

LIDERAZGO EDUCATIVO Y CLIMA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA PÚBLICA EN CHILE¹

Claudia Carrasco-Aguilar², Tabisa Verdejo³,
Sebastián Ortiz-Mallegas⁴, Boris Valdenegro-Egozcue⁵,
Marlen Figueroa Varela⁶

RESUMEN

En los últimos años, el interés por el liderazgo educativo ha crecido significativamente y, de forma paulatina, ha aumentado el interés por su relación con el clima y convivencia escolar. Este estudio analizó los facilitadores del liderazgo educativo para promover un clima escolar positivo, basado en las experiencias y significados del profesorado en una escuela primaria en Chile. Se realizó un estudio de caso único con enfoque cualitativo en una escuela en contexto de vulnerabilidad escolar, cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Reglamento Interno (RI) se encuentran orientados a la afectividad, y ha obtenido elevados resultados de aprendizaje. Se realizaron observaciones, revisión documental y entrevistas al profesorado a cargo del segundo ciclo básico (cuatro profesores), el director y el encargado de convivencia escolar. A través de un análisis temático reflexivo se construyeron cinco categorías emergentes: (i) la instalación de una nueva gestión, (ii) clima organizacional afectivo, (iii) liderazgo pedagógico situado, (iv) gestión de la convivencia como responsabilidad compartida y (v) las tensiones como desafíos pendientes. Estos resultados se discuten respecto de la combinación de estilos de liderazgos, identificando los facilitadores que responden la pregunta de investigación.

Conceptos clave: clima escolar, convivencia escolar, liderazgo educativo, afectividad.

EDUCATIONAL LEADERSHIP AND SCHOOL CLIMATE: A CASE STUDY IN A CHILEAN PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT

In recent years, the field of educational leadership has garnered increasing attention with a growing emphasis on its relationship with school climate and coexistence. This study examined the facilitators of educational leadership in fostering a positive school climate, drawing on the

1 Este trabajo fue realizado gracias a los aportes de los siguientes proyectos: Fondecyt Regular N° 1240886 “Rutas y trayectorias de in-exclusión en escuelas chilenas”; Proyecto ANID Fortalecimiento de Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio 86220041.

2 Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Contacto: claudia.carrasco@upla.cl

3 Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Universidad de Málaga, España. Contacto: tabisa.verdejo@upla.cl

4 Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Contacto: sebastian.ortiz@upla.cl

5 Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Contacto: boris.valdenegro@upla.cl

6 Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Contacto: marlen.figueroa@upla.cl

experiences and perceptions of teachers at a primary school in Chile. Employing a qualitative single case study approach, the research was conducted in an educationally vulnerable context, characterized by an Institutional Educational Project (IEP) and Internal Regulations (IR) centered on affectivity and achieving high learning outcomes. Data collection methods included observations, document reviews, and interviews with key stakeholders: for second-cycle primary school teachers, the school principal, and the coexistence coordinator. A reflexive thematic analysis revealed five emergent categories: (i) the introduction of new leadership practices, (ii) the cultivation of an affective organizational climate, (iii) the implementation of situated pedagogical leadership, (iv) the adoption of shared responsibility in coexistence management, and (v) unresolved tensions as persistent challenges. These findings highlight the interplay of leadership styles, and identify key facilitators in addressing the research question.

Key concepts: School Climate, School Coexistence, Educational Leadership, Affectivity.

Discusiones conceptuales sobre liderazgo educativo

En los últimos años ha habido un crecimiento significativo en el interés por el liderazgo educativo, reflejado en la diversificación del campo en varias áreas clave de investigación (Hsieh, Gunawan y Li, 2023). Por ello, el liderazgo educativo es una prioridad en las agendas internacionales, centrado en el director, su equipo y los docentes como agentes de cambio en la mejora escolar (Cuesta-Moreno y Moreno-Mosquera, 2021; Villa-Sánchez, 2019). Al respecto, existen múltiples definiciones y tipologías de liderazgo, pero, a grandes rasgos, es posible identificar el liderazgo instruccional, de servicio, gestor, contingente, tekora, moral, auténtico, para la justicia social, distribuido, compartido o democrático, transformacional y transaccional (Hasek de Barbúdez y Ortiz-Jiménez, 2021; Espinal, Cruz Pichardo y Manzur, 2023; Tintoré & Gairín, 2022; Bolívar, 2010). Ninguno es superior en sí mismo. El liderazgo transformacional, orientado al cambio e innovación, es fundamental para enfrentar desafíos educativos complejos (De la Puente Acosta et al., 2024), mientras que el transaccional, basado en intercambios por desempeño, ha mostrado ser efectivo para la retención estudiantil (Espinal et al., 2023). Además, el liderazgo de servicio, que fomenta apoyo emocional y empoderamiento, ha sido destacado como clave en contextos educativos (Zeta-Vite et al., 2020).

Por todo lo anterior, y aunque estas definiciones a veces se usan indistintamente, el liderazgo, concebido de manera holística, debe vincularse al contexto organizacional educativo con un enfoque situado y contextual, evitando asociarlo únicamente a características individuales de los líderes, sin considerar cómo interactúan con las necesidades de la escuela (Cuesta-Moreno y Moreno-Mosquera, 2021).

En cualquier caso, el liderazgo desempeña un papel crucial en la organización educativa. Su estrecha relación con la gestión educativa es determinante, ya que influye significativamente en la consecución de los objetivos educativos, convirtiéndose en un motor para la transformación educativa (Hasek de Barbúdez y Ortiz-Jiménez, 2021). El liderazgo directivo tiene influencia directa sobre

el profesorado, destacando tres prácticas mediadoras para el éxito escolar: la motivación del profesorado y el desarrollo profesional docente y sus condiciones laborales (Anderson, 2010). Asimismo, numerosos estudios han demostrado que existe una estrecha relación entre el liderazgo directivo y los resultados académicos del estudiantado, lo cual se hace más evidente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica (Bravo y Verdugo, 2007; Bush, 2019). Sin embargo, tal como señalan Horn y Marfán (2010), son escasas las aproximaciones empíricas al analizar la relación del liderazgo con otros aspectos de una educación de calidad.

Por ello, para promover el mejoramiento continuo escolar, este liderazgo directivo ha de alejarse de modelos administrativos burocráticos y concentrar sus esfuerzos en liderazgos pedagógicos o instruccionales (Bolívar, 2010) que busquen generar condiciones para comunidades de liderazgo o procesos de liderazgo distribuido (Delgado, 2012), apostando por la gestión y conducción del centro educativo como una tarea de compromiso colectivo. Un liderazgo efectivo debe ser inclusivo (Améstica, 2024), desarrollando acciones de apertura a la comunidad y familias (Gómez-Hurtado et al., 2023), y poniendo como prioridad la participación y el aprendizaje de todas las personas en la comunidad escolar, enfatizando la lucha contra la exclusión y fomentando una cultura que valora la diversidad y promueve la equidad (Murillo & Duk, 2023).

En este sentido, el estudio realizado por Olmo-Extremera, Sabino de Farias y Domingo Segovia (2023) en España analiza cómo un liderazgo resiliente puede fortalecer la capacidad de adaptación en escuelas ubicadas en contextos desafiantes. La investigación destaca la importancia de un liderazgo transformador y distribuido como motor clave para este fortalecimiento, a través de la construcción de confianza relacional, la colaboración profesional y la adopción de actitudes afirmativas ante los retos. En una dirección similar, los estudios desarrollados por Rojas-León et al. (2023), en Perú y Canadá, y Valdés y Pérez (2023), en Chile, muestran que en la promoción de un liderazgo transformador intervienen el aprendizaje crítico reflexivo, el fomento de las relaciones con la comunidad educativa y la promoción de la inclusión social. Asimismo, el estudio dirigido por Bolívar y Ritacco (2016) en España invita a no dejar de lado los

componentes identitarios en el análisis del liderazgo escolar, ya que pareciera ser tan importante sentirse director como ser reconocido como tal.

En este sentido, un aspecto relevante en la literatura sobre liderazgo directivo e intermedios es la promoción de un liderazgo pedagógico, referido como aquél que es desarrollado por el profesorado de aula. Este liderazgo ha atraído especial atención por su impacto en los resultados de aprendizaje. El metaanálisis dirigido por Shen et al. (2020) concluyó que, si bien existe una relación estrecha entre el liderazgo docente y el rendimiento académico del estudiantado, aquellas dimensiones que más se relacionan entre sí son facilitar mejoras en el currículo, la instrucción y la evaluación. De hecho, el estudio de Vargas Valencia, Restrepo Pizarro y Villamil (2022) en Chile muestra que, aunque un liderazgo transversal o transaccional influye en el rendimiento académico, su implementación debe tener un enfoque pedagógico. Esto significa que el liderazgo no debe limitarse a directivos o docentes, sino que debe ser compartido por toda la comunidad educativa. Las autoras advierten que explicar el rendimiento académico solo desde el liderazgo sería una visión reduccionista; por ello, aunque muchas veces se asocia con la mejora de los aprendizajes, el valor del liderazgo recae en muchos aspectos aún más complejos (Cuesta-Moreno y Moreno-Mosquera, 2021). Ahora, la literatura también llama “liderazgo pedagógico” al ejercido por equipos directivos, pero con un énfasis en la gestión pedagógica. Esta forma de liderazgo se encuentra presente en directores que muestran altos niveles de preocupación por el impacto de sus proyectos, además de lograr mejor coordinación con otros actores de la comunidad escolar (De la Vega y Espinoza, 2022).

Producto de lo anterior, la investigación sobre liderazgo educativo ha ido diversificándose hasta incorporar relaciones con la formación ciudadana, los contextos interculturales, la perspectiva de género y la innovación (Jara-Ibarra, Sánchez Bachmann y Cox, 2023; Maquera-Maquera, Bermejo-González y Bermejo-Paredes, 2023; Soto-Vázquez, Gómez-Ullate y Pérez Parejo, 2019). Asimismo, la literatura ha ido evidenciando la importancia de la formación continua de directivos para fortalecer la inclusión en las escuelas (García-Martínez et al., 2023). Entre estas temáticas, el clima escolar ha sido uno de los

frentes de investigación emergentes más relevantes en los estudios de liderazgo educativo (Hsieh et al., 2023). A continuación se presentan algunos antecedentes al respecto.

Liderazgo educativo y su relación con el clima organizacional y escolar

En general, el liderazgo determina la percepción que los trabajadores tienen sobre el clima organizacional (Serrano-Orellana y Portalanza, 2014). En contexto escolar, el clima organizacional es parte del clima escolar, definido como la calidad de las interacciones y relaciones dentro de la escuela, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la seguridad y el entorno general que afecta a todas las personas involucradas en el proceso educativo (Cohen et al., 2009). Así, el clima escolar incluye el ambiente laboral o clima organizacional, el clima de aula y las relaciones entre el profesorado (Martínez-Garrido, 2017). Por su parte, el clima organizacional es la percepción de quienes trabajan en la organización educativa sobre las características y cualidades del ambiente laboral (Hoy & Miskel, 2008).

El clima organizacional impacta el desempeño docente, al promover un ambiente que facilita el desarrollo de competencias, la gestión académica efectiva y el crecimiento profesional, beneficiando a la comunidad educativa y contribuyendo al logro de metas educativas (Rugel-Sono, Esteves-Fajardo y Tamariz-Núnjar, 2023). El liderazgo directivo influye positivamente en el clima organizacional, mejorando la motivación del personal docente y, a su vez, el clima escolar. Además, un liderazgo que pretenda fortalecer el clima organizacional debe fomentar la colaboración entre todos los miembros de la institución (Portilla García et al., 2023), lo que debiera impactar positivamente en el bienestar y la convivencia escolar, la satisfacción laboral del profesorado (Zeta-Vite et al., 2020) y el desempeño docente (Quispe-Llactahuaman et al., 2023).

De todos modos, la evidencia global no solo se refiere al impacto del liderazgo directivo en el clima organizacional, destacando también el liderazgo docente. La revisión realizada por Juárez-Suyón et al. (2023) mostró que el liderazgo docente debe cultivarse dentro y fuera del aula, promoviendo la empatía y la convivencia escolar.

Es clave desarrollar habilidades interpersonales entre los actores educativos para asegurar la armonía y el cumplimiento de normas. La revisión concluye que el liderazgo docente es fundamental para fortalecer las capacidades de la comunidad educativa, potenciar las habilidades sociales y afianzar el compromiso docente para una mejora sostenida del proceso escolar.

Ahora bien, el liderazgo en sus diferentes niveles tiene una alta influencia en el clima organizacional en particular, pero también en el clima escolar en general. En un círculo virtuoso, liderazgo y clima se encuentran intrínsecamente vinculados. El estudio liderado por Martínez-Garrido (2017), realizado en 15 países latinoamericanos que participan en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO, concluyó que la satisfacción laboral del profesorado se asocia significativamente con el clima escolar y la experiencia y formación del director escolar.

Sin embargo, y pese a toda la evidencia acumulada, en América Latina existe una elevada preocupación por la falta de competencias directivas, haciendo crítica la importancia de la adaptación de estilos de liderazgo para mejorar tanto la calidad educativa como el clima escolar (Rodríguez-Barboza et al., 2023; Améstica, 2023). En Chile, el interés científico ha estado centrado en la relación del liderazgo con la violencia escolar más que con el clima (Asún et al., 2009; López et al., 2022), y los estudios de clima escolar tradicionalmente se han centrado en la experiencia del estudiantado más que en el profesorado o directivos, y en los indicadores de rendimiento académico y victimización (López, Salgado y Berkowitz, 2022; Sandoval, 2014; Tijmes, 2012).

De todos modos, existen esfuerzos por dar cuenta de la gestión del clima y convivencia escolar, lo que se ha investigado a través del análisis de la identidad, rol y tensiones que deben enfrentar los equipos de convivencia escolar, así como el encargado de su conducción, cargo que, en el país, recibe el nombre de “encargado de convivencia escolar” y tiene estatus directivo (Cortez Muñoz, Zoro Sutton y Aravena Castillo, 2019; Valenzuela et al., 2018; Villegas-Robertson, Prat-Grau y Marín-Gutiérrez, 2021; Lamas, Carrasco-Aguilar y Morales, 2022; Morales et al., 2022).

En Chile, la Ley N°20.536 sobre Violencia Escolar (Ministerio de Educación, 2011) define que el encargado de convivencia, en todos los establecimientos educacionales, es responsable de implementar las medidas y el plan de gestión de convivencia definidos por el Consejo Escolar o Comité de Convivencia. Con el tiempo, las políticas educativas del país han avanzado hacia la inclusión de criterios más colectivos para estas funciones; de hecho, el actual proyecto de ley de convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas se refiere a la figura de un coordinador de convivencia con dedicación exclusiva para el cargo, y responsable de liderar procesos participativos de gestión escolar (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2024).

Los estudios de clima se diferencian de los de convivencia por su definición. Así como el clima se relaciona con las percepciones sobre el ambiente escolar, la convivencia escolar se define como las prácticas relacionales dentro de la vida escolar, incluyendo aspectos como disciplina, acuerdos, modos y relaciones entre el estudiantado y el profesorado, y se puede clasificar en convivencia inclusiva, democrática y pacífica (Calderón-González y Vera-Noriega, 2022). La convivencia escolar tiene una connotación positiva, mientras que el clima escolar puede tener tanto una positiva como negativa, ya que está basado en las percepciones y experiencias de las personas dentro de la institución (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). El desarrollo del concepto de “clima escolar” tiene como precedente el concepto de “clima organizacional” e influye directamente sobre el ambiente donde ocurre el aprendizaje, mientras que el concepto de “convivencia” es mucho más amplio y contiene un enfoque preventivo y formativo, buscando fomentar relaciones pacíficas y democráticas (Sandoval, 2014). Este estudio buscó analizar los facilitadores del liderazgo educativo para la promoción del clima escolar positivo, identificados por el profesorado de una escuela de primaria a partir de sus experiencias y significados personales y colectivos. Al dejar fuera de este análisis aspectos culturales e interaccionales, el énfasis se ha delimitado más bien hacia la percepción del clima escolar que de la convivencia.

Metodología

Se realizó un estudio de caso único con enfoque cualitativo (Yin, 2018; Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996). Para ello se seleccionó una escuela pública de primaria —básica— de la zona centro de Chile, cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Reglamento Interno (RI) se encuentran orientados a la afectividad, recibe a un estudiantado en riesgo socioeconómico —alto índice de vulnerabilidad escolar— y ha obtenido resultados de aprendizaje elevados en las dos últimas mediciones nacionales (prueba SIMCE). Para su selección, se realizó un primer filtro con información pública de los resultados de la prueba SIMCE, identificando escuelas de la zona centro del país (Región Metropolitana y Región de Valparaíso) con un puntaje mínimo de 250 y que se encontraran por encima de la media para su nivel socioeconómico. Las escuelas resultantes se ubicaron en 10 comunas, por lo que se contactó paulatinamente a administradores públicos, jerarquizados por distancia/cercanía del centro en ambas regiones. A cada administrador se le pidió información respecto de las escuelas identificadas y sus reglamentos. Así, se llegó a una escuela que destacaba en los relatos de su administrador público por haber pasado de un estilo de liderazgo autoritario a uno democrático, elevando de manera paralela sus resultados de aprendizaje.

La escuela seleccionada ofrece educación desde el primer nivel de transición (NT1) hasta octavo año básico. Se ubica en una zona alejada del centro de la ciudad, a la que, si bien se puede llegar en locomoción colectiva, tiene baja frecuencia, y se encuentra emplazada en un sector rodeado de asentamientos irregulares. La escuela tiene alrededor de 230 estudiantes y 27 docentes, quienes, en su mayoría, poseen alguna mención/especialización disciplinar. En su PEI destaca el desarrollo integral del ser humano, así como el desarrollo socioafectivo, sociocognitivo y sociocomunitario. Desde quinto básico, las salas de clases se encuentran ambientadas temáticamente según asignaturas, por lo que el estudiantado debe trasladarse entre ellas dependiendo de su horario de clases.

Para el ingreso al campo se pidió ayuda al administrador público, quien actuó como “portero”, presentando al director y

equipo de gestión de la escuela (Taylor & Bogdan, 2010). Luego, el proceso de producción de información empleó una combinación de estrategias. En primer lugar, durante 2021 se revisó el PEI y RI que la escuela actualizó hace alrededor de diez años, cuando asumió el nuevo director, quien estuvo en su cargo hasta la realización de este estudio. Luego, en 2022 se realizaron jornadas de observación de clases durante ocho semanas, desde quinto hasta octavo año básico —segundo ciclo básico—, acompañando las clases de profesoras y profesores jefes en la asignatura disciplinar correspondiente. La tabla 1 resume las características de los participantes.

En paralelo, se observaron espacios informales, como recreos y sala de profesores. Estas observaciones fueron registradas en cuadernos de campo (Rodríguez-Gómez et al., 1996), cuya estructura ubicó las notas de campo y los diarios personales en dos secciones diferentes del cuaderno. De este modo, se consiguió un contenido descriptivo y otro reflexivo (Pérez-Serrano, 2011), que orientaron los guiones temáticos de las entrevistas que siguieron al proceso. Posteriormente, entre noviembre de 2022 y mayo de 2023 se realizaron entrevistas en profundidad al profesorado observado (Kvale y Brinkmann, 2015), preguntando aspectos de la experiencia personal y profesional en la escuela, historia y llegada a la misma, estilos de liderazgo del director y equipo directivo, así como acerca de las clases observadas, profundizando en los propios estilos de liderazgo pedagógico. Se profundizó especialmente en las experiencias y significados respecto del clima escolar, indagando en las tensiones y facilitadores desde los estilos de liderazgo en la escuela.

Una vez finalizadas estas entrevistas se entrevistó al director y al encargado de convivencia escolar, siguiendo las orientaciones de las entrevistas realizadas al profesorado. Con las entrevistas transcritas se inició el análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2019) a través de las siguientes fases: familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y nombramiento de temas a través de categorías, elaboración de resultados y elaboración del artículo. Para esta última fase se buscó responder al objetivo investigación, integrando citas directas y ejemplos para ilustrar cada tema. Asimismo, si bien en las

entrevistas, y por tanto en el análisis, emergieron tensiones y desafíos junto a los facilitadores respecto del liderazgo para el clima escolar, este artículo presenta una descripción extensa de los facilitadores, con el fin de responder al objetivo de investigación de manera amplia y profunda. Sin embargo, el artículo presenta una última categoría temática que permite matizar los hallazgos, con el fin de no generar la falsa impresión de que en la escuela solo se dan tensiones y desafíos para estos procesos educativos. Las citas seleccionadas para la presentación de los resultados se obtuvieron exclusivamente de las entrevistas, con el fin de darle protagonismo a los significados de las personas participantes.

Finalmente, durante diciembre de 2023 se revisaron los ajustes realizados al actual PEI, los que se llevaron a cabo una vez finalizado este estudio. Con el fin de resguardar los aspectos éticos, se mantiene en el anonimato el nombre de la escuela, así como el de los participantes y la comuna.

Tabla 1
Participantes del estudio

Entrevistado/a	Años en la escuela	Sexo	Tramo etario
Director del establecimiento	20	Hombre	60-70
Encargado de convivencia escolar	10	Hombre	30-40
Profesor de 5° Básico, Historia y Geografía	5	Hombre	40-50
Profesora de 6° Básico, Ciencias	10	Mujer	40-50
Profesora de 7° Básico, Matemáticas	8	Mujer	40-50
Profesor jefe de 8° Básico, Lenguaje y Comunicación	8	Hombre	40-50

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados del estudio. Para ello, se construyó un total de cinco categorías temáticas: (i) la instalación de una nueva gestión, (ii) clima organizacional afectivo, (iii) liderazgo pedagógico situado, (iv) gestión de la convivencia como responsabilidad compartida y (v) las tensiones como desafíos pendientes.

Categoría 1: la instalación de una nueva gestión

Esta escuela atravesó una crisis que la llevó a ser intervenida. Desde que asumió el nuevo director, y con él un nuevo equipo directivo, se han venido presentando cambios en el estilo de gestionar los ámbitos de convivencia escolar y currículum, identificados por las personas entrevistadas como cambios positivos que se encontrarían en la base de los resultados académicos que ha alcanzado la escuela en los últimos años. Para el director, dentro de estos cambios destaca el énfasis que la escuela tiene respecto de colocar los aprendizajes del estudiantado en el corazón de su quehacer cotidiano. En esta línea, el director valora iniciativas como la optimización de los espacios con un uso pedagógico, implementando por ejemplo salas de clases temáticas, así como las salidas pedagógicas, las cuales han ido en paulatino aumento. Asimismo, destaca la horizontalidad de los roles y las funciones en la escuela, existiendo la intención de que todos y todas tengan la misma valoración.

Una de las cosas más importantes fue modificar el nivel de la importancia de las funciones. Aquí vale tanto la Dirección como el profesor o el asistente (director de la Escuela).

Yo creo que es lo más importante de todo. Si aquí todos, todos son importantes, no hay ninguna persona que diga 'no, yo soy más importante que otro', no. Son todos importantes, porque todos cumplen un rol en la escuela y eso todos lo tienen claro, no hay uno sobre otro. De los docentes y los paradocentes y la parte directiva, cada uno en su espacio, pero todos cumpliendo su rol. (Encargado de Convivencia Escolar)

Las iniciativas llevadas a cabo a modo de innovación buscan desarrollar una identidad colectiva fuerte bajo la cual se generen vínculos de confianza, tanto con la comunidad interna del establecimiento como con la circundante. En este sentido, se reconocen hitos como la transformación de la insignia y uniforme, abriendo las instalaciones del colegio para ser utilizadas por la comunidad exterior a la escuela (biblioteca, sala de informática y generación de talleres para las familias y vecinos).

Por su lado, para el encargado de convivencia escolar, los aspectos más significativos de la evolución que ha tenido esta escuela

se vinculan con un mayor trabajo en equipo entre el profesorado y la dirección. En un relato histórico, el encargado de convivencia escolar narra que en un comienzo se realizaron talleres de día sábado a los cuales paulatinamente se fueron incorporando las familias. Sin pretenderlo, estos talleres comenzaron a impactar en el rendimiento académico del estudiantado, lo que se explica por el énfasis en los aprendizajes de los mismos. Esto se realizaba a través de metodologías lúdicas y participativas, y con un aumento en la motivación tanto de estudiantes como de sus docentes. De este modo, se genera un reconocimiento a la figura del director, pero especialmente porque decidió colocar en el centro al profesorado y a las relaciones sociales en la escuela.

Esta escuela había sido intervenida porque tenía muy mala gestión y había una situación muy complicada en la parte directiva. Y los docentes de la escuela, como que cada uno andaba para su lado, eso era lo que contaban ellos, que cada uno. Y no había un respaldo de la parte directiva hacia los docentes en el establecimiento, y como que no había una identidad. O sea que, al final, el profesor se sentía súper desmotivado y prácticamente venía a hacer su clase de forma súper seria, venía a hacer su clase, luego terminaba y se iba. Y no había mayor relación. Algunos profesores trataban de ayudar, pero se topaban con una pared que era la parte directiva que existía en esta escuela. A raíz de eso, esta escuela fue intervenida por la Secretaría Ministerial parece, no estoy muy claro, vino un psicólogo. Vinieron y la idea era que postulara [al cargo de director] un profesor de acá que tuviera los cursos para poder ser director, y él postuló a través de concurso público. (Encargado de Convivencia Escolar)

Tanto docentes como directivos, comparten una valoración positiva respecto de que en esta escuela todo el profesorado se encuentre contratado con jornada completa, lo que es resultado del inicial aumento de las horas destinadas a planificación y reflexión pedagógica. Se identifica que el impacto de esta medida fue una comunicación directa y expedita entre los miembros de la comunidad educativa, así como mayor confianza entre ellos y respeto por la labor que realizan.

Derivado de lo anterior, el profesorado de la escuela reconoce valores compartidos, como el rechazo a la discriminación, sexismo y racismo, el fomento de la reflexión en la conversación y el respeto entre las personas y la diversidad. Se destaca como elemento común entre el profesorado un deseo por continuar aprendiendo a través del mejoramiento continuo y el trabajo colegiado con otros profesionales, con un sentido pedagógico.

El tema del sexismo, del machismo, que es súper fuerte, súper fuerte. Entonces, las relaciones de discriminación de los varones con las mujeres, en el caso de los cursos más grandes, el tema de la visión de la mujer, verla como un objeto sexual, que está súper presente desde la música y las relaciones de los adolescentes hoy en día. Esos temas, por lo menos dentro de la sala, para mí son valores como súper intransables, comentarios machistas, sexistas, racistas dentro de la sala. (Profesor de 5° básico, Historia y Geografía)

Cuando el profesorado se refiere a las funciones y roles, lo hace destacando que éstos no son estáticos y que existe flexibilidad y versatilidad en ellos. Esto es considerado como una fortaleza del establecimiento y del estilo de liderazgo del colegio.

Categoría 2: clima organizacional afectivo

La afectividad constituye el valor central de la escuela. Para ello el director indica que es crucial cuidar el clima laboral en el equipo docente, con el fin de que cada cual se autorregule sin tener que acudir a medidas de represión. Tanto para el director como para el profesorado, esta afectividad positiva ocurre debido a que el proceso de toma de decisiones es participativo. Esto es reforzado por el encargado de convivencia escolar, para quien el trabajo directo con el profesorado busca generar acciones para cuidar el ambiente laboral, lo que traería como consecuencia un mejor rendimiento académico del estudiantado.

Con un compromiso de profesionalizar la función, mejorar por supuesto el clima y avanzar en ese proyecto (...) Y la propuesta que hice fue de reflexionar qué es lo que nos faltaba y poder hacer algo común. Les propuse una escuela afectiva para ser efectiva. Porque si no pasábamos por ahí, no íbamos a ir a ninguna parte (...) Fuimos

prácticamente casa por casa buscando a los chiquillos para elevar la matrícula, a mostrarles nuestro proyecto también y empezamos a recuperar los niños. A recuperar la escuela, a hacerla más atractiva, a hacer un lugar, no sé..., reencantar más con nuestro cuento, limar asperezas, lamer heridas y potenciarse en la afectividad. (Director de la Escuela)

Los mismos niños pintaron la escuela, les gustó, hacían murales, y ellos mismos la van cuidando, la van limpiando. Y eso es lo bueno, toda la comunidad educativa es parte de acá, como escuela afectiva, que se le llama. Afectivo para ser efectivo, yo creo que por ahí va. O sea, la persona que le gusta venir a trabajar o venir a estudiar es grato, viene con más ganas de aprender, es más fácil aprender (...) Hay una línea directa, no hay tanta burocracia para poder hablar. O sea nosotros, cuando hay una situación más complicada, nosotros tratamos de solucionarla lo más rápido posible. Yo creo que también va por ahí. Pero el rendimiento académico se dio principalmente, yo creo, porque uno les da el tiempo a los profesores para que puedan realizar y planificar su clase como corresponde. (Encargado de Convivencia Escolar)

Por su lado, los profesores reconocen que ha habido un cambio en las relaciones sociales en la escuela desde la llegada de este director a la fecha, señalando que lo propio de este colegio es el cuidado mutuo, no solo entre los profesores, sino también entre éstos y el estudiantado y sus familias, y entre los mismos estudiantes. Para ello, el profesorado otorga especial relevancia al vínculo que se genera con sus estudiantes, destacando la reflexión y el diálogo en la formación. En este sentido, y con el fin de motivar relaciones distendidas y cercanas, algunos docentes se refieren al humor como estrategia pedagógica.

Cuando treinta niños te vienen a saludar, es porque alguna afectividad hay, algún acercamiento hay. A pesar de que deben decir 'este viejo pesado'. Pero en algún momento deben decir '¿Sabes qué?, igual lo comprendo'. En el fondo deben decir eso. O van a jugar a la pelota conmigo, van cuarenta cabros chicos jugando a la pelota, y ahí, tirando la talla y qué sé yo. Pero igual siempre con respeto conmigo, ellos saben que soy muy cuadrado en ese sentido. Entonces, esa dinámica, ese

acercamiento, que yo esté tirando la talla, por ejemplo, en toda la clase y ellos se rían. (Profesor de 8° básico, Lenguaje y Comunicación)

Categoría 3: liderazgo pedagógico situado

El director destaca que, en este centro educativo, la participación es uno de los valores que atraviesa a los estilos docentes. Tanto el encargado de convivencia escolar como los profesores señalan que existe mucha articulación y coordinación entre los diferentes docentes y profesionales, y que las estrategias metodológicas se adecúan al nivel etario de los estudiantes. En este sentido, tienen formas de funcionamiento específicas en cada ciclo de enseñanza. En el primer ciclo, el estudiantado permanece en su sala de clases y tienen profesores especialistas de asignaturas, mientras que, en los ciclos posteriores deben trasladarse a aulas temáticas. Destacan metodologías con enfoque activo y participativo, aunque reconocen que no existiría una homogeneidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Que sea más práctica igual la sala, y no tan ‘sentados en línea’ y que el profesor hable y el niño escribe y escucha, sino que también a ellos darle que participen más en las actividades y que den su opinión. ‘¿Qué les parece esto?’, ‘¿Qué no?’ O sea, eso también es preguntar, que ellos también se sientan parte, que están siendo escuchados, no que ellos vienen, se sientan y después se paran y se van, sino que cambiar un poco ese tipo de metodología que existe hoy y darles a ellos también opinión. (Encargado de Convivencia Escolar)

La sala, o sea, es que los chicos se cambian acá de sala. Hasta hace un tiempo esta era su sala, pero hace dos, tres años, estamos con el cambio de sala de ellos. No cambiarse de sala el profesor, entonces es sala de lenguaje. Como ves, ellos tienen sus cosas ahí, sus libros ahí. (Profesor de 8° básico, Lenguaje y Comunicación)

A lo anterior, el profesorado agrega la relevancia en el uso de las tecnologías al interior del aula, lo que, junto con la realización de pausas entre los tiempos de trabajo de sus estudiantes, contribuiría a desarrollar un clima armónico para el aprendizaje. El profesorado destaca que un aspecto que ayuda a generar una mejor identificación del estudiantado con el colegio, y que a la vez permite el desarrollo

de aprendizajes situados y que se mantienen en el tiempo, es la contextualización de los contenidos curriculares con el entorno inmediato de sus estudiantes.

De ahí empezamos a trabajar, y dentro de las tareas, bueno, por ejemplo, en mi clase, los chiquillos pueden utilizar internet para trabajar, computadores, el celular, que normalmente está prohibido, pero yo no tengo problema que lo usen para trabajar. Entonces, las clases igual son como relajadas, yo no soy de dictar mucha materia ni de que copien, pero sí trabajan hard en investigación, tienen aquí los libros, tienen una biblioteca de aula, entonces trabajan hard con los materiales aquí mismo en la sala. Y cuando se puede salir, salimos. (Profesor de 5° básico, Historia y Geografía)

Fuera del diálogo permanente, de enganchar, digamos, con las mismas situaciones que les pasan a ellos, las típicas, las no sé, las didácticas que existen acá. Mucho documental, mucha noticia, mucha actualidad en cuanto a la ciencia, la tecnología. Tratar de sacarlos también al entorno, hablar de la región, porque hay que contextualizar. Lo que tiene el currículum, que es tan, tan descontextualizado. El SIMCE, para que vamos a hablar del SIMCE, si eso es una barbaridad del porte de un buque. Pero bueno, es eso de tratar de que ellos conocen este entorno, ni siquiera hay niños que para ellos ir al centro [de la ciudad] es otro mundo. Entonces, aquí es el lugar que ellos pasan la mayor parte del tiempo y que conocen al revés y al derecho, y es aquí donde yo tengo que tratar. Ya que pasan acá, salimos, vamos a salir por el borde, por los alrededores. (Profesora de 6° básico, Ciencias)

Dentro de las prácticas pedagógicas que se consideran efectivas, por tener impacto en los aprendizajes y en un clima de aula positivo, destaca el otorgamiento de refuerzos positivos y reconocimiento público de los éxitos, la secuencialidad de los contenidos con apoyos visuales, un tránsito desde lo más simple a lo más complejo y el trabajo personalizado con los estudiantes que lo requieran.

¿Cómo empiezo la unidad? Haciendo una exposición del tema apoyado por apoyo visual, utilizando Power Point, computador. Hago la exposición del tema, después se trabaja, voy como haciendo la secuencia de los temas. De lo más simple a lo más complejo, y ya después, cuando

trato todos los temas, ahí abordo lo que es resolución de problemas.
(Profesor de 7° básico, Matemáticas)

Uno de los énfasis para el profesorado en su ejercicio profesional se basa en la promoción del pensamiento reflexivo en sus estudiantes. Esto no solo permite que ellos mejoren la redacción y elaboración de textos, sino que, además, se preparen como futuros ciudadanos bajo el acuerdo de una necesaria formación integral.

Categoría 4: gestión de la convivencia como responsabilidad compartida

La gestión de la convivencia es entendida como una responsabilidad que va desde la gestión del director hasta lo que cada profesor realiza dentro de la sala de clases. El director señala que en la elaboración del reglamento de convivencia escolar participó toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias en el proceso. Destaca que las medidas, así como la propia normativa interna en convivencia escolar, deben ser suficientemente flexibles para permitir que efectivamente haya participación en las decisiones que conducen el centro educativo. Estas normas se adaptarían al contexto y a las necesidades de la escuela.

Avanzamos bastante, involucramos al apoderado, lo metimos a participar en el proyecto, a revisar el proyecto que teníamos. Tuvimos que atajarlos, porque querían ser más estrictos que nosotros en muchas cosas. Entonces, no tanto en la parte del PEI, porque ahí la gente participó, si bien es cierto opinando, cuestionando, consultando, no fue tanto, pero lo importante era el reglamento de convivencia. La otra parte se rige por lo pedagógico, por lo administrativo, pero el punto es cómo se elabora y se pone en práctica todo ese PEI acompañado de un buen reglamento de convivencia. (Director de la Escuela)

Para esta adaptación, el encargado de convivencia escolar refiere que el profesorado y el equipo directivo tendrían bastante empatía con el estudiantado, y que el fin último de los protocolos de acción es conocer los motivos en la base de una conducta. Para esto, señala que su rol debe ser el de coordinarse con la comunidad, gestionando las redes de apoyo con las que cuenta el colegio.

Por su lado, el profesorado apuesta a que sus estudiantes desarrollen autorregulación de sus conductas, y enfatizan que, para ello, el profesorado debe estar informado y comprender el contexto en el cual surgen las conductas disruptivas. Destacan que cuando ocurre un conflicto en la sala de clases suelen abordarlo de forma inmediata, previniendo que éste se resuelva de forma agresiva. Con ese fin, devuelven la gestión del conflicto al grupo curso, el cual lo va resolviendo de forma colectiva. Una profesora en particular plantea la relevancia del vínculo y del afrontamiento de los conflictos a través de una comunicación directa y afectiva, señalando que ella muestra un interés genuino por sus estudiantes.

Depende mucho del conflicto en particular, por lo menos algunas de las cosas que hemos institucionalizado dentro de la escuela es tratar de identificar el porqué del conflicto, o sea, si un niño llega pateando las mesas, por lo general tratamos de no llamarle la atención porque pateó la mesa, sino de saber por qué viene enojado. (Profesor de 5° básico, Historia y Geografía)

Tengo alumnos y alumnas que son conflictivos, que hay que tener un poco más de, como, no de tolerancia, pero si comprender la situación de ellos, de toda índole. Me refiero a que vienen algunos chiquillos, llegan desmotivados, llegan con mala disposición, entonces ahí hay que tratar de comprender de donde viene esa mala disposición. (Extracto profesora de 6° básico)

El profesorado destaca la importancia de utilizar el diálogo como herramienta para el aprendizaje y el cambio, indicando que, en general, no existen conflictos de alta complejidad en la escuela y que se suelen resolver a través de un llamado de atención. En todos los casos, señala que resulta imperativo abordar un conflicto en el momento en que ocurre, debido a que podría impactar negativamente en el clima del aula y, por lo tanto, en los aprendizajes.

Categoría 5: las tensiones como desafíos pendientes

El director expresa cierta preocupación debido a que percibe que, si bien las decisiones dentro del colegio operan de forma participativa, esto pareciera ser resultado de un estilo de gestión que así lo

promueve. Por lo tanto, su preocupación tiene que ver con el futuro del colegio una vez que se jubile, y es por ello que cada vez toma menos protagonismo al interior de las decisiones de gestión, con el fin de que otros profesores más jóvenes se vayan empoderando del rol. Sin embargo, esto presenta ciertos desafíos en la definición de roles y funciones al interior de la escuela.

En el ejercicio de funciones directivas existe mayor claridad respecto de roles tradicionales, como inspector general y jefe de UTP, mientras que el rol del encargado de convivencia escolar no estaría del todo claro en este colegio. Producto de lo anterior, esta escuela experimenta una tensión particular entre autonomía y heteronomía. Para la gestión de los procesos educativos, el establecimiento se vuelve especialmente autónomo, generando sus propias directrices y liderando un proyecto educativo propio; mientras que para definir las funciones de un cargo como encargado de convivencia escolar están a la espera de que las autoridades educativas entreguen lineamientos específicos y definidos.

El cargo lleva muy poco tiempo incorporado en el sistema educacional, no hay mucho. Como uno dice por acá: 'el encargado de convivencia hace esto y por ahí se va', es como muy amplio todavía y no está determinado por el sostenedor la cantidad de horas de lo que se hace. 'Encargado de convivencia suena' como que es mejorar, mantener la convivencia sana en la escuela, que, desde los paradocentes, docentes, alumnos, apoderados, directivos, es como tener todo bien, de convivencia sana, que todo esto sea enfocado hacia los estudios de los alumnos para que puedan salir adelante, o sea que nada interfiera con la educación de los niños en cuanto a la convivencia de ellos. Yo creo que va por ahí el encargado de convivencia, de una sana convivencia, y a veces, llevarse bien con todos, cuesta. (Encargado de Convivencia Escolar)

Pero esta no es la única tensión. El profesorado señala que, a veces, ser respetuosos de la intimidad de sus estudiantes ha implicado no enterarse de situaciones relevantes para estos. Estas situaciones se vincularían con el contexto familiar, el cual es percibido por los docentes como complejo y con ciertos desafíos que, como escuela, no han logrado resolver del todo. En estos desafíos, si bien destacan que las familias asisten en gran medida a las convocatorias o citaciones

que la escuela realiza, aún no han logrado construir un vínculo de apoyo mutuo.

Al ser respetuosa con los espacios de ellos, me refiero a su vida íntima, caigo en no enterarme a veces, de muchas cosas que debiera enterarme.
(Profesora de 6° básico, Ciencias)

El profesorado considera que muchas familias tienen una posición clientelar y asistencialista frente al rol de la escuela, pero, a pesar del malestar que esto les genera, indican que su rol no debe enfocarse a cuestiones de carácter social y que, como docentes, no deben olvidar que su principal función debe concentrarse en la promoción de aprendizajes de calidad. Finalmente, una última tensión se relaciona con la participación en la toma de decisiones. Este es considerado uno de los aspectos claves en el clima institucional positivo, así como en el desarrollo de una comunidad educativa horizontal. Sin embargo, paradójicamente, esto implica más trabajo y desgaste en diferentes sentidos por parte del profesorado, quienes intensificarían su trabajo producto de lo anterior.

Discusiones

Los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto el rol de la Dirección en los establecimientos educativos, en su vinculación con espacios de trabajo armónicos que permitan el desarrollo de un clima escolar positivo. Se trata de una escuela que presenta una combinación de estilos de liderazgos en su interior. La centralidad de los aprendizajes, destacando la optimización de los espacios pedagógicos y las salidas educativas como iniciativas clave, daría cuenta de un liderazgo pedagógico o instruccional que se centra en el apoyo y desarrollo de las prácticas pedagógicas, con un enfoque en la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2010; De la Vega y Espinoza, 2022; Shen et al., 2020; Vargas-Valencia et al., 2022).

Asimismo, se visualiza un liderazgo distribuido, participativo o democrático (Delgado, 2012; Murillo & Duk, 2023; Bolívar, 2010), al subrayar la importancia de la horizontalidad en los roles y la construcción de una identidad colectiva, lo que ha fortalecido significativamente la confianza tanto dentro como fuera del entorno

escolar, a través de estrategias que permiten una cierta apertura al involucramiento de las familias (Gómez-Hurtado et al., 2023) y terminan por mejorar el rendimiento académico. Este estilo de liderazgo se caracteriza por la toma de decisiones compartida, en la que el líder involucra a otros en el proceso y fomenta un ambiente de colaboración y una convivencia también democrática (Calderón-González y Vera-Noriega, 2022; Martínez-Garrido, 2017), en aras de un liderazgo de características más inclusivas (Améstica, 2024; Murillo & Duk, 2023). Estas formas de liderazgo se aprecian especialmente tanto a nivel directivo como de liderazgo medio, representado en el encargado de convivencia escolar (Valdés y Pérez, 2023).

En esta escuela, la valoración del liderazgo democrático se nota en el acuerdo que existe respecto de que la toma de decisiones participativa —así como diferentes formas de expresión de la participación— fomenta un clima de afectividad positiva, lo que pareciera estar relacionado con el rendimiento académico (Shen et al., 2020). Sin embargo, la participación en la toma de decisiones, aunque clave para mantener un clima positivo, también conlleva una mayor carga de trabajo y desgaste para el profesorado. Pese a ello, en estas experiencias destacan los significados positivos en torno al cuidado mutuo entre docentes, estudiantes y familias, promoviendo la identidad y colaboración (Portilla García et al., 2023). En este punto, aparecen elementos de un liderazgo de servicio, que busca el desarrollo y bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa (Zeta-Vite et al., 2020). Asimismo, la afectividad se erige como el valor central de la escuela, destacándose la importancia de un clima laboral positivo y fomentando la autorregulación sin recurrir a medidas represivas. Esto podría estar dando cuenta de un reconocimiento y validación del rol de liderazgo del director y de su identidad profesional (Bolívar y Ritacco, 2016).

Pese a lo anterior, en la relación con las familias no se ha logrado consolidar un vínculo de apertura (Gómez-Hurtado et al., 2023) que asegure un apoyo mutuo, y se percibe desde ellas una actitud clientelar que tensiona las oportunidades de una mirada comprensiva sobre su rol, la que sí se construye alrededor de la experiencia del estudiantado, en la que se valora especialmente su vínculo. Las prácticas pedagógicas efectivas incluyen refuerzos

positivos, secuencialidad de contenidos, apoyos visuales y trabajo personalizado con el estudiantado, como también la promoción del pensamiento reflexivo que le prepare para la participación en la sociedad.

En esta escuela, tanto el cuerpo docente como la Dirección valoran la jornada completa del profesorado, lo que ha facilitado la comunicación y confianza, y comparten valores contra la discriminación y en favor del aprendizaje continuo. En concordancia con la literatura acerca del tema, este ambiente organizacional pareciera estar impactando directamente en el profesorado, al establecer un entorno propicio que favorece el desarrollo de habilidades y una gestión académica eficiente, contribuyendo a su crecimiento profesional, a la colaboración colectiva, a la motivación y a la satisfacción laboral (Rugel-Sono et al., 2023; Portilla García et al., 2023; Anderson, 2010). Esto parece estar sustentado en la relación que se construye entre el liderazgo directivo y el pedagógico, que se ejerce tanto por el profesorado y como por el propio director. Las múltiples coordinaciones entre docentes y directivos para la adaptación de estrategias metodológicas al nivel etario del estudiantado, el desarrollo de un enfoque activo y participativo en las aulas (Juarez-Suyón et al., 2023) y la solución frente a conflictos educativos (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019) evidencian estas sinergias, como el sostenimiento de un liderazgo educativo distribuido y basado en la confianza profesional. En este ámbito, resulta interesante que estas coordinaciones no buscan, ni nacen, de la homogeneidad de las estrategias de enseñanza, sino que más bien se sustentan en principios comunes, como la contextualización de los contenidos con el entorno inmediato y la afectividad para la efectividad.

Todo lo anterior hace pensar que un estilo de liderazgo presente, tanto en la Dirección como en el profesorado del establecimiento educativo, sea el liderazgo transformacional. Este estilo de liderazgo se enfoca en inspirar y motivar a los miembros de la organización a alcanzar su máximo potencial y a trabajar hacia objetivos comunes. Los líderes transformacionales suelen enfatizar la visión, la innovación y la construcción de una cultura organizacional positiva, tal como estarían haciendo el director y el profesorado (Quispe-Llactahuaman et al., 2023; De la Puente Acosta et al., 2024).

Desde este marco, la gestión de la convivencia escolar es concebida como una responsabilidad compartida entre el director y el profesorado, destacando normas flexibles para adaptarse al contexto y necesidades de la escuela, y utilizando el diálogo como herramienta fundamental. Se destaca la necesidad de resolver los conflictos de manera oportuna, para evitar un impacto negativo en el clima del aula y en los aprendizajes. Sin embargo, existen ambigüedades respecto del rol y funciones del encargado de convivencia escolar, lo que, si bien es concordante con la literatura en el tema (Cortez-Muñoz et al, 2019; Valenzuela et al., 2018; Villegas-Robertson et al., 2021), dificulta su posicionamiento como líder de la mejora escolar. Esto también facilitado por el cumplimiento irrestricto de la escuela a los marcos orientados por las políticas de convivencia, como la Ley N°20.536, que enfrenta desafíos asociadas a la ambigüedad en el rol del encargado de convivencia. De ahí los múltiples esfuerzos de la dirección y el profesorado de adoptar estas normativas de un modo flexible, promoviendo la participación y un clima escolar positivo.

Muchos de los logros que ha obtenido esta escuela con el paso de los años son atribuidos, por parte de la Dirección y del profesorado, a sus propias gestiones y al clima escolar que han construido en el tiempo, lo que los lleva a reconocerse a sí mismos como motores de cambio para la mejora escolar (Cuesta-Moreno y Moreno-Mosquera, 2021; Villa-Sánchez, 2019). Sin embargo, estas experiencias y significados también hablan de un liderazgo excesivamente centrado en el director, que desconoce que otros actores en la escuela también decidieron aceptar esta propuesta de comprensión de la escuela. En este ámbito, es aún un desafío la definición del rol y funciones del encargado de convivencia escolar, no solo porque muchas de estas funciones han sido construidas de forma espontánea, sino también por la propia expectativa del rol sobre una gestión más participativa e inclusiva de la comunidad escolar. Esto abre la pregunta por aquellas características del liderazgo directivo que pudieran estar más cerca de un liderazgo centralizado o autocrático, especialmente en la definición de roles para otros actores educativos (Bolívar, 2010).

Ahora, frente a la pregunta por los facilitadores del liderazgo educativo para la promoción del clima escolar positivo, a partir

de los hallazgos presentados se puede identificar los siguientes: participación y horizontalidad en la toma de decisiones, flexibilidad en roles y funciones, enfoque en la afectividad y clima laboral positivo, adaptación metodológica y contextualización del currículo, gestión de la convivencia basada en el diálogo y normas flexibles, promoción de la formación integral y pensamiento reflexivo, y compromiso con el desarrollo profesional y aprendizaje continuo del profesorado.

Finalmente, dentro de las limitaciones encontramos, en primer lugar, que este estudio puso su énfasis en el análisis de los facilitadores por sobre los desafíos, dificultades u obstaculizadores, lo que, si bien permitió despejar dimensiones específicas en el tema, puede dejar la idea de que el liderazgo es una tipología de actitudes o comportamientos, y no el resultado de la interacción de dinámicas y variables especialmente complejas, sobre todo cuando se analiza en función del clima escolar. Otra limitación del estudio fue el bajo número de participantes y la exclusión de estudiantes y familias en la producción de información. Se sugiere a futuros estudios que consideren la complejidad de las voces representantes de toda la comunidad educativa para dar cuenta con ello, de la interrelación de factores que se articulan para comprender las relaciones entre liderazgo y clima escolar.

Referencias

- Améstica, J. M. (2023). "Incluirmos Todos": Estudio de un Caso Chileno sobre Liderazgo Escolar Inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 71-87. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200071>
- Améstica, J. M. (2024). Liderazgo escolar inclusivo: estado del arte sobre un concepto ambiguo. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 167-189. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp167-189>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Asún, D., Gallardo, V., González, C., Herrera, M., Jorquera, E., Montero, C. y Poblete, N. (2009). *Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en*

establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Valparaíso (Informe Final del Proyecto FONIDE N° F320840-2008). Ministerio de Educación de Chile. Galerna Consultores. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18141>

- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España: Un enfoque biográfico narrativo. *Opción*, 32(79), 163-183. <http://produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/21243>
- 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. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bravo, M. y Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 5(1), 121-144. <https://doi.org/10.15366/reice2007.5.1.006>
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122. <https://doi.org/10.14244/198271993067>
- Calderón-González, D. H. y Vera-Noriega, J. A. (2022). Percepción de la violencia escolar en escuelas de educación básica del Noroeste de México. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4>
- Chile, Ministerio de Educación. (2011). Ley N° 20.536 sobre violencia escolar. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.leychile.cl/N?i=1030087&f=2011-09-17&p>
- Chile, Ministerio Secretaría General de la Presidencia. (2024). Proyecto de ley sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas. *Mensaje*, 102-372. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=17128&prmTIPO=INICIATIVA>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cortez Muñoz, M., Zoro Sutton, B. y Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de

- convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2), 18-32. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549>
- Cuesta-Moreno, O. J. y Moreno-Mosquera, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia-Educación*, 17(1), 84-99. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- De la Puente Acosta, N., Sierralta-Pinedo, S., Guerra-Castellanos, Y. B. y Peñalver-Higuera, M. J. (2024). La gestión educativa como esencialidad en el desempeño docente y el aprendizaje en estudiantes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 9(17), 55-74. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i17.3147>
- De la Vega, L. F. y Espinoza, K. (2022). Evaluación de liderazgo para el cambio educativo: un estudio de casos. *Revista Meta: Avaliação*, 14(43), 262-291. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3668>
- Delgado, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar*, 48(1), 9-21. <https://raco.cat/index.php/educar/article/view/252990>
- Espinal, S., Cruz Pichardo, I. y Manzur, K. (2023). El liderazgo docente y su relación con la retención estudiantil: un estudio de casos. *Revista Lasallista de Investigación*, 20(2), 156-169. <https://doi.org/10.22507/rli.v20n2a9>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- García-Martínez, J., Chen, E., Ruiz-Chaves, W. y León-Carvajal, A. (2023). Cultura de educación inclusiva: análisis desde la gestión de centros educativos costarricenses. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 55-69. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200055>
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M., González-Falcón, I. y Coronel-Llamas, J. M. (2023). ¿Liderazgo inclusivo? La mirada de las familias hacia las prácticas de los directores escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 37-54. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200037>
- Hasek de Barbúdez, S. R. y Ortiz Jiménez, L. (2021). Liderazgo: Una oportunidad de gestión educativa. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(2), 405-416. <https://doi.org/10.18004/riics.2021.diciembre.405>

- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Hsieh, C-C., Gunawan, I. y Li, H-C. (2023). Una revisión bibliométrica de la investigación sobre liderazgo educativo: Mapeo científico de la literatura de 1974 a 2020. *Revista de Educación*, 401, 293-324. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-592>
- Jara-Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M. y Cox, C. (2023). Liderazgo educativo y educación ciudadana: Evidencia del caso chileno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 5-22. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.001>
- Juárez-Suyón, P. A., Sosa-Aparicio, L. A., Ruiz-Gómez, A. A. y Gómez-Bedia, K. K. (2023). Perspectivas y desafíos del liderazgo docente en tiempos de post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(1), 577-589. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2819>
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2015). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lamas, M., Carrasco-Aguilar, C. y Morales, M. (2022). Organización de un equipo de convivencia escolar: barreras macro, meso y micro sistémicas. *Psykhē*, 31(1), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21815>
- López, V., Salgado, M. y Berkowitz, R. (2022). The contributions of school and classroom climate to mathematics test scores: a three-level analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(1), 43-64. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2096645>
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ortiz-Mallegas, S., Ascorra, P., González, L. & Cárdenas, K. (2022). Chilean public school administrators are not supporting whole-school approaches to school climate: a multilevel analysis. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2045628>
- Maquera-Maquera, Y.A., Bermejo-González, L.Y. y Bermejo-Paredes, S. (2023). Autopercepción de las prácticas de liderazgo directivo-educativo en territorios de diversidad cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e08.4215>

- Martínez-Garrido, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(80), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2851>
- Morales, M., Ortiz-Mallegas, S., Cárdenas, K., López, V. y Torres-Vallejos, J. (2022). Caracterización de los profesionales de convivencia escolar en Chile. *Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, 61(3), 80-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1306>
- Murillo, J. y Duk, C. (2023). Liderazgo Educativo Inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 17-19. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200017>
- Pérez-Serrano, G. (2011). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. La Muralla.
- Olmo-Extremera, M., Sabino de Farias, I. M. y Domingo Segovia, J. (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 18, 69-90. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>
- Portilla García, S. Z., Díaz-Camacho, R. F., Romani Miranda, U. I. y Rivera Muñoz, J. L. (2023). Una revisión sistemática acerca del liderazgo directivo y el clima organizacional en los docentes escolares. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 20, 228-241. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.13>
- Quispe-Llactahuaman, S. M., Dávila-Asenjo, M., Cubas-Díaz, M. y Tapia-Díaz, A. (2023). Liderazgo transformacional en el clima institucional y el desempeño docente en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 359-371. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.520>
- Rodríguez-Barboza, J. R., Bartra-Rivero, K. R., Pablo-Huamani, R., Sandoval-Lara, E. & Ramos-Ventura, C. G. (2023). Effective leadership strategies: Bridging gaps in the Latin American educational system. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 2(531), 1-12. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023531>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rojas León, C. R., Pongo Aguila, O. E., Huaman Ccanto, F. y Orosco Gavilán, J. C. (2023). Liderazgo inclusivo como elemento clave del desarrollo educativo. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(9), 114-129. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.8>

- Rugel-Sono, J. L., Esteves-Fajardo, Z. I. y Tamariz-Núnjar, H. O. (2023). Influencia del clima institucional en el desempeño docente centrado en el perfil. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(16), 1-15. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2512>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Serrano-Orellana, B. J. y Portalanza, A. C. (2014). Influencia del liderazgo sobre el clima organizacional. *Suma de Negocios*, 5(11), 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.sumneg.2014.10.002>
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L. & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Soto-Vázquez, J., Gómez-Ullate, M. y Pérez Parejo, R. (2019). Liderazgo educativo y estrategias de enseñanza innovadoras. Estudio de caso Ezequiel Santana (1874-1938). *Revista Espacios*, 40(2), 28. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400228.html>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *Psykhé*, 21(2), 105-117. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200004>
- Tintoré, M. y Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España. Un mapeo sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- Valdés, R. y Pérez, N. (2023). Liderar una escuela inclusiva en Chile: la importancia de los líderes medios. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 21-36. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200021>
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V. y Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(1), 189-216. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Vargas Valencia, E., Restrepo Pizarro, L. M. y Villamil, S. G. (2022). Incidencia del liderazgo directivo/docente en el rendimiento

- académico de instituciones colombianas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 36-70. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.36-70>
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: Una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Villegas-Robertson, J. M., Prat-Grau, M. y Marín-Gutiérrez, M. (2021). Encargado de convivencia escolar en el norte de Chile: perfil, obstáculos y sugerencias para su desempeño. *Límite (Arica)*, 16(15), 1-12. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652021000100215>
- Yin, R. K. (2018). *Investigación sobre el estudio de caso: Diseño y métodos*. Ediciones Morata.
- Zeta-Vite, A., Benites Guerrero, C. D., Jiménez Chinga, R. y Abanto Cerna, L. (2020). Clima organizacional y liderazgo de servicio como antecedente de la satisfacción laboral en una institución educativa rural. *Revista Conrado*, 16(76), 113-122. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4067618>