GESTIÓN de la EDUCACIÓN REVISTA

Rev. Gestión de la Educación, Vol. 12, N° 2, [1-23]
ISSN: 2215-2288, julio - diciembre, 2026
DOI: https://doi.org/10.15517/12hrq128
URL: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rgestedu

Ruralidad y liderazgo escolar: desplazamiento del liderazgo pedagógico en escuelas de Alhué

Rurality and School Leadership: The Displacement of Pedagogical Leadership in Schools in Alhué

Ruralidade e liderança escolar: o deslocamento da liderança pedagógica nas escolas de Alhué

Fernando Muñoz Orozco
Centro Educacional Ernesto Yáñez Rivera en Huechuraba
Santiago, Chile
fer.munoz.orozco@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-2756-2251

Resumen

Este artículo examina cómo la ruralidad y la vulnerabilidad escolar condicionan el ejercicio del liderazgo directivo y generan tensiones en la relación entre directivos y docentes en escuelas municipales de la comuna de Alhué (Chile). El objetivo es analizar la brecha entre el liderazgo pedagógico promovido por la política educativa nacional y el liderazgo efectivamente ejercido en contextos rurales, así como sus efectos en el clima escolar y la participación docente. Se desarrolló un estudio de caso cualitativo de enfoque exploratorio e interpretativo. La investigación consideró entrevistas semiestructuradas a 25 participantes (10 directivos y 15 docentes) de los cinco establecimientos municipales de la comuna, junto con un análisis documental de normativa nacional y documentos institucionales. El análisis se realizó mediante codificación temática y triangulación de fuentes, considerando datos levantados entre 2019 y 2023. Los resultados evidencian un desajuste entre las expectativas normativas de liderazgo y las condiciones organizacionales del territorio. La sobrecarga administrativa y docente de los equipos directivos, la ambigüedad de funciones, la limitada presencia pedagógica en aula y la participación docente principalmente formal configuran un escenario en el cual el liderazgo se orienta de forma prioritaria al funcionamiento institucional y al cumplimiento administrativo. El estudio propone comprender este fenómeno como un desplazamiento estructural del liderazgo pedagógico en el que las funciones instruccionales no desaparecen, sino que quedan subordinadas a exigencias organizacionales. Este hallazgo contribuye a explicar la brecha entre política educativa y práctica escolar, y plantea la necesidad de políticas que reconozcan las condiciones estructurales de los territorios rurales.

Palabras clave: liderazgo escolar; política educativa; vulnerabilidad escolar; educación rural

Abstract

This article examines how rurality and school vulnerability shape the exercise of school leadership and generate tensions in the relationship between principals and teachers in municipal schools in the commune of Alhué (Chile). The objective of the study is to analyze the gap between the pedagogical leadership promoted by national education policy and the leadership effectively exercised in rural contexts, as well as its effects on school climate and teacher participation. A qualitative case study with an exploratory and interpretative approach was conducted. The research included semi-structured interviews with 25 participants (10 school leaders and 15 teachers) from the five

Recibido 18 enero 2026 • Corregido 19 marzo 2026 • Aceptado 25 junio 2026

Artículo por Revista Gestión de la Educación. Se distribuye bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional

municipal schools in the commune, together with a documentary analysis of national regulations and institutional documents. The analysis was carried out through thematic coding and triangulation of sources, considering data collected between 2019 and 2023. The results reveal a mismatch between normative leadership expectations and the organizational conditions of the territory. The administrative and teaching overload of school leadership teams, role ambiguity, limited pedagogical presence in classrooms, and teacher participation perceived mainly as formal create a scenario in which leadership is primarily oriented toward institutional functioning and administrative compliance. The study proposes understanding this phenomenon as a structural displacement of instructional leadership, in which instructional functions do not disappear but become subordinated to organizational demands. This finding helps explain the gap between educational policy and school practice and highlights the need for policies that recognize the structural conditions of rural territories.
Keywords: school leadership; education policy; school vulnerability; rurality

Resumo

Este artigo examina como a ruralidade e a vulnerabilidade escolar condicionam o exercício da liderança escolar e geram tensões na relação entre gestores e docentes em escolas municipais da comuna de Alhué (Chile). O objetivo do estudo é analisar a lacuna entre a liderança pedagógica promovida pela política educacional nacional e a liderança efetivamente exercida em contextos rurais, bem como seus efeitos no clima escolar e na participação docente. Foi realizado um estudo de caso qualitativo com abordagem exploratória e interpretativa. A pesquisa incluiu entrevistas semiestruturadas com 25 participantes (10 gestores e 15 docentes) dos cinco estabelecimentos municipais da comuna, juntamente com uma análise documental da normativa nacional e de documentos institucionais. A análise foi realizada por meio de codificação temática e triangulação de fontes, considerando dados coletados entre 2019 e 2023. Os resultados evidenciam um desajuste entre as expectativas normativas de liderança e as condições organizacionais do território. A sobrecarga administrativa e docente das equipes gestoras, a ambiguidade de funções, a limitada presença pedagógica em sala de aula e a participação docente predominantemente formal configuram um cenário em que a liderança se orienta principalmente para o funcionamento institucional e para o cumprimento administrativo. O estudo propõe compreender esse fenômeno como um deslocamento estrutural da liderança pedagógica, no qual as funções instrucionais não desaparecem, mas ficam subordinadas às exigências organizacionais. Esse achado contribui para explicar a lacuna entre política educacional e prática escolar e aponta a necessidade de políticas que reconheçam as condições estruturais dos territórios rurais.
Palavras-chave: liderança escolar; política educacional; vulnerabilidade escolar; educação rural

Introducción

Durante las últimas décadas, el liderazgo escolar se ha consolidado como uno de los factores más influyentes en la calidad educativa. Algunos estudios situados en contextos educativos desafiantes, caracterizados por vulnerabilidad o ruralidad, demuestran que la persona directora adquiere un rol determinante en la gestión institucional, la organización escolar y los procesos pedagógicos (Bellei et al., 2004). En esta línea, Leithwood et al. (2006) sostienen que el liderazgo directivo consiste en movilizar e influenciar a otros para articular y lograr metas compartidas, con un énfasis en la dimensión relacional y la capacidad de alinear acciones hacia objetivos comunes.

En países latinoamericanos como Chile, la promoción del liderazgo escolar se asocia a reformas para el mejoramiento y la consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Este interés se consolidó, a nivel normativo, con la promulgación del Marco para la Buena Dirección (2005) y luego con su actualización en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015), que redefine el rol de la figura directiva como líder pedagógico, gestora institucional y articuladora de comunidades profesionales. El MBDLE establece expectativas claras en torno al trabajo colaborativo, el uso de datos para la toma de decisiones, la retroalimentación docente y la construcción de una visión estratégica compartida, lo que sitúa el liderazgo directivo como una condición necesaria para la mejora escolar. Sin embargo, la implementación de estas políticas se desarrolla en contextos organizacionales heterogéneos que difieren en recursos, capacidades institucionales y composición territorial.

Esta visión normativa convive con realidades escolares muy diversas, sobre todo en comunas rurales, donde la estructura organizacional, el tamaño de las escuelas, la disponibilidad de recursos y la multiplicidad de funciones asumidas por la dirección limitan la implementación de las expectativas ministeriales. En la comuna de Alhué, las personas directoras en su mayoría cumplen simultáneamente responsabilidades de gestión, administración, convivencia, docencia y coordinación pedagógica en establecimientos que presentan condiciones de aislamiento geográfico y recursos humanos acotados.

Este desajuste entre las políticas nacionales y la realidad local genera tensiones en la relación entre directivos y docentes. El liderazgo escolar, que según la evidencia debería centrarse en la pedagogía y la mejora del aprendizaje, tiende a desplazarse hacia tareas administrativas y operativas, lo cual afecta la percepción docente sobre el rol de la persona directora. El personal docente de Alhué asocia el liderazgo directivo principalmente con control administrativo, falta de acompañamiento pedagógico y comunicación deficiente. Estas percepciones no solo inciden en el clima laboral, sino que también condicionan la implementación de buenas prácticas y el desarrollo profesional docente.

Múltiples autorías coinciden en que la mejora escolar es un proceso complejo y multidimensional, que requiere cambios en la cultura organizacional, la colaboración interna, la gestión de recursos, la participación activa del profesorado y el fortalecimiento de capacidades institucionales (Bellei et al., 2014; Román, 2008; Román, 2013; Hopkins, 2008; Murillo, 2002). La investigación constata que, en las escuelas con alta efectividad, predomina el liderazgo pedagógico, de modo

que orienta sus esfuerzos hacia la enseñanza, la reflexión docente y el desarrollo de comunidades de aprendizaje. Cuando estas condiciones no se cumplen, los procesos de mejora se vuelven fragmentados, reactivos y, en muchos casos, insostenibles.

El caso de Alhué es particularmente interesante porque permite analizar la tensión entre un marco normativo robusto, que establece estándares de liderazgo basados en evidencia internacional, y una realidad marcada por limitaciones estructurales propias del mundo rural. La investigación se realizó entre 2019 y 2023, con entrevistas a personas directivas y docentes, que revelaron tensiones vinculadas a: 1) Sobrecarga laboral directiva; 2) escasa presencia pedagógica en aula; 3) comunicación vertical; 4) débil participación docente en decisiones; 5) percepción de liderazgo centrado en tareas administrativas; 6) dificultades para instalar prácticas colaborativas. Estas tensiones afectan no solo el clima escolar, sino también la capacidad de las escuelas para alinearse con los objetivos del sistema educativo y para desarrollar procesos de mejora sostenibles.

Este estudio contribuye a ese debate mediante un análisis cualitativo del liderazgo escolar en establecimientos rurales de la comuna de Alhué. El problema que lo origina radica en la distancia observable entre lo que el sistema espera de las figuras directivas y lo que las condiciones organizacionales rurales permiten ejercer. Esta brecha no ha sido suficientemente documentada en territorios de alta vulnerabilidad y ruralidad en Chile, lo que justifica la necesidad de un análisis situado que permita identificar los mecanismos que la producen y sus efectos sobre el clima escolar y la participación docente. En estos contextos, los equipos directivos suelen asumir de forma simultánea funciones administrativas, pedagógicas y docentes, lo que puede alterar las prioridades del rol directivo.

En consecuencia, surge una pregunta relevante para la investigación educativa: ¿en qué medida las condiciones estructurales de las escuelas rurales permiten o limitan el ejercicio del liderazgo pedagógico promovido por la política educativa? Esta tensión entre expectativas normativas y condiciones organizacionales constituye el problema central que aborda este estudio. El objetivo del artículo es analizar cómo las condiciones organizacionales rurales configuran el ejercicio del liderazgo directivo y generan una brecha entre el liderazgo pedagógico prescrito por la política nacional y el efectivamente desplegado en las escuelas de Alhué.

El artículo sostiene que el liderazgo pedagógico en estas escuelas no está ausente, sino desplazado hacia funciones administrativas, de coordinación interna y cumplimiento institucional. Este desplazamiento permite explicar la brecha entre las expectativas normativas de la política

educativa y las prácticas efectivamente desplegadas en las escuelas rurales, para aportar un marco interpretativo con el fin de comprender las tensiones entre política, organización escolar y territorio.

El estudio se organiza de la siguiente manera: la sección 2 fundamenta el referente teórico; la sección 3 describe la metodología; la sección 4 expone y discute los resultados; y la sección 5 presenta las conclusiones.

Referente teórico

El liderazgo escolar en el sistema educativo chileno

El liderazgo escolar se ha consolidado como uno de los factores más relevantes en la mejora educativa, al punto de ser considerado el segundo factor intraescuela más influyente en los resultados de aprendizaje, solo superado por la acción del profesorado (Pont et al., 2008; Leithwood y Mascall, 2008; Leithwood, 2009; Weinstein y Muñoz, 2019).

La literatura internacional y nacional han resaltado que el liderazgo no actúa de manera directa sobre los resultados, sino que ejerce su efecto a través de mediadores como la motivación docente, el clima institucional, el desarrollo profesional y la organización escolar. Esta sección presenta los fundamentos teóricos que orientaron la investigación, al abordar el sistema educativo chileno, la importancia del liderazgo en las trayectorias de mejoramiento y las principales corrientes teóricas del liderazgo educativo.

El sistema escolar chileno ha experimentado profundas transformaciones desde mediados de la década de los 2000, estas estuvieron enfocadas en la descentralización del sistema, el fortalecimiento de la gestión institucional y la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad. Dichas transformaciones han configurado un escenario donde el liderazgo directivo adquiere un papel central, tanto en la administración escolar como en la conducción pedagógica de los establecimientos. Entre las reformas más significativas expuestas por el Ministerio de Educación de Chile, destacan: la promulgación de la Ley General de Educación; la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529); la Ley de Calidad y Equidad (Ley 20.501); la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845); el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903).

Todas estas normativas redefinen el rol de la persona directora al centrar en ella la responsabilidad del logro educativo, la gestión curricular y el clima institucional, además de incrementar su autonomía para tomar decisiones pedagógicas y administrativas. El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015) sintetiza esta expectativa ampliada: define el liderazgo

como la capacidad de movilizar actores y recursos institucionales e incorpora explícitamente la idea de liderazgo pedagógico como eje articulador del trabajo escolar.

Liderazgo y trayectorias de mejoramiento educativo

La investigación educativa coincide en que los procesos de mejora no son lineales ni estables, sino que conllevan ciclos de avance y retroceso (Elmore y City, 2007). En el contexto chileno, Bellei et al. (2014) identifican tres tipos de trayectorias: a) Escuelas con bajos resultados que exigen intervención externa; b) Escuelas moderadamente efectivas que necesitan apoyos focalizados; c) Escuelas efectivas, donde no se requiere apoyo externo y existe capacidad interna de mejora sostenida. En estas últimas, el liderazgo escolar cumple un papel fundamental: organizar la enseñanza y el aprendizaje, instalar prácticas colaborativas, promover el uso de datos para la toma de decisiones.

Por su parte, Levin (2009) plantea que la mejora se orienta al trabajo de personas docentes y estudiantes con lo cual se busca fortalecer su vínculo y las condiciones para el aprendizaje. Esta direccionalidad instalada en el corazón del proyecto escolar explica que las trayectorias de mejoramiento operen simultáneamente como causa y efecto de procesos de cambio, por lo que pueden ser tratadas como variable independiente o dependiente (MacBeath, 2011).

Asimismo, un elemento movilizador del mejoramiento educativo es el desarrollo de capacidades. Harris (2012) destaca que la mejora implica que los actores escolares aprendan nuevas habilidades, modifiquen prácticas y construyan capacidades profesionales en conjunto. En esta línea, Hallinger y Heck (2010) sostienen que el liderazgo constituye un componente estructural de la mejora, al articular dimensiones como cambio organizacional, cultura escolar, prácticas pedagógicas y visión educativa dentro de un contexto específico.

Desde esta perspectiva, el liderazgo escolar no solo acompaña los procesos de mejoramiento, sino que configura las condiciones para que estos ocurran. Las trayectorias de mejora se explican entonces por la capacidad de alinear actores, prácticas y recursos en función del aprendizaje; así, se sitúa el liderazgo como práctica institucional orientada a la construcción de capacidades.

Vulnerabilidad, ruralidad y liderazgo

La vulnerabilidad escolar y la desigualdad territorial condicionan el liderazgo, ya que, aunque la mejora puede sostenerse en fuerzas internas de las comunidades educativas, el entorno social e institucional puede imponer límites severos a lo que la escuela logra y a la velocidad con que mejora. En contextos de segregación y estigmatización, la inequidad termina operando como un

freno para la calidad (Bellei et al., 2014). En estos escenarios, el liderazgo debe leerse como una práctica situada: las personas directivas aparecen como actores clave en los procesos de mejora y, a la vez, como filtro frente a una agenda intensa de políticas y dispositivos de rendición de cuentas que presionan por resultados asociados a pruebas estandarizadas (Bellei et al., 2014).

En territorios rurales, la brecha entre prescripción y posibilidades se agudiza. La evidencia participativa en escuelas rurales chilenas muestra que la educación rural posee especificidades que no son contempladas por el nivel intermedio ni por una política profundamente centralista y urbana; de allí la demanda por prácticas contextualizadas y por una política de educación rural con apoyos pertinentes (Núñez et al., 2022). Asimismo, la escuela rural opera como articulador comunitario y enfrenta constantes amenazas estructurales como el cierre por criterios de eficiencia o de matrícula (Núñez et al., 2022).

Desde una perspectiva del mejoramiento, estas tensiones remiten a un problema de diseño institucional: la política educativa rural tiende a organizarse de forma centralizada y estandarizada, con baja contextualización, lo que debilita su capacidad para garantizar condiciones mínimas y reconocer particularidades territoriales. Por eso, se plantea la urgencia de políticas que aseguren una distribución equitativa de recursos y el reconocimiento de las especificidades rurales (Castro et al., 2025). En contextos de pobreza, además, el sistema educativo despliega dinámicas estructurales que con frecuencia terminan ahogando los esfuerzos escolares, de modo que las trayectorias de efectividad son excepcionales y permanecen bajo riesgo (Raczynski y Muñoz, 2005).

Estas discusiones evidencian que la mejora escolar no puede analizarse si se prescinde del territorio. La ruralidad introduce condiciones estructurales que problematizan la capacidad de la política educativa para generar cambios sostenidos, mientras las personas directoras operan como actores que gestionan el desajuste entre expectativas centrales y capacidades locales. De ahí la necesidad de pensar el liderazgo no como un atributo individual, sino como una función institucional cuya eficacia depende de políticas que reconozcan la diversidad territorial y aseguren condiciones para la mejora.

En síntesis, la literatura revisada muestra que el liderazgo escolar constituye un factor clave para la mejora educativa, pero su efectividad necesita de condiciones organizacionales y territoriales que permitan orientar la acción directiva hacia el núcleo pedagógico del trabajo docente. En contextos rurales, dichas condiciones suelen verse limitadas por estructuras organizacionales reducidas, sobrecarga de funciones y políticas educativas diseñadas bajo supuestos urbanos.

Desde esta perspectiva, el liderazgo escolar debe comprenderse como una práctica situada, cuya configuración depende de la interacción entre política educativa, organización escolar y territorio. Este enfoque orienta el análisis del caso de Alhué, lo cual permite examinar cómo estas condiciones configuran el ejercicio del liderazgo directivo.

Metodología

Enfoque

Se desarrolló un estudio de caso único cualitativo orientado a comprender un fenómeno social en profundidad dentro de su contexto real (Yin, 2009; Stake,1998). Su alcance es de tipo exploratorio e interpretativo. El caso analizado corresponde al liderazgo escolar en escuelas rurales bajo políticas que establecen funciones instruccionales, lo que permite explorar tensiones entre expectativas normativas y condiciones organizacionales. Este enfoque resulta pertinente para examinar fenómenos institucionales situados y dependientes del territorio.

En línea con Yin (2009), el caso se seleccionó no por su representatividad estadística, sino por su relevancia analítica para comprender la viabilidad del liderazgo pedagógico en contextos rurales. Stake (1998) enfatiza que los estudios de caso permiten captar configuraciones singulares de práctica institucional, lo que resulta adecuado para el análisis de territorios con recursos organizacionales limitados.

Unidades de análisis

El estudio se realizó en la comuna de Alhué, el periodo de levantamiento y análisis de la información abarcó desde comienzos de 2019 hasta mediados de 2023. Esta comuna es un territorio rural de la Región Metropolitana de Chile, cuya oferta educativa depende íntegramente del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM). Las escuelas del territorio presentan problemas de conectividad, alta vulnerabilidad educativa, multiplicidad del rol directivo y ausencia de equipos de gestión. Estas condiciones organizacionales hacen del territorio un caso relevante para analizar la implementación del liderazgo pedagógico en contextos rurales bajo políticas nacionales que establecen funciones predeterminadas.

Participaron personas docentes y directivas de establecimientos educativos municipales. La selección se realizó mediante muestreo intencionado, por lo que se privilegian a actores que conocen el funcionamiento escolar y cuentan con experiencia en procesos institucionales. Se incluyeron 5 directores, 5 directivos y 15 docentes, con diversidad de género y trayectoria profesional. Los

criterios de inclusión fueron: experiencia docente y/o directiva activa y superior a 5 años, en los establecimientos municipales del territorio. No se consideraron actores externos ni profesionales sin vínculo laboral con los establecimientos.

Técnicas de recolección

Se emplearon entrevistas semiestructuradas y el análisis documental, lo que permitió indagar percepciones, experiencias y significados asociados al liderazgo escolar y a la implementación de políticas educativas. Las entrevistas fueron realizadas en los establecimientos educacionales, previa autorización institucional y consentimiento informado. Este formato flexible facilitó ajustar las preguntas según las respuestas de las personas participantes y favoreció la emergencia de categorías no previstas inicialmente. La guía de entrevista se estructuró en torno a cuatro dimensiones: liderazgo pedagógico, clima escolar, participación docente y efectos de la política educativa en el territorio.

El análisis documental incluyó normativa nacional (MBDLE, leyes vigentes) y documentos institucionales o locales (PEI, PME, datos comunales). Este análisis permitió situar los discursos de los actores en relación con las exigencias normativas y con las condiciones organizacionales reales del territorio. El análisis documental se realizó paralelamente al análisis de entrevistas, permitiendo triangular conceptos, expectativas normativas y prácticas escolares. Ambas fuentes se integraron en matrices de síntesis que facilitaron categorías interpretativas.

Procedimiento de análisis

La información fue analizada mediante un proceso cualitativo de codificación y comparación, esto incluye la identificación de categorías emergentes y patrones interpretativos. El análisis combinó una aproximación inductiva, orientada a la emergencia de categorías desde los discursos, y una dimensión deductiva, asociada al marco conceptual del liderazgo escolar y la implementación de políticas educativas en Chile. También, este análisis fue asistido mediante software MAXQDA v.2022.8. El proceso contempló: (1) lectura abierta de las transcripciones para identificar unidades de significado; (2) codificación inicial de fragmentos relevantes; (3) agrupación de códigos en categorías temáticas emergentes; (4) construcción de subcategorías vinculadas a tensiones, percepciones y prácticas de liderazgo; (5) triangulación con la normativa y el contexto comunal. Las categorías finales se organizaron en torno a cuatro dimensiones: condiciones estructurales, relaciones director-docente, participación docente y desplazamiento del liderazgo pedagógico. La consolidación de estas categorías siguió un proceso iterativo: los códigos iniciales fueron

sometidos a revisión cruzada entre las fuentes de datos, entrevistas y documentos institucionales, lo que posibilitó depurar su definición y establecer relaciones entre ellas. Aquellos códigos con alta recurrencia y consistencia semántica entre participantes fueron elevados a categorías analíticas principales, mientras que los de menor frecuencia se incorporaron como subcategorías. Este procedimiento garantizó que las categorías resultantes respondieran tanto a la emergencia inductiva de los datos como a la coherencia con el marco conceptual del liderazgo escolar.

Resultados

Los resultados se desarrollan en torno a cuatro dimensiones analíticas emergentes, construidas a partir del proceso de codificación temática descrito en la sección metodológica. Estas dimensiones no son independientes entre sí, sino que se articulan en una lógica acumulativa: las condiciones estructurales del territorio condicionan la relación entre personas directivas y docentes, lo que a su vez incide en los alcances de la participación docente y, finalmente, en el desplazamiento del liderazgo pedagógico hacia funciones administrativas y de cumplimiento. La Tabla 1 sintetiza las categorías y subcategorías identificadas.

Tabla 1.

Categorías y subcategorías analíticas del estudio

Dimensión	Categoría principal	Subcategorías
1. Condiciones estructurales	Organización del rol directivo	Multiplicidad de funciones; carga horaria docente; ausencia de equipos técnicos; dispersión geográfica
2. Relación director-docente	Clima organizacional	Apoyo relacional; ausencia de retroalimentación pedagógica; presión del *accountability*
3. Participación docente	Alcance y profundidad de la participación	Participación formal/informativa; participación estratégica limitada; alineamiento institucional
4. Desplazamiento del liderazgo	Liderazgo pedagógico desplazado	Subordinación de funciones instruccionales; gestión del cumplimiento; liderazgo reactivo

Fuente: Elaboración propia.

Condiciones estructurales que tensionan el liderazgo

Los resultados muestran que el ejercicio del liderazgo en las escuelas rurales de Alhué se encuentra fuertemente condicionado por la estructura organizativa del territorio. Las entrevistas evidencian una multiplicidad de funciones que recaen en los directores y las directoras, quienes

asumen funciones de docencia, administración, gestión y convivencia escolar; con esto, se configura un liderazgo más reactivo que planificado. Esta situación se explica, en parte, por la ausencia de equipos de apoyo técnico-pedagógico, la dispersión geográfica entre establecimientos y la figura de "profesor encargado" en lugar de director concursado, rasgo dominante en la comuna según los datos institucionales.

La alta carga de horas de aula constituye uno de los elementos más mencionados por los actores. En varios establecimientos, las personas directoras reportaron sobrepasar las 20 horas semanales de docencia, lo que limita el tiempo disponible para el acompañamiento pedagógico y la gestión institucional. Esta carga horaria, sumada a responsabilidades administrativas adicionales, produce un liderazgo centrado en asegurar el funcionamiento diario de la escuela. Como señaló una directiva: "Nuestras reuniones están siempre enfocadas a transmitir nuestra línea de trabajo administrativo […], que sea conocida, común y compartida" (Dirfem.02). La cita representa la centralidad que adquieren las tareas de coordinación y alineamiento interno, pero también la dificultad de instalar procesos pedagógicos de mayor profundidad.

Las entrevistas con docentes confirman esta percepción. Para ellos, el liderazgo directivo se asocia principalmente al cumplimiento de tareas operativas, la coordinación interna y la comunicación de lineamientos, más que a procesos de retroalimentación o desarrollo profesional. En palabras de una docente: "El director siempre está en todo, pero casi nunca puede venir al aula porque está ocupado en lo administrativo" (Docfem03). Esta percepción atraviesa a los distintos establecimientos y refuerza la idea de un liderazgo absorbido por las tareas del día a día.

Por último, la ruralidad de Alhué introduce un componente organizativo que complejiza la gestión: la oferta educativa depende exclusivamente del DAEM, sin presencia de establecimientos privados o subvencionados. Esto genera un ecosistema escolar cerrado, con recursos humanos limitados y escasa movilidad interna, lo que obliga a personas directoras a asumir roles que, en contextos urbanos, suelen estar distribuidos en equipos más amplios. En síntesis, las condiciones estructurales descritas operan como un marco no habilitante para el ejercicio del liderazgo pedagógico y se genera un desfase entre las expectativas normativas del sistema educativo y las capacidades institucionales reales de las escuelas rurales.

Relación director–docente y clima organizacional

Los discursos docentes y directivos coinciden en señalar que la relación interpersonal entre ambos grupos es, en general, positiva y cercana. Las personas participantes destacan elementos

como la empatía, el apoyo cotidiano y la disposición al diálogo como rasgos distintivos del liderazgo escolar en la comuna. Estas características permiten sostener un clima escolar percibido como respetuoso y colaborativo, lo cual adquiere relevancia al momento de considerar las condiciones estructurales descritas en el apartado anterior.

Una docente afirma: "El equipo directivo es empático y apoya a los docentes en las diferentes dificultades (…) trata de ser flexible (…) y todas las opiniones son relevantes al momento de diseñar o tomar decisiones" (Docfem01). Este tipo de valoración se repite en distintas entrevistas y posiciona el liderazgo como un acompañamiento más que como una supervisión estricta. Sin embargo, tal acompañamiento se asocia mayoritariamente a aspectos relacionales y administrativos, y no a procesos pedagógicos sistemáticos.

En las entrevistas, emergió de manera recurrente un contraste entre el clima armonioso y la ausencia de mecanismos de retroalimentación profesional o seguimiento del trabajo docente. Un profesor señala: "Se conversa harto, pero casi nunca se habla de cómo estamos enseñando, eso queda a criterio de cada uno" (Docmas02). Esta percepción instala una brecha entre el apoyo emocional y el soporte técnico-pedagógico del liderazgo.

La coexistencia de estos dos planos, el relacional y el pedagógico, aparece tensionada por las exigencias de política pública orientadas al rendimiento y al cumplimiento de estándares. Para los docentes, dicha presión externalizada introduce un componente de control que reconfigura la interacción con el equipo directivo. Una profesora comenta: "A veces, uno siente que el foco es cumplir lo que pide el ministerio, no necesariamente mejorar lo que hacemos en clases" (Docfem04). De este modo, el *accountability* opera como un mediador invisible que obliga a las personas directoras a balancear apoyo y control, cercanía y exigencia.

Los resultados sugieren que el clima escolar en Alhué funciona como un amortiguador que permite sostener la convivencia y evitar conflictos abiertos; no obstante, no logra traducirse en comunidades de aprendizaje o en prácticas colaborativas profundas. La armonía relacional no desemboca necesariamente en mejora pedagógica ni en desarrollo profesional docente. En suma, la relación entre director y docente se configura en un equilibrio frágil entre apoyo emocional y presión institucional, donde el liderazgo se percibe más como acompañamiento administrativo que como conducción instruccional del trabajo educativo.

Participación docente como mecanismo estratégico institucional

En las entrevistas, la participación docente aparece como un componente relevante de la vida

escolar, pero su alcance y profundidad son heterogéneos. El profesorado reconoce instancias formales de participación, sobre todo en procesos de planificación institucional, jornadas técnicas, elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y ajustes organizativos anuales. Sin embargo, estas instancias no siempre se traducen en procesos decisionales vinculantes ni en una incidencia efectiva sobre el quehacer pedagógico del establecimiento.

Un grupo de docentes reporta experiencias en las que la participación se orienta a la construcción de visión y sellos institucionales, valorando la posibilidad de intervenir en la definición del proyecto escolar. Una profesora afirma: "En la reformulación del PEI, se trabajó con el equipo docente (…) los sellos y valores debían estar presentes en el quehacer diario" (Docfem06). En estos casos, la participación se asocia a un ejercicio de sentido institucional y fortalecimiento identitario.

No obstante, otros actores describen instancias en las que la participación se experimenta como consultiva o informativa, más que estratégica. Un docente comenta: "A veces, se presentan misiones o metas ya formuladas y uno solo puede opinar sobre lo hecho" (Docmas01). Este tipo de participación acota el margen de decisión y tiende a reproducir lineamientos definidos previamente por el equipo directivo o por el DAEM.

La revisión transversal de discursos sugiere que la participación opera como un mecanismo organizacional de bajo alcance estratégico. Si bien permite socializar información, alinear criterios y asegurar cohesión interna, no necesariamente habilita deliberación pedagógica ni construcción conjunta de decisiones de alto impacto. En ausencia de estos componentes, la participación no se convierte en un dispositivo para el desarrollo profesional docente ni en un puente hacia comunidades de aprendizaje.

Las tensiones identificadas se vuelven más visibles al analizar los vínculos entre participación y *accountability*. En la práctica, las instancias participativas no se orientan, desde un nivel prioritario, a discutir el núcleo pedagógico ni los resultados de aprendizaje, sino al cumplimiento de metas administrativas y demandas del sistema educativo. Esto refuerza la idea de que la participación se inserta en un circuito de alineamiento institucional más que en un circuito de mejora educativa.

Desde esta vertiente, la participación docente cumple una función operativa y cohesiva, pero no logra constituirse en un recurso estratégico para la toma de decisiones pedagógicas. Esta disociación entre participación y práctica instruccional contribuye a explicar por qué, pese a un clima relacional favorable, no emergen procesos colaborativos profundos ni dinámicas de retroalimentación docente en la comuna.

Desplazamiento estructural del liderazgo pedagógico

El análisis de las entrevistas evidencia que el liderazgo pedagógico, central en la política nacional y en los estándares del MBDLE, no se ejerce de manera sostenida en las escuelas de Alhué. Sin embargo, los resultados no permiten atribuir esta ausencia a falta de disposición o competencia del equipo directivo, sino a un fenómeno de desplazamiento estructural del liderazgo en el cual las funciones instruccionales se ven subordinadas a tareas administrativas, operativas y de coordinación interna.

Este desplazamiento aparece asociado a tres factores principales. En primer lugar, la alta carga horaria docente de los directores y las directoras limita el tiempo disponible para acompañamiento de aula, retroalimentación o análisis de resultados. En segundo lugar, la demanda de cumplir con lineamientos institucionales del DAEM y/o del Ministerio, lo que obliga a priorizar tareas vinculadas a las funciones del establecimiento, el soporte de registros, la rendición y la comunicación administrativa. En tercer lugar, la ruralidad del territorio restringe la existencia de equipos técnicos de gestión que puedan distribuir funciones pedagógicas; así, se concentran las responsabilidades en un solo actor.

El profesorado confirma esta dinámica. Un profesor declara: "El director está en todo, pero casi nunca puede venir a ver clases" (Docmas03). Del mismo modo, un directivo describe sus funciones al señalar que "las reuniones están enfocadas en transmitir lineamientos administrativos" (Dirfem02); también, enfatiza el carácter informativo y operativo de estas instancias y la dificultad de profundizar en aspectos instruccionales. En ninguna de las entrevistas, se mencionan procesos sistemáticos de retroalimentación docente, acompañamiento de aula o análisis colaborativo de prácticas pedagógicas.

El desplazamiento del liderazgo pedagógico resulta consistente con los hallazgos anteriores: un clima relacional favorable y una participación docente acotada al alineamiento institucional no derivan en comunidades profesionales ni en dispositivos de mejora sustentados en el trabajo docente. Por el contrario, la lógica predominante en el liderazgo directivo se orienta a garantizar el cumplimiento, la coordinación y la administración escolar.

Desde esta perspectiva, el liderazgo en Alhué no opera fuera del marco de la política pública, sino más bien al interior de ella, ya que responde a incentivos que privilegian la coherencia institucional y la rendición de cuentas por sobre un enfoque más instruccional. Se evidencia que la lógica de accountability actúa como un mediador estructural que define prioridades y reordena el campo de

acción directivo, lo cual contribuye al desplazamiento de lo pedagógico hacia lo administrativo.

Los resultados indican que la capacidad de los directores y las directoras para ejercer liderazgo pedagógico está limitada por un conjunto de condiciones que reconfiguran el rol directivo y lo orientan hacia la gestión del rendimiento y el cumplimiento institucional. Este hallazgo permite comprender que el liderazgo pedagógico no está ausente, sino estructuralmente desplazado.

Discusión de los resultados

Los resultados del estudio muestran que el liderazgo en las escuelas rurales de Alhué se ejerce bajo una tensión entre las expectativas de las políticas públicas y las capacidades organizacionales reales. Esta tensión es consistente con la literatura internacional que ubica al liderazgo como uno de los factores más influyentes en los resultados educativos, pero advierte que su efectividad depende de condiciones institucionales que permitan al director involucrarse en el núcleo pedagógico del trabajo docente (Robinson, 2007; Hallinger, 2011; Leithwood y Seashore, 2011).

En el caso analizado, el liderazgo pedagógico no está ausente, sino desplazado hacia funciones administrativas y de coordinación interna. Este hallazgo dialoga directamente con Spillane (2006), quien entiende el liderazgo como práctica distribuida y situada, dependiente de recursos, estructuras y dispositivos institucionales, y no como atributo individual. La carga laboral docente de la persona directora, la ausencia de equipos técnicos y la necesidad de sostener el funcionamiento escolar operan exactamente como los mecanismos que Spillane describe: condiciones que reconfiguran el campo de acción directivo. A su vez, Robinson (2007) y Hallinger (2011) sostienen que la efectividad del liderazgo pedagógico depende de que la figura directiva pueda involucrarse en el núcleo del trabajo docente; los resultados de Alhué muestran que dicha condición no se cumple, no por falta de disposición, sino porque las demandas administrativas y del *accountability* la desplazan de forma sistemática. Esto es consistente con lo planteado por Bellei et al. (2014) y Weinstein y Muñoz (2017), quienes han documentado en el contexto chileno la distancia entre las políticas de mejora y las realidades organizacionales de las escuelas.

Este fenómeno dialoga con los trabajos de Fullan (2002) y Hopkins (2008), debido a que subrayan que la mejora escolar requiere desarrollar capacidades institucionales y oportunidades de aprendizaje profesional docente, elementos que no emergen espontáneamente del clima escolar. En Alhué, el clima relacional positivo entre directivos y docentes no logra traducirse en aprendizaje profesional compartido ni en mecanismos sistemáticos de retroalimentación, lo que

confirma que la armonía organizacional constituye una condición necesaria, pero insuficiente para la mejora pedagógica. Esto ocurre porque no existen los dispositivos institucionales que ambos autores identifican como condición para el desarrollo de capacidades profesionales. En este sentido, el caso de Alhué ilustra cómo la ausencia de dichos dispositivos organizacionales limita la posibilidad de transformar un clima escolar positivo en mejora pedagógica sostenida.

A fin de cuentas, el *accountability* emerge como un mediador estructural del liderazgo en que se redefinen prioridades y se traslada la práctica directiva hacia el alineamiento. Esto contribuye a explicar una paradoja: las escuelas muestran cohesión interna y alineamiento, pero no desarrollan prácticas instruccionales colaborativas. La participación docente opera como mecanismo de socialización institucional, mas no como dispositivo estratégico para la enseñanza, lo cual limita el potencial de mejora. Este aspecto es coherente con Baker (2010), porque advierte que los sistemas de rendición de cuentas tienden a redefinir las prioridades directivas hacia el cumplimiento medible; con ello, se desplaza el foco desde la mejora pedagógica hacia la gestión institucional.

La discusión sugiere que la brecha entre liderazgo pedagógico esperado y liderazgo efectivamente ejercido no debe ser interpretada como falencia individual ni como atributo inherente a la ruralidad, sino como el resultado de un diseño institucional que desplaza lo pedagógico hacia la mera gestión del cumplimiento.

Aplicado a contextos rurales de alta vulnerabilidad, mientras el MBDLE establece normativas orientadas al liderazgo pedagógico, los hallazgos muestran que la política no interviene en los dispositivos estructurales del rol; se mantienen incentivos y demandas que privilegian el funcionamiento institucional y la rendición de cuentas. Este resultado coincide con la literatura chilena que ha problematizado la distancia entre políticas de mejora y realidades organizacionales (Bellei et al., 2014; Weinstein y Muñoz, 2017).

El estudio realiza dos contribuciones principales al campo del liderazgo escolar. En primer lugar, aporta un mecanismo conceptual para comprender la divergencia entre el liderazgo pedagógico esperado por la política y el liderazgo efectivamente ejercido en las escuelas. El concepto de desplazamiento estructural del liderazgo pedagógico logra describir el proceso mediante el cual las funciones instruccionales se subordinan a tareas administrativas, de coordinación interna y de cumplimiento institucional. Este desplazamiento permite explicar la ausencia de acompañamiento de aula, de retroalimentación docente y de comunidades profesionales, sin recurrir a interpretaciones centradas en déficit individual o falta de voluntad directiva.

En segundo lugar, el estudio aporta evidencia empírica sobre los efectos no previstos de las políticas de liderazgo en contextos rurales. Si bien el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) y las reformas orientadas al mejoramiento escolar promueven el liderazgo pedagógico, los resultados muestran que estas políticas no intervienen en los dispositivos estructurales del rol directivo (carga horaria docente, ausencia de equipos técnicos, racionalidad administrativa del DAEM), lo que conduce a una implementación parcial de las prácticas instruccionales. Este hallazgo contribuye al debate sobre la viabilidad del liderazgo pedagógico en territorios con recursos organizacionales limitados.

El estudio plantea tres implicaciones para la política educativa chilena. Primero, sugiere que la promoción del liderazgo pedagógico requiere de la intervención de condiciones organizacionales del rol; en particular, la carga horaria docente y la disponibilidad de equipos de gestión robustos. Segundo, revela que la implementación rural del MBDLE no puede asumirse bajo criterios homogéneos, dado que los incentivos y las restricciones que operan en territorios rurales difieren de los contextos urbanos. Tercero, evidencia que el *accountability* actúa como mediador estructural del liderazgo, lo que conlleva un desplazamiento de prioridades desde la mejora pedagógica hacia el cumplimiento institucional. Esto debilita la capacidad de las escuelas para desarrollar comunidades profesionales y estrategias de enseñanza colaborativa.

Estos alcances son relevantes en la consolidación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y los procesos de descentralización educativa, en tanto sugieren que las reformas orientadas al liderazgo no solo requieren clarificar funciones, sino también redistribuir capacidades y recursos. Este hallazgo matiza las expectativas del MBDLE y se alinea con la advertencia de Weinstein y Muñoz (2017) respecto a que las políticas de liderazgo en Chile no siempre consideran las condiciones organizacionales diferenciales de los territorios donde deben implementarse.

Conclusiones

Este estudio analizó cómo las condiciones organizacionales rurales configuran el ejercicio del liderazgo directivo en la comuna de Alhué, prueba de una brecha entre el liderazgo pedagógico prescrito por la política nacional y el efectivamente desplegado. El hallazgo central es que dicha brecha no responde a déficit individual de los directivos, sino a un desplazamiento estructural del liderazgo pedagógico: las funciones instruccionales se subordinan sistemáticamente a tareas administrativas y de cumplimiento institucional, como resultado de condiciones organizacionales

no habilitantes propias del territorio rural.

Este desplazamiento se explica por tres dimensiones entrelazadas: (i) la organización del rol directivo en contextos rurales con escasa disponibilidad de equipos técnicos y alta carga docente; (ii) las demandas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y del MBDLE, que asignan centralidad al liderazgo pedagógico, mas no modifican los dispositivos estructurales que lo habilitan; y (iii) el *accountability*, que opera como mediador del liderazgo, reordenando prioridades y orientando la acción hacia el alineamiento institucional más que hacia el enfoque instruccional.

Un segundo hallazgo relevante se relaciona con el rol del clima escolar y la participación docente. Si bien ambos elementos contribuyen a generar cohesión interna y condiciones favorables para la convivencia, no se traducen en estrategias de trabajo pedagógico colaborativo ni en mecanismos sistemáticos de retroalimentación docente. Esto sugiere que, en territorios con capacidades organizacionales limitadas, la armonía institucional puede ser condición necesaria, pero insuficiente para la mejora escolar.

Desde una perspectiva de política educativa, el estudio plantea que la implementación del liderazgo pedagógico no puede asumirse bajo criterios homogéneos. La promoción del liderazgo instruccional exige intervenir en las condiciones de posibilidad del rol directivo, lo que implica redistribuir carga laboral, dotar equipos de apoyo técnico-pedagógico y considerar las especificidades territoriales en el diseño de reformas. Sin estas modificaciones, la distancia entre expectativas normativas y prácticas escolares tiende a reproducirse, sobre todo en contextos rurales.

El estudio refuerza la necesidad de avanzar hacia enfoques de política que articulen liderazgo, capacidades institucionales y desarrollo profesional docente. Más que insistir en el liderazgo como atributo individual, la evidencia sugiere comprenderlo como práctica situada y organizada. Esta perspectiva no solo permite reinterpretar el liderazgo escolar en contextos rurales, sino que también abre una agenda de investigación orientada a comprender cómo las políticas educativas pueden transitar desde modelos normativos homogéneos hacia enfoques que articulen liderazgo, territorio y capacidades institucionales en contextos de alta vulnerabilidad.

Referencias

Baker, E. L. (2010). *Summative and formative evaluation in educational accountability*. UCLA.

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Ministerio de Educación - UNICEF.

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2.ª ed.). LOM Ediciones.

Castro, M. M., Castañeda, C. E. y Reyes, D. E. (2025). Justicia social en la política educativa rural para Chile y México. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (65), 1-21. https://doi.org/10.31391/LBWX6953

Elmore, R. y City, E. (2007). The road to school improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3).

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2).

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.

Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 654–678. https://doi.org/10.1177/1741143210379060

Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela* (C. Santa Cruz, Trad.). Fundación Chile - Fundación CAP.

Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela: Experiencias y lecciones*. Fundación Chile.

Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.

Leithwood, K. y Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561. https://doi.org/10.1177/0013161X08321221

Leithwood, K. y Seashore, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. NCSL - Department for Education and Skills. https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf

Levin, B. (2009). Does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10(1),

69–72.

MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela* (C. Santa Cruz, Trad.). Fundación Chile - Fundación CAP.

Ministerio de Educación. (2005). *Marco para la buena dirección*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación. (2011a). *Ley 20.501 de calidad y equidad de la educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2011b). *Ley 20.529: Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2015a). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación. (2015b). *Ley 20.845 de inclusión escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20.903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Murillo, F. J. (2002). La "mejora de la escuela": concepto y caracterización. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Octaedro.

Núñez, C. G., González-Niculcar, B., Peña, M. y Ascorra, P. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: inclusión en un país segregado. *Athenea Digital*, 22(2), 1-25. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. OCDE.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile*. Asesorías para el Desarrollo.

Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.

Román, M. (2008). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz (ILEE). En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 209–225). UNESCO.

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33–59.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

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

Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). (2017). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas.* Ediciones Universidad Diego Portales.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas.* Ediciones Universidad Diego Portales.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4.ª ed.). Sage.

Información Adicional

Cómo citar:

Muñoz-Orozco, F. (2026). Ruralidad y liderazgo escolar: desplazamiento del liderazgo pedagógico en escuelas de Alhué. *Revista Gestión de la Educación*, 12(2). https://doi.org/10.15517/12hrq128

Anexos

Guía de entrevista para directivos

1. ¿Cuál es su nombre, rol dentro del establecimiento y antigüedad en la institución?
2. ¿Qué características identifica en el equipo directivo en relación con el profesorado?
3. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para mejorar el desempeño docente y de asistentes de la educación?
4. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para supervisar, controlar y brindar apoyo técnico al trabajo docente?
5. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo en la evaluación, aseguramiento y desarrollo del currículum?
6. ¿Qué acciones se desarrollan para asegurar ambientes de convivencia escolar propicios para el aprendizaje?
7. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para buscar apoyos externos orientados al mejoramiento de los aprendizajes?
8. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para asegurar procesos de evaluación y acciones remediales respecto de los aprendizajes?
9. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para liderar la participación de actores escolares (docentes, estudiantes y familias)?
10. ¿El PEI institucional incorpora como desafío central los aprendizajes de los estudiantes?
11. Desde su experiencia, ¿qué condiciones del territorio rural influyen en el trabajo directivo?
12. ¿Qué tensiones o desafíos se presentan en la relación entre directivos y docentes?

Guía de entrevista para docentes

1. ¿Cuál es su rol dentro del establecimiento y su antigüedad en la institución?
2. ¿Qué características de liderazgo identifica en el equipo directivo?
3. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para mejorar el desempeño docente y de asistentes de la educación?
4. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para supervisar, controlar y brindar apoyo técnico al trabajo docente?
5. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo en la evaluación, aseguramiento y desarrollo del currículum?
6. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para asegurar la convivencia escolar y ambientes propicios para el aprendizaje?
7. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para buscar apoyos externos para el mejoramiento de los aprendizajes?
8. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para asegurar la evaluación de resultados y acciones remediales?
9. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para liderar la participación docente, estudiantil y de familias?
10. ¿El PEI incorpora como desafío central los aprendizajes institucionales?
11. ¿Qué acciones realiza el equipo directivo para comunicar de manera clara los objetivos institucionales?
12. Desde su percepción, ¿qué condiciones del territorio rural influyen en el trabajo del establecimiento y del equipo directivo?
13. ¿Qué tensiones o dificultades se presentan en la relación con el equipo directivo?