lwdA2_O9axcl7zM4HGd1EobCg&sig2=EOX7LL1Qtut7QP3UGX4XJQ)
- Rust, F. O’C. y Freidus, H., (Eds.). (2001). *Guiding school change: New understandings of the role and work of change agents*. New York: Teachers College Press.
- Sánchez, A. (1992). Innovación educativa y sistemas de apoyo externo: Experiencia de actuación asesora en la comunidad de Madrid. *Revista de educación*, n°298, 437-468.
- Sagües, J. (2007). *Estudio de caso: Análisis de la aplicación de un modelo de evaluación de la gestión escolar en un grupo heterogéneo de establecimientos educacionales en Chile*. Presentado en el Seminario Latinoamericano en Educación Agrícola CIEA/2007. Valparaíso, Chile septiembre - octubre.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos, G. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. n° 107, 39 – 64.
- Servicio Nacional de Menores (2014). *Bases técnicas para concurso de proyectos. Programa de Prevención Focalizada PPF*. Santiago de Chile: Chile. Recuperado de [http://www.sename.cl/wsenam/licitaciones/p16\\_05-11-2014/BASES\\_TECNICAS\\_PPF.pdf](http://www.sename.cl/wsenam/licitaciones/p16_05-11-2014/BASES_TECNICAS_PPF.pdf)

Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (2014). Chile previene en la escuela. Santiago de Chile: Chile. Recuperado de <http://www.senda.gob.cl/prevencion/programas/en-la-escuela/chile-previene-escuela/>

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Swaffield, S. (2005). Supporting principals through critical friendship. *Prime Focus*, 16-18.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Urbina, C. (2013). La compleja relación entre las concepciones sobre inclusión y la práctica educativa. Tesis para Optar al Grado de Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Urbina, C. y López, V. (2014). El agenciamiento colectivos en los procesos de mejora educativa. Proyecto Fondecyt N°3140204 .

Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿Un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto *calidad* a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006-2011). *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*.1, 1-25.

Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. United States: SAGE.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?*. New York: TeachersCollegePress.