



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Pedagogía Aplicada

Doctorado en Educación

Tesis Doctoral

**Influencia de las prácticas de gestión curricular de los Jefes de Unidades
Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes de
establecimientos municipales. El caso de las regiones Bío Bío y
Araucanía-Chile**

Guillermo Andrés Rodríguez Molina

Director: Dr. Joaquín Gairín Sallán

Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), Junio de 2017.-

A mi amada, tatas y padres...

Agradecimientos

Una obligación moral de los seres humanos es agradecer a quienes por algún u otro motivo se cruzaron en nuestro camino, quienes pudieron realizar un aporte constructivo o no, pero cada detalle nos ayuda en el aprendizaje constante y alcanzar por un instante la plenitud humana.

Es difícil compilar un trazado de estas características por todos los nombres y situaciones que se cruzan en la mente, además la emoción hace estragos y termina apoderándose de cada línea escrita.

Quiero agradecer, al Dr. Joaquín Gairín por su disciplina teórica y metodológica que me guió en el desarrollo de la tesis doctoral. Con su estilo particular, supo conflictuarme para buscar las soluciones a mi trabajo académico, prueba de ello es esta memoria que está frente a ustedes.

A CONICYT y el programa de becas Chile por financiar en parte mi formación doctoral.

A mis padres, porque me hicieron surgir de las casualidades de unos jóvenes en los años 80', que hasta ahora han sabido cada uno en su estilo formarme y entregar de acuerdo a sus posibilidades lo mejor. Mi admiración y respeto hacia ellos.

A mis tatas, piedra angular en mi formación académica y personal “nunca te rindas” me dijeron alguna vez y aún no lo hago, espero ser fiel a su entrega valórica y social.

Al centro de mi vida y quien me lleva al equilibrio, mi “corazón de melón”, mi esposa Pamela, gracias por seguirme en esta aventura académica. Tuviste que dejar muchas más cosas que yo para vivir fuera de nuestra tierra y eso no lo hace cualquiera, sólo aquellos que se entregan y viven con un proyecto en común. Gracias por soportar mis momentos de tensión y sobrecarga de estudios. Gracias por dejar aprender de ti y saber que siempre contaré contigo, sin duda cada momento, gesto y palabra me ayudaron para terminar este proceso formativo.

A mis hermanos, sobrinos, tíos que estando lejos aprendí que son parte importante de mi vida.

A mis colegas de profesión, en especial con quienes trabajé en la Escuela Cerro Cornou de Talcahuano, gracias por compartir sus experiencias profesionales y liderar un proyecto educativo común. Gracias a la Mariluz por enseñarme desde su experiencia profesional, como enfrentar el día a día de la gestión escolar, por confiar en las competencias de un joven profesor y hacerme parte de todos los logros académicos de nuestra querida Escuela.

Gracias a mis amigas por darme ánimo y siempre los parabienes a pesar de la distancia siempre estaban en las redes sociales para hablar de todo y nada, como no nombrar: Karen, Paty, Nicole, Gloria, Moni...podrían ser más pero los espacios son acotados.

A mis profesores, de aquella Escuela municipal D-668 Rosa Medel Aguilera, que recuerdo sus palabras y enseñanzas como si fuera ayer. Fue difícil toda la trayectoria académica, pero no los defraudé.

A mis colegas JUTP de las escuelas de Talcahuano, Hualqui y Coronel que participaron en la investigación, entregando su visión y profesionalismo del trabajo que realizan.

Terminando esta etapa, siento que tengo una gran responsabilidad profesional, más que ayer, pues el grado académico conlleva enfrentar los desafíos profesionales, contribuir y construir un trabajo de excelencia.

Espero no defraudar, seguir con disciplina y excelencia profesional en cualquier ambiente laboral que me pueda desempeñar. Creo que los cambios y turbulencias sociales son una oportunidad para mejorar como seres humanos, somos privilegiados en tener la oportunidad de contribuir ahora. La educación de nuestros conciudadanos requiere de responsabilidad y profesionalismo, contribuir para que la sociedad sea más justa y solidaria.

Finalmente, me siento agradecido de la vida, de cada instante que pasa, de quienes me rodean. Mirando en retrospectiva, ha sido un largo camino, con muchos tropiezos y barreras, algunos que dijeron no podrás y muchos sigue adelante, hubo tristezas y alegrías, pero vencieron las ganas de continuar.

Esto no se acaba, es un nuevo comienzo y pienso seguir adelante.

Cerdanyola del Vallés, Junio de 2017.-

Índice

Agradecimientos.....	5
Índice	7
Índice de figuras.....	10
Índice de gráficos.....	11
Índice de tablas.....	11
Introducción general.....	13

BLOQUE I: MARCO GENERAL

Capítulo 1: Justificación y diseño

1.1. Introducción	19
1.2. Justificación inicial.....	20
1.3. Motivaciones para desarrollar la investigación.....	21
1.4. Planteamiento general del problema.....	21
1.5. Preguntas de la investigación	23
1.5.1. General.....	23
1.5.2. Específicas.....	23
1.6. Objetivos de la investigación	24
1.6.1. Objetivo General.....	24
1.6.2. Objetivos Específicos.....	24
1.7. Bases metodológicas	24
1.8. Cronograma de actividades.....	27
1.9. A modo de síntesis	28

BLOQUE II: MARCO TEÓRICO

Capítulo 2: Liderazgo escolar

2.1. Introducción.....	33
2.2. Liderazgo escolar.....	34
2.2.1. Liderazgo escolar: algunas definiciones	35
2.2.2. Liderazgo escolar en Latinoamérica y Europa.....	36
2.2.3. Funciones del liderazgo escolar.....	38
2.3. Liderazgo pedagógico	40
2.3.1. Prácticas de liderazgo pedagógico	42
2.3.2. Influencia del liderazgo pedagógico en las prácticas docentes	44
2.4. A modo de síntesis	48

Capítulo 3: Gestión pedagógica

3.1. Gestión pedagógica.....	52
3.1.1. Tipos de gestión.....	54

3.2. Gestión curricular.....	55
3.3. Prácticas de gestión.....	57
3.4. Estrategias de gestión en el liderazgo pedagógico.....	59
3.5. A modo de síntesis.....	61

Capítulo 4: Prácticas pedagógicas docentes

4.1. Prácticas docentes.....	65
4.1.1. Definiciones y objetivos de las prácticas pedagógicas.....	67
4.2. Tipos de prácticas.....	70
4.4. Estrategias en la práctica docente.....	72
4.3. Evaluación docente en Chile.....	74
4.3.1. Las prácticas que se evalúan en los docentes en Chile.....	77
4.4. A modo de síntesis.....	79

BLOQUE III: MARCO APLICADO

Capítulo 5: Contextualización

5.1. Introducción.....	85
5.2. Caracterización del sistema educativo.....	86
5.3. Organización de los centros educativos.....	87
5.4. Las Unidades Técnicas Pedagógicas.....	89
5.4.1. Gestión técnico pedagógica de los establecimientos públicos.....	90
5.4.2. Funciones de la Unidad Técnica Pedagógica.....	91
5.4. A modo de síntesis.....	93

Capítulo 6: Diseño de la investigación

6.1. Introducción.....	97
6.2. Estudio del estado del arte del tema.....	98
6.3. Etapa previa trabajo de campo.....	98
6.4. Diseño de investigación.....	101
6.4.1. Fase cualitativa: Estudio de Casos.....	101
6.4.2. Fase Cuantitativa: Descriptivo No experimental.....	113
6.5. Estudio de campo.....	120
6.6. Estrategia de análisis de la información.....	120
6.6.1. Entrevista y focus group.....	121
6.6.2. Análisis datos cuantitativos: Cuestionarios.....	121
6.6.3. Análisis documental.....	124
6.7. Criterios de calidad de la investigación.....	124
6.8. A modo de síntesis.....	125

Capítulo 7: Resultados fase cuantitativa

7.1. Introducción.....	129
7.2. Consistencia interna de los ítems de acuerdo a las temáticas.....	130
7.3. Análisis descriptivo de las frecuencias.....	131
7.3.1. Caracterización socio demográfica.....	131
7.3.2. Descripción de prácticas de gestión curricular.....	144

7.4. Análisis comparativo y asociativo de las variables	151
7.4.1. Asociaciones con respecto al ámbito y período de la formación.....	151
7.4.2. Asociación con respecto a la participación en actividades de desarrollo profesional .	154
7.4.3. Asociación con respecto a los aspectos laborales.....	156
7.4.4. Asociación con respecto a la experiencia como JUTP	157
7.4.5. Asociación con respecto al nivel educativo de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas.....	163
7.4.6. Asociación de prácticas de gestión curricular y prácticas pedagógicas docentes.....	168
7.5. Correlación de prácticas de gestión curricular de los JUTP y prácticas pedagógicas docentes.....	174
7.6. A modo de síntesis	181
Capítulo 8: Resultados fase cualitativa	
8.1. Introducción.....	185
8.2. Reseña de los casos	186
8.2.1. Caso: “Escuela Profesora Juana Salgado Parra”	186
8.2.2. Caso: “Escuela La Dama Blanca”	186
8.2.3. Caso: “Escuela Corneta Cabrales”	186
8.2.4. Caso: “Escuela Cerro Cornou”	186
8.2.5. Caso: “Escuela Básica Península de Tumbes”	186
8.3. Análisis categórico de los casos integrados.....	187
8.3.1. Funciones de las Unidades Técnicas Pedagógicas (MC 1).....	187
8.3.2. Prácticas de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (MC 2)	189
8.3.2.1. Prácticas de liderazgo pedagógico.....	189
8.3.2.2. Prácticas de gestión curricular	190
8.3.2.3. Relación de prácticas de gestión prácticas docentes	196
8.3.3. Autopercepción de los JUTP en cuanto a sus prácticas y relaciones con profesores (MC 3)	197
8.3.4. Relación de los JUTP con directores (MC 4).....	198
8.3.5. Vinculación de las prácticas de los JUTP con la organización escolar (MC 5)	199
8.4. A modo de síntesis	200
BLOQUE IV: MARCO CONCLUSIVO	
Capítulo 9: Discusión de resultados	
9.1. Introducción.....	205
9.2. Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica en la institución escolar.....	206
9.3. Prácticas de gestión curricular de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas	210
9.4. Influencia de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes.....	212
9.5. Establecer un modelo de gestión curricular que mejore las prácticas pedagógicas	216
Capítulo 10: Conclusiones y futuras líneas de investigación	
10.1. Introducción.....	222
10.2. Conclusiones respecto de los objetivos del estudio	223

10.2.1. Establecer las características de las Unidades Técnicas Pedagógicas en la institución escolar.....	223
10.2.2. Analizar las prácticas de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas. .	225
10.2.3. Analizar la influencia de las prácticas de gestión curricular de los JUTP en las prácticas pedagógicas docentes.....	227
10.2.4. Establecer un modelo de gestión curricular que mejore las prácticas pedagógicas...232	
10.3. Otras conclusiones	232
10.4. Limitaciones del estudio	234
10.5. Futuras líneas de investigación	234
Capítulo 11: Referencias bibliográficas	
11. Referencias Bibliográficas.....	235

BLOQUE V: ANEXOS

Anexo 1: Formulario de observación.	
Anexo 2: Pauta entrevista individual JUTP.	
Anexo 3: Pauta entrevista focus group JUTP.	
Anexo 4: Matriz de validación del cuestionario.	
Anexo 5: Cuestionario final.	
Anexo 6: Carta de solicitud de entrada al campo.	
Anexo 7: Muestra cuestionario en plataforma googledocs.	
Anexo 8: Matriz de tópicos para construcción de instrumentos.	
Anexo 9: Informes de casos.	
Anexos digitales: Reportes de resultados SPSS, reporte de códigos Atlas ti, cuestionario inicial, cuestionario final en la plataforma.	

Índice de figuras

Figura 1. Principios de una investigación.....	25
Figura 2. Características del paradigma interpretativo	26
Figura 3. Dimensiones de prácticas de liderazgo	43
Figura 4. Características de prácticas docentes.....	66
Figura 5. Sistema de prácticas docentes.....	70
Figura 6. Estructura jerárquica escolar.....	89
Figura 7. Características del método mixto	100
Figura 8. Diseño de casos múltiples.....	103
Figura 9. Implementación del estudio de casos.....	104
Figura 10. Proceso observación participante	108
Figura 11. Proceso de entrevistas	110
Figura 12. Proceso focus group	112
Figura 13. Proceso análisis documental	113
Figura 14. Modelo de Gestión Curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas	218
Figura 15. Relación prácticas de líderes y docentes	231
Figura 16. Modelo de relación Liderazgo Educativo.....	233

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución del género en el cargo de JUTP.....	131
Gráfico 2. Distribución etaria de los JUTP.....	132
Gráfico 3. Formación académica más alta de los JUTP.....	132
Gráfico 4. Años de experiencia profesional.....	133
Gráfico 5. Años de experiencia como JUTP.....	133
Gráfico 6. Años de experiencia en aula.....	134
Gráfico 7. Procedimiento para asumir el cargo.....	135
Gráfico 8. Jornada de trabajo de los JUTP.....	136
Gráfico 9. Formación recibida por los JUTP.....	136
Gráfico 10. Ámbito y momento de la formación "liderazgo pedagógico".....	137
Gráfico 11. Ámbito y momento de la formación "gestión curricular".....	138
Gráfico 12. Ámbito y momento de la formación "gestión pedagógica".....	138
Gráfico 13. Ámbito y momento de la formación "gestión escolar".....	139
Gráfico 14. Participación en actividades de desarrollo profesional.....	139
Gráfico 15. Participación por tipo de actividad.....	140
Gráfico 16. Participación de actividad profesional por temáticas.....	140
Gráfico 17. Área geográfica de los establecimientos educacionales.....	141
Gráfico 18. Tipos de enseñanza impartidos en los establecimientos.....	141
Gráfico 19. Establecimientos con matrícula agrupada.....	142
Gráfico 20. Número de profesionales por establecimiento.....	143
Gráfico 21. Tipo de programas de estudios utilizados.....	143
Gráfico 22. Integrantes de la Unidad Técnica Pedagógica.....	144
Gráfico 23. Distribución del tiempo de los JUTP.....	144
Gráfico 24. Frecuencia de prácticas de gestión.....	145
Gráfico 25. Limitantes de las funciones de los JUTP.....	146
Gráfico 26. Grado de conocimiento de tópicos.....	147
Gráfico 27. Grado de importancia de los procesos de gestión.....	148
Gráfico 28. Frecuencia de la evaluación docente.....	149
Gráfico 29. Focos de la evaluación docente.....	149
Gráfico 30. Encargado de de implementar prácticas de gestión.....	150
Gráfico 31. Frecuencias de discusiones sobre las prácticas.....	151

Índice de tablas

Tabla 1. Cronograma de trabajo.....	27
Tabla 2. Estructura MBE.....	75
Tabla 3. Niveles de desempeño.....	77
Tabla 4. Distribución de establecimientos, matrícula y docentes.....	87
Tabla 5. Prácticas y funciones de los JUTP según normativa.....	92
Tabla 6. Uso del estudio de caso.....	102
Tabla 7. Características y casos.....	106
Tabla 8. Resumen de los casos.....	107
Tabla 9. Tipos de entrevista.....	109
Tabla 10. Temáticas de entrevista.....	109
Tabla 11. Temáticas del focus group.....	111
Tabla 12. Pruebas por tipo de muestras.....	122

Tabla 13. Pruebas no paramétricas.....	123
Tabla 14. Ítems y consistencia interna.....	130
Tabla 15. Matrícula de los establecimientos.....	142
Tabla 16. Edad grupal-Formación liderazgo pedagógico.....	151
Tabla 17. Edad grupal-Formación gestión curricular.....	152
Tabla 18. Edad grupal-Formación gestión pedagógica.....	153
Tabla 19. Edad grupal-Formación gestión escolar.....	153
Tabla 20. Edad grupal-P. Actividad de investigación.....	154
Tabla 21. Edad grupal-Participación cursos.....	154
Tabla 22. Edad grupal- Participación en cursos.....	155
Tabla 23. Edad grupal-Participación seminarios.....	155
Tabla 24. Edad grupal-Participación en talleres.....	156
Tabla 25. Edad grupal-Procedimiento para asumir cargo.....	156
Tabla 26. Edad grupal-Jornada laboral.....	157
Tabla 27. Experiencia como JUTP-Dedicación de tiempo.....	158
Tabla 28. Experiencia como JUTP-Importancia.....	159
Tabla 29. Experiencia como JUTP-Conocimiento.....	160
Tabla 30. Experiencia como JUTP-Limitantes.....	161
Tabla 31. Experiencia como JUTP-Frecuencia prácticas.....	162
Tabla 32. Experiencia como JUTP-Frecuencia discusiones.....	163
Tabla 33. Nivel educativo JUTP-Importancia.....	164
Tabla 34. Nivel educativo JUTP-Conocimiento.....	165
Tabla 35. Nivel educativo JUTP-Frecuencia prácticas.....	167
Tabla 36. Nivel educativo JUTP-Frecuencia discusiones.....	168
Tabla 37. Observación implementación curricular-Prácticas pedagógicas docentes.....	170
Tabla 38. Desarrollo reflexión pedagógica-Prácticas pedagógicas docentes.....	171
Tabla 39. Discusión sobre aprendizaje de estudiantes-Prácticas pedagógicas docentes.....	172
Tabla 40. Frecuencia planificación con docentes-Prácticas pedagógicas docentes.....	173
Tabla 41. Frecuencia discusión cobertura curricular-Prácticas pedagógicas docentes.....	174
Tabla 42. Prácticas de gestión curricular y prácticas docentes.....	175
Tabla 43. Prácticas de gestión y prácticas docentes.....	176
Tabla 44. Prácticas de gestión y limitantes.....	178
Tabla 45. Personal y distribución de tiempo.....	179
Tabla 46. Personal y frecuencia de prácticas.....	180

Introducción general

Los liderazgos en las organizaciones son sin duda un objeto de estudio que atrae por las múltiples áreas en las cuales se puede enfocar el fenómeno a estudiar. Además, se presenta como un desafío ya que se deben buscar aquellas lagunas que las diversas investigaciones y evidencia empírica han dejado.

Durante años se ha dicho que los buenos liderazgos escolares son claves para las organizaciones escolares, ya que pueden influir de manera nutritiva o tóxica en toda la institución por su fuerte permeabilización en todos los ámbitos de gestión escolar (Törnsén, 2014; Triviños, 2013; Bolívar, 2010).

En los primeros años de la década del 2000 la evidencia proveniente, principalmente, de USA y otros países de Europa (Weinstein y Hernández, 2015) mostraron que las prácticas de liderazgo directivo podían tener un impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Concluyendo, que el liderazgo escolar sería el segundo factor intra escuela, después de los profesores, en impactar positiva o negativamente en los resultados de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins, 2006). Sin embargo, recientes estudios realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2016) señalan que no se muestra una asociación generalizada entre el liderazgo directivo con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016).

En este contexto, se encontró una oportunidad de explorar y analizar este vacío investigativo sobre los liderazgos en las organizaciones escolares y su influencia en los agentes de las instituciones. Así, nos encontramos que en muchos países además del director de la organización, se encuentran profesionales que se desempeñan como: coordinadores académicos, vicerrectores académicos, jefes de estudio, jefes de unidades técnicas pedagógicas, vicedirector o coordinador docente. Denominaciones que varían de acuerdo al país, pero que tienen una función en común, la cual es liderar (término en forma genérica) y asesorar al director en la gestión pedagógica del establecimiento.

En el caso de Chile, los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (JUTP en adelante) surgen a partir del proceso de municipalización de la educación pública en la década de los años 80, que buscó definir y fortalecer la función directiva, explicitó la importancia del liderazgo pedagógico y dio origen a la figura del Jefe de UTP. El director quedó como responsable de la dirección, organización y funcionamiento del establecimiento, dejando concentrado las tareas pedagógicas y de instrucción en las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP en adelante).

Así, las tareas y funciones que desempeñan los JUTP han evolucionado a través de los años. Sin embargo, esta evolución se ha mostrado difusa y ha provocado que la organización de los centros escolares sea en algunos casos caótica. Mientras que nivel de política pública el foco está puesto sólo en el trabajo de los directores y directoras.

Con este panorama general, es por cuanto la finalidad que siguió este estudio fue “Analizar la influencia de los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes en establecimientos municipales de Chile” y “Establecer un modelo de gestión curricular que mejore las prácticas pedagógicas”. En base a lo anterior, la

investigación se realizó bajo un paradigma interpretativo lo cual permitió profundizar el conocimiento y comprensión del por qué de la realidad del fenómeno estudiado, considerando el dinamismo y diversidad del ámbito educativo. Se trabajó con un método mixto de investigación en el cual se complementaron los diseños cualitativos y cuantitativos.

Para finalizar, la presente tesis está estructurada en cinco bloques y once capítulos, los cuales están distribuidos de la siguiente forma:

El primer bloque, lo constituye el capítulo de justificación y diseño de la investigación, entregando un marco general del por qué de la investigación, las preguntas y objetivos que surgieron a partir de la revisión teórica y empírica. Además, de las bases metodológicas que sustentaron el estudio, las motivaciones del investigador y el cronograma seguido durante todo el periodo formativo.

El segundo bloque, lo conforman los capítulos de la revisión teórica y empírica realizada, el cual incorpora los temas de la propia investigación entre los cuales destacan: el liderazgo escolar, la gestión pedagógica y las prácticas docentes. Incluyendo una serie de sub apartados que detallan la temática descrita, en el cual se circunscribe la investigación.

El tercer bloque relacionado con el marco aplicado, se encontrará una contextualización del campo de estudio y el sujeto de la investigación. Seguido de la explicación de los diseños de estudio que se utilizaron y todos los componentes que incluyen. Además, se detalla el proceso de estudio de campo y las estrategias de análisis de la información para cada uno de los instrumentos utilizados, y los criterios de calidad que sustentan la investigación. Este bloque finaliza con los resultados de las fases cuantitativa y cualitativa, los cuales están organizados por las temáticas inductivas y articuladas con los objetivos de la investigación..

El cuarto bloque, lo constituye el marco conclusivo en el cual se abordaron las discusiones de los resultados y la integración de los mismos. Además se incorporan las conclusiones realizadas a partir de los objetivos de la investigación. Para concluir el capítulo con las limitaciones y futuras líneas de investigación.

Finalmente, el quinto bloque está constituido por parte de los anexos, en ellos destacan los informes detallados de los cinco casos investigados y los instrumentos en sus versiones finales que fueron utilizados en esta investigación.

**BLOQUE I:
MARCO GENERAL**

Capítulo 1

Justificación y diseño

1.1. Introducción

En el capítulo primero de la presente tesis encontramos la justificación y diseño del estudio, el cual dio origen a la planificación e implementación de todas las acciones a seguir en el transcurso de la investigación.

En primer lugar, se da cuenta de la justificación del estudio, partiendo de una mirada general a una específica, donde se detalla el fenómeno a estudiar, el cual se sustenta en algunos estudios relevantes, tanto nacionales como internacionales, sobre la temática.

Luego, se encuentran las motivaciones del investigador para desarrollar el estudio. Estas son de características internas y externas (personales, profesionales, académicas, científicas y epistemológicas) dando soporte cognitivo y emocional para la concreción de todas las actividades propuestas.

Una vez entregadas las explicaciones de índole investigativo y personal, se detalla el planteamiento del problema articulando las temáticas involucradas al respecto (liderazgo pedagógico, prácticas de liderazgo, gestión curricular y prácticas pedagógicas docentes), los estudios y teorías que dan razón de ser y soporte a la investigación. Se definen además algunas características generales del contexto donde se aloja la problemática y los sujetos del estudio.

Teniendo así, el planteamiento del problema definido se dan a conocer las preguntas de investigación (general y específicas) y los objetivos de la misma (general y específicos), estos últimos fueron graduados para operativizar el objetivo general y articular coherentemente todas las fases de la investigación como se evidencia en capítulos posteriores.

Definidos los lineamientos operativos, se presentan las bases metodológicas de la investigación y cómo esta se enmarca dentro del paradigma interpretativo, siguiendo algunos supuestos o principios de la actividad empírica, incorporando las características del paradigma por el cual se guía el estudio.

Finalmente, se presenta el cronograma de actividades planificadas e implementadas durante toda la etapa de formación doctoral. En el cual se evidencia la concreción de todas las actividades propuestas al inicio del programa de doctorado.

1.2. Justificación inicial

Las dinámicas y demandas de la sociedad hacia una mayor equidad, transparencia y participación está provocando en distintos niveles cambios, especialmente, en las instituciones públicas ya sea estas del aparato central de los Estados como los descentralizados. Esta mayor equidad, tiene un fondo de carácter económico y cómo las personas sienten que el bienestar es alcanzado.

Estos cambios deben estar dirigidos, sin excepción, a todos los estratos sociales y garantizar el derecho a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes, “orientado hacia una nueva cultura del aprendizaje para la transformación basada en sociedades más inclusivas, sostenidas y prósperas” (UNESCO, 2014b, p. 5) en este aspecto es donde las organizaciones que tienen la responsabilidad de formar a los ciudadanos deben anticiparse a los cambios y demandas (Gairín, 2015).

Durante los últimos años, se está demandando una renovación del paradigma que impera en el sistema social en su conjunto, que impacta directamente a los proyectos de los diversos sistemas educacionales y subsistemas que los integran, ya que, “actualmente no son totalmente sostenibles en relación al desarrollo humano” (UNESCO, 2014b, p.5).

Así, los sistemas educativos se han transformado en el foco de atención de los países, buscando las mejores soluciones para responder a las demandas. Es por ello, que los cambios en las organizaciones escolares que imparten los primeros niveles de enseñanza son claves para responder al desafío y el desarrollo posterior de la educación superior y los aspectos laborales.

Avanzar hacia la mejora educacional y proyectos educativos sustentables en el tiempo ha sido el foco de las reformas educativas en diversos países (incluido Chile). La evidencia señala que en el ámbito de las instituciones educativas los factores “profesor” y “liderazgo directivo” son variables que tienen un mayor peso sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Bambrick-Santoyo, 2012; Becerra, Mansilla, y Tapia, 2012; Marzano, 2012; Anderson, 2010; Elmore, 2010), y en lo que verdaderamente aprenden (Bruns y Luque, 2014).

Un impulso significativo al respecto es el último informe McKinsey, el cual concluye que las características de los directivos son el segundo factor más importante para explicar los resultados académicos y, por lo mismo, pueden considerarse como un factor que contribuye a la eficiencia, equidad y calidad de los sistemas educativos (Litz, 2011; Barber, Whelan, y Clark, 2010).

El más reciente análisis sobre liderazgo escolar en América Latina (Weinstein, Cuellar, Hernández, y Flessa, 2015) muestra que las políticas orientadas a los liderazgos de establecimientos educativos están en un movimiento y cambio constante en los países de la región, encontrándose en distintas etapas de implementación y desarrollo de acciones, programas y políticas; no obstante, la ausencia de investigación sistemática –e incluso de las más elementales estadísticas al respecto– hace que muchas de estas medidas se estén dando “a ciegas”, o solamente como una mera reproducción no contextualizada de un conjunto de acciones (UNESCO, 2014a).

En este contexto, se manifiesta la necesidad de dar respuestas en el ámbito del liderazgo escolar, enfocado en los JUTP, de realizar un análisis de sus prácticas y la influencia en las

prácticas docentes. Ampliando de esta forma el conocimiento que se tiene de estos actores educativos en las instituciones escolares y la vinculación estratégica con la labor docente.

1.3. Motivaciones para desarrollar la investigación

Las motivaciones que impulsaron el desarrollo de los estudios doctorales se entrecruzan unas con otras formando un solo cuerpo que se concreta en el trabajo final. Desde el punto de vista personal, el desarrollo de esta tesis y la obtención del máximo grado académico es parte de una de las metas, que un primer momento se veían utópicas, que se cruzaron en la niñez. Esto ha contribuido a una motivación desde un punto de autorrealización personal de ir rompiendo círculos de reproducción y concretando ideas a veces efímeras a cuestiones más concretas.

Desde el punto de vista profesional, se articuló con un trabajo académico iniciado en el máster realizado en Chile y se profundizó al asumir en el último tiempo funciones como JUTP y subdirector en un establecimiento educacional, lo cual me desafió en las distintas tareas que se realizan en las UTP y a profundizar en aspectos normativos, teóricos y empíricos para implementarlas en la organización donde me desempeñaba, donde surgieron nudos que limitaban la función profesional.

Lo anterior tiene una fuerte vinculación con mis motivaciones sociales, ya que el entorno donde me he desempeñado toda mi carrera profesional, ha desafiado mis competencias profesionales y me llevó a aportar desde el ámbito de la gestión escolar a otras instituciones escolares de mi comuna. Además, el trabajo con otros equipos se ha extrapolado a campos provinciales del ámbito educativo lo que ha motivado para profundizar en este campo de la educación.

Finalmente, las motivaciones de carácter científico y epistemológico tienen relación con la vinculación de los métodos y diseños de investigación, lo cual se presenta siempre como un desafío por las diferentes posturas que se encuentran en la literatura, lo que a través de este trabajo se ha podido realizar y articular dichas corrientes. Además, de aportar desde un trabajo empírico y riguroso hacia cuestiones que son relevantes en los niveles primarios de los sistemas educativos, pudiendo así contribuir mirando la mejora de las prácticas de docentes directivos y docentes de aula.

1.4. Planteamiento general del problema

La educación por antonomasia es una de las ciencias que tiene como principal objetivo el desarrollar teoría y práctica del proceso formativo desde su objeto de estudio, donde confluye un conjunto de disciplinas que estudian, describen, analizan y explican los fenómenos educativos en sus múltiples aspectos (ECURED, 2016).

El liderazgo escolar, como campo de estudio ha llegado a desarrollar en el último decenio un amplio espectro de investigaciones que abarcan diferentes dimensiones del mismo objeto de estudio. De esta manera, el conocimiento ha evolucionado de forma rápida, sin embargo ha dejado en el camino interrogantes que son necesarias responder y adecuarlas a las exigencias de las organizaciones escolares. Estudios internacionales sobre liderazgo escolar y su impacto en las organizaciones, señalan diversas variables de influencia en las prácticas profesionales

(Marzano, 2012; Elmore, 2010; Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009; Elmore y City, 2007; Leithwood et al., 2006).

En Chile, desde el año 2011 ha estado inmerso en una serie de reformas y actualización de las distintas etapas del sistema educativo. Así surge el nuevo Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015b) y los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2013). En paralelo surgen estudios sobre los procesos de mejoramiento escolar (Bellei, Vanni, y Valenzuela, 2015); el funcionamiento (principalmente las limitaciones y/o factores) del desempeño de las unidades técnicas pedagógicas (MINEDUC, 2015a; Weinstein y Hernández, 2015; Beltrán, 2014; Mansilla y Miranda, 2011) y la incorporación de nuevas prácticas para la gestión pedagógica, los aprendizajes y resultados académicos (MINEDUC, 2015b; UNESCO, 2014a).

Lo anterior no ha dado respuesta a cómo se relacionan entre otras las siguientes prácticas de gestión curricular por parte de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP): monitoreo de la planificación curricular y de la enseñanza; acompañamiento del trabajo pedagógico; implementación curricular; asesoramiento sobre prácticas pedagógicas; desarrollar espacios de reflexión pedagógica y las prácticas pedagógicas docentes.

Lo anterior se confirma, ya que la evidencia en general señala “sólo” al director de las organizaciones escolares como promotor de todo el ámbito de gestión y por otra indican que el trabajo con otros docentes participantes de la gestión escolar son ellos quienes lideran los procesos pedagógicos (Bellei et al., 2015) y a su vez los JUTP son reconocidos por los docentes como líderes pedagógicos (Beltrán, 2014; Rodríguez, 2011). A ello se suma la necesidad de focalizar la investigación educacional en las prácticas pedagógicas, ya que la evidencia reciente muestra que los profesores de América Latina tienen en común algo muy importante: se los reconoce cada vez más como actores clave en los esfuerzos de la región por mejorar la calidad y los resultados educativos (Bruns y Luque, 2014).

Así mismo, se evidencia hasta hace pocos años atrás, señalaba que las funciones de las UTP estaban centradas en el aspectos administrativos (Rodríguez, 2011), desatendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas no cuentan con dominio de competencias y conocimientos que permitan llevar a cabo la coordinación de acciones centradas en los procesos pedagógicos, ni tampoco para responder a las características psicosociales de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad (Castro, Muñoz, Nail, y Ulloa, 2012).

En este contexto, donde se logra visibilizar que las UTP deben realizar una labor fundamentalmente técnica-pedagógica de primer orden, considerando que son ellos los que deben dirigir, coordinar, evaluar y mejorar los trabajos de los equipos de docentes que participan en la construcción y ejecución de los proyectos de mejoramiento educativo, especialmente en el área de gestión curricular, con sus dimensiones: gestión pedagógica, enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo de los estudiantes (Beltrán, 2014; MINEDUC, 2013; Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010; Diario Oficial de la República de Chile, 1996). Debiendo así, hacer uso de competencias profesionales, de liderazgo transformacional, pedagógico, distribuido y sostenido; del mismo modo, emplear estrategias centradas en los aprendizajes como el trabajo en equipo y colaborativo, reflexión, mediación, proyectos, retroalimentación, y el uso de una herramienta poderosa como lo es la evaluación para los aprendizajes, se debe asumir un rol profesionalizante con foco en las tareas técnicas y pedagógicas.

En conclusión, operacionalizar y sistematizar el trabajo del liderazgo pedagógico, en cuanto a la gestión curricular, la mejora en la calidad de la práctica pedagógica consiguiendo así un mejoramiento continuo de la organización escolar, traducida en una buena calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Bellei et al., 2015). Puesto que, el liderazgo centrado en lo pedagógico y en la calidad de los aprendizajes en el aula, está determinada, no por sus prácticas de liderazgo, sino por la forma en que estas afectan el conocimiento y las habilidades de los profesores, el nivel de trabajo en el aula y el nivel de aprendizaje activo. Además, de restablecer el protagonismo de la gestión pedagógica entre los directivos redefiniendo la naturaleza del liderazgo escolar. Con ello, se sostiene que las acciones antes mencionadas aportan la sinergia necesaria para que las escuelas mejoren sostenidamente el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, existen variadas y múltiples investigaciones relacionadas, tanto con las funciones e impacto del liderazgo escolar (Bellei et al., 2015; MINEDUC, 2015a; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2014a; OCDE/CEPPE, 2013), las prácticas pedagógicas docentes y su efecto directo sobre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Bruns y Luque, 2014; OCDE/CEPPE, 2013) y cómo ello tributa en los procesos de mejoramiento continuo de las organizaciones educativas.

Sin embargo, a pesar de la evidencia empírica existente (Bellei et al., 2015; Weinstein y Hernández, 2015; Beltrán, 2014; OCDE/CEPPE, 2013; Mansilla y Miranda, 2011; Elmore, 2010) aún hay dimensiones desconocidas en cuanto a la relación de acciones de liderazgo enfocado en lo pedagógico y curricular con las prácticas pedagógicas docentes, no hay evidencia de las relaciones de monitoreo curricular, retroalimentación docente, asesoramiento pedagógico, entre otras, por parte de los JUTP y las prácticas docentes.

A partir de lo anterior, es por cuanto surge la necesidad y es preciso investigar en las dimensiones aún sin respuestas, en especial las prácticas de los JUTP y las docentes, con la finalidad de contribuir al desarrollo del mejoramiento continuo, analizar esta temática, al desarrollo profesional de docentes y directivos escolares. Para ello, el estudio tuvo las siguientes preguntas orientadoras:

1.5. Preguntas de la investigación

1.5.1. General

¿Cómo los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas influyen en las prácticas pedagógicas docentes?

1.5.2. Específicas

¿Cuáles y cómo son las prácticas de gestión curricular que realizan las UTP?

¿Cómo los JUTP llevan a cabo los procesos de gestión curricular?

¿Cómo son las prácticas pedagógicas docentes en cuanto a la planificación e implementación curricular?

¿Qué influencia existe entre las prácticas de gestión curricular de los JUTP y las prácticas de liderazgo pedagógico?

¿Cómo influyen los procesos de gestión curricular en las prácticas pedagógicas docentes?

- ¿Qué procesos de gestión curricular tienen mayor influencia en las prácticas pedagógicas docentes?
¿Quiénes son los responsables de las prácticas de gestión curricular en las organizaciones escolares?

1.6. Objetivos de la investigación

De acuerdo al planteamiento general realizado y considerando algunos de las preguntas de investigación, la presente investigación concretó sus metas de la siguiente manera:

1.6.1. Objetivo General

Analizar la influencia de los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes en establecimientos municipales de Chile.

1.6.2. Objetivos Específicos

La matriz proposicional de la investigación, reflejada en el objetivo general, se desagrega en los objetivos específicos, permitiendo determinar las etapas y precisar el cumplimiento de los aspectos necesarios del proceso investigativo. En ellos, radican los propósitos en orden a la naturaleza del estudio, incluyendo las variables que buscamos en el trabajo de campo, el objeto de estudio y la tarea o acción que se realizó.

Ésta graduación de los objetivos específicos, tiene la intención de operativizar primero el objetivo general y articular las fases de la investigación entregando un orden y coherencia para implementar cada una de las acciones del proceso de investigación:

- (1) Identificar y describir las prácticas de liderazgo pedagógico en las Unidades Técnicas Pedagógicas.
- (2) Analizar las prácticas de gestión curricular que implementan las jefaturas técnicas pedagógicas.
- (3) Verificar la influencia de las prácticas de gestión curricular de los JUTP en las prácticas pedagógicas docentes.
- (4) Analizar que prácticas de gestión curricular de los JUTP se relacionan con las prácticas de liderazgo pedagógico.
- (5) Establecer un modelo de gestión curricular que mejore las prácticas pedagógicas.

1.7. Bases metodológicas

En la investigación pedagógica y didáctica se aplica el método general de la ciencia. Este nos brinda una visión general de todo el proceso de investigación y se aplica al ciclo entero de la investigación. Pero también se puede aplicar, en función de las dimensiones o etapas del

proceso de investigación o de la naturaleza del objeto de estudio (De la Herrán, Hashimoto, y Machado, 2005).

En este campo, la concepción del problema y el objeto de estudio se ve influenciada por la noción del fenómeno social, por tanto, es necesario identificar el paradigma que sigue el estudio, en función de su objeto. El paradigma surge de un proceso de estudio práctico-teórico; teórico-práctico, ordenado, disciplinado, organizado, permanente y de larga duración en la que se debe comprometer el científico, para comprender/explicar los conocimientos que ya existen y, sobre la base de éstos, edificar nuevos conocimientos que conlleven a nuevas revoluciones científicas (Khun, 1986). Desde este punto de vista epistemológico, se distinguen dos grandes paradigmas: el paradigma explicativo y el paradigma interpretativo o comprensivo (Briones, 1988).

Lincoln (1990), plantea que existen tres aspectos que definen bajo qué paradigma se adscribe una investigación: la cuestión ontológica, la epistemológica y la metodológica.

Teniendo en consideración lo anterior, podemos señalar que los paradigmas deben responder a los principios o supuestos básicos (figura 1) siguientes (González, 2003):

Figura 1. Principios de una investigación

Supuesto ontológico	Supuesto epistemológico	Supuesto metodológico
<ul style="list-style-type: none"> •Es naturaleza de la realidad investigada y cuál es la creencia que mantiene el investigador con respecto a esa realidad investigada 	<ul style="list-style-type: none"> •El modelo de relación entre el investigador y lo investigado, la forma en que sobre la base de determinados fundamentos se adquiere el conocimiento. El investigador puede partir del supuesto de que el conocimiento es objetivo y en su pretensión de captar esta objetividad en los fenómenos que estudia. 	<ul style="list-style-type: none"> •El modo en que podemos obtener los conocimientos de dicha realidad. Aquí se encuentran la perspectiva metodológica y los métodos y técnicas de investigación utilizados por el investigador en dependencia de sus supuestos ontológicos y epistemológicos, con los cuales establece una relación armónica y lógica.

En base a lo anterior, considerando además la revisión teórica y empírica, adicional a ello el objeto de estudio y el trabajo de campo realizado la investigación se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, por sus siguientes características (figura 2), según Patton (1990) citado por González (2003):

Figura 2. Características del paradigma interpretativo



1.8. Cronograma de actividades

Las tareas que se llevaron a cabo durante todo el período de la investigación se siguieron de acuerdo a un cronograma, el cual se trató de implementar de acuerdo a las fechas y plazos desde el primer año de doctorado. En este contexto en la Tabla 1 se evidencia la propuesta inicial de actividades y su concreción a través del tiempo.

Tabla 1. Cronograma de trabajo

Año		2015												
Mes		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Actividades	Envío Plan de Investigación	X	X											
	Observaciones Plan y Formalización		X	X	X									
	Revisión bibliografía (estado del arte)		X	X	X	X								
	Reuniones Director (online - presencial)		X		X		X							
	Diseño					X	X	X	X	X				
	Actividades formativas	X		X	X	X	X							
	Presentación 1° seguimiento							X	X					
Año		2015		2016										
Mes		11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Actividades	Revisión e incorporar observaciones	X	X											
	Trabajo de campo	X	X				X	X	X					
	Análisis preliminar de casos									X	X	X	X	X
	Triangulación de datos								X	X	X			
Año		2016		2017										
Mes		11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Actividades	Análisis de datos	X	X	X	X	X								
	Resultados y conclusiones				X	X	X							
	Redacción Preliminar Tesis Doctoral						X	X						
	Revisiones								X	X				
	Depósito Tesis									X	X			
	Presentación											X	X	X

1.9. A modo de síntesis

En la introducción de este primer capítulo de la tesis, se daban a conocer los aspectos más relevantes que se incorporaron en este capítulo, entregando los aspectos centrales que lo integran. En este contexto y realizando una síntesis del mismo, podemos señalar que en el marco de la justificación inicial y planteamiento del problema se logró entregar los aspectos generales por donde se orientó el estudio, describiendo resumidamente como se origino la investigación.

En primer lugar, se desarrolló una descripción sobre la transición, evolución y las exigencias a los sistemas educativos actuales y como estas demandas llevan a que los actores de las organizaciones escolares deben enfrentarlos, poniendo el foco en quienes lideran los procesos al interior de éstas.

En el caso particular de Chile, se mencionó la constante y actual evolución que ha tenido la dirección de los centros educativos y las acciones que se están implementando para mejorar en ese aspecto. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y la evidencia empírica, nos encontramos con cabos sueltos en el proceso de gestión escolar.

Se suma a ello, que la temática del liderazgo escolar sigue estando vigente en campos de investigación, interrelacionando distintas dimensiones e incorporando evidencia de todo tipo. Pero siguen siendo escasos los hallazgos con respecto a la influencia específicamente de otros puestos de liderazgo al interior de los centros educativos.

En este contexto, surgieron las interrogantes de la investigación y los objetivos de la misma, las cuales buscaron en el núcleo de trabajo en los establecimientos educacionales, específicamente en la gestión y liderazgo escolar, algunas de las respuestas que aún no han podido ser respondidas por la investigación reciente. Específicamente, las preguntas y objetivos giraron en torno a los cómo las prácticas de liderazgos de las Unidades Técnicas Pedagógicas influyen en el trabajo de profesores y profesoras.

Además, se incorporaron las motivaciones que guiaron el inicio de esta investigación, en la cual se destaca que el investigador desarrollando la función de JUTP vio las oportunidades que surgían de esta para poder trabajar una investigación rigurosa y profunda. Sumado a ello, la falta de evidencia en el contexto chileno dio un valor motivacional extra al proceso de investigación.

Para dar un soporte empírico inicial y validez investigativa se definió el paradigma por el cual se guiaría la investigación y los supuestos básicos que se deben seguir en todo el proceso. Para ello desde el paradigma interpretativo nos ofreció una de dimensiones y características que nos permitieron un desarrollo adecuado de la investigación. Entre las que podemos destacar y que sirvieron para el trabajo de esta tesis fueron: el uso de datos cualitativos y cuantitativos; análisis inductivo, la perspectiva holística, la flexibilidad en el diseño, entre otras.

Para finalizar, se dio cuenta de todo el cronograma de trabajo durante el trabajo de la tesis, el cual aportó al trabajo sistemático que se desarrolló y permitió cumplir con los plazos y tareas desde el principio del proceso.

**BLOQUE II:
MARCO TEÓRICO**

Capítulo 2

Liderazgo Escolar

2.1. Introducción

En este segundo bloque de la tesis, se encuentra el desarrollo del marco teórico de la investigación. De acuerdo a los objetivos y preguntas de investigación presentados en el primer capítulo. En este contexto se desarrollaron tres temáticas teóricas que sustentan el objeto de estudio: liderazgo escolar; gestión pedagógica y prácticas docentes. De acuerdo a lo anterior, este apartado se organizó en tres capítulos, de acuerdo, a las temáticas desarrolladas.

En el capítulo dos se desarrollará el tema del liderazgo escolar, partiendo con una definición de acuerdo a las nuevas aportaciones teóricas, empíricas y los diversos contextos. Definiendo, además las funciones más relevantes originadas y compartidas por la literatura actual.

En este mismo contexto, se desarrolla el tema del liderazgo pedagógico, presentando las diferencias con respecto al liderazgo escolar con foco en lo administrativo, entregando además las prácticas que implementan y su influencia en los centros escolares y prácticas docentes. Se incorporan también las estrategias de liderazgo que están insertas en las prácticas de liderazgo y que operan en definitiva en la relación líder-docente.

El capítulo tres, está compuesto por la presentación de la temática gestión pedagógica, articulando las prácticas de liderazgo con las de gestión de las propias organizaciones escolares. Se definen los tipos de gestión, poniendo énfasis en la gestión curricular, sus acciones y principalmente las prácticas que deben implementar los profesionales. Se considera además aquellas dimensiones, competencias y prácticas recopiladas por investigaciones destacadas en el tema.

En el cuarto y último capítulo del bloque marco teórico, se desarrolla el tema de las prácticas pedagógicas docentes, presentando una definición de ellas a partir de diversos estudios, y los objetivos que tienen estas en el contexto escolar. Se diferencian entre los tipos de prácticas y el momento de su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se incorpora además, el proceso de evaluación docente en el contexto chileno, específicamente, qué prácticas se evalúan a los docentes, los descriptores, las consecuencias, resultados y dimensiones. Para terminar con aquellas estrategias pedagógicas inherentes a las prácticas docentes.

En cada uno de los tres capítulos sucesivos del apartado marco teórico de la presente tesis se desarrolló una revisión bibliográfica de los temas teóricos que involucran, intervienen y dan soporte a esta investigación, buscando la articulación entre las temáticas del estudio y la coherencia interna en ellos.

2.2. Liderazgo escolar

En los últimos años, el “liderazgo ha ido constituyéndose en un tema estratégico dentro de los programas y políticas educativas” (UNESCO, 2014a, p.5). La investigación especializada ha constatado el fuerte peso del liderazgo en la eficacia y en la mejora de las escuelas, siendo considerado “el segundo factor intra-escolar” de mayor trascendencia (Barber y Mourshed, 2007; Leithwood et al., 2006), si bien el liderazgo escolar puede tener un fuerte efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, este sería indirecto, pues se ejerce especialmente a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (MINEDUC, 2015b). Numerosos estudios hacen referencia al papel de los directores de los centros educativos (OCDE, 2014b), sin embargo, sigue sin estar bien perfilado cuál es el papel del director y su relación con el liderazgo escolar. El liderazgo escolar está vinculado a que tanto la misión del centro como sus objetivos estén claramente definidos; al clima escolar general en el centro y en las aulas; a las actitudes de los profesores; a las prácticas de los profesores en las aulas; al modo en que están organizados el plan de estudios y la enseñanza; y a las posibilidades que los alumnos tienen de aprender (Marzano, Walters, y McNulty, 2005).

El ejercicio del rol directivo se vincula con ser un "provocador" de rupturas y un "constructor" de algunas certezas que puedan volver a ponerse en cuestión en otro momento. Su rol como agente de cambio, debe considerar las características de la realidad escolar y contexto social que contribuyan al desarrollo social y una sociedad democrática e inclusiva (Gairín y Suárez, 2013).

Los líderes escolares en los países se enfrentan a retos y presiones con las crecientes expectativas hacia las escuelas relacionadas con la rápida y constante innovación tecnológica, la migración masiva, la movilidad, y la creciente globalización económica. Dado que los países luchan para transformar sus sistemas educativos para preparar a todos los jóvenes con los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en un mundo que cambia rápidamente, los roles y las expectativas de los líderes escolares han cambiado radicalmente. Se espera que sean líderes de las escuelas como organizaciones de aprendizaje (Matthews, Moorman, y Nusche, 2007). La dirección académica eficaz es cada vez más vista como clave para la reforma de la educación a gran escala y para la mejora de los resultados educativos. Ellos deben implementar procesos que apoyen la alineación del plan de estudios, la pedagogía, la evaluación y presentación de informes y garantizar el currículo reflejando las metas y los requisitos del sistema.

La función directiva es cada vez más compleja y difícil (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou y Kington, 2009). Es compleja por las múltiples responsabilidades a las que hay que atender, entre las que se incluyen “no sólo la organización de la enseñanza y el aprendizaje, sino también la gestión de los recursos económicos y humanos” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013, p. 17) y difícil por las presiones del actual contexto y también por las múltiples “responsabilidades que se plantean de forma acumulativa a lo largo del tiempo; es decir, a las tradicionales funciones como la administración de los recursos o la gestión económica, se van añadiendo otras como el liderazgo pedagógico” (Gairín y Castro, 2010, p. 401).

Pudiera ser que la existencia de una dirección muy administrativista, y poco centrada en lo pedagógico, haya influido en el poco aprovechamiento de la autonomía existente (Gairín, 2008); también el “que no se hayan considerado ni los espacios de competencia, ni las

condiciones en la que ésta se desarrolla ni los modelos de evaluación” (Gairín y Castro, 2010, p. 412).

En este contexto, autores como Male y Palaiologou (2012) distinguen entre “liderazgo centrado en el aprendizaje”, más limitado a productos, y “liderazgo pedagógico”, como un enfoque más holístico y comprensivo, centrado en sostener entornos efectivos de aprendizaje. Como bien lo definieron Murphy, Elliott, Goldring, y Porter (2007):

“La piedra de toque de este tipo de liderazgo incluyen la capacidad de los líderes para (a) permanecer siempre centrado en lo que es clave: organización de la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la evaluación; y (b) hacer que todas las otras dimensiones del centro escolar (por ejemplo, administración, organización, finanzas) están al servicio de una organización más robusta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 179).

2.2.1. Liderazgo escolar: algunas definiciones

El liderazgo, es el uso de la influencia no coercitiva para dirigir y coordinar las actividades de los miembros del grupo para alcanzar una meta, según, Griffin y Moorhead (2010). Como propiedad, es el conjunto de características atribuidas a quienes, según se percibe, utilizan esa influencia con éxito. La influencia, un elemento común de ambas perspectivas, es la habilidad de afectar las percepciones, creencias, actitudes, motivación y/o conductas de otros. Desde el punto de vista organizacional, el liderazgo es vital porque tiene una influencia muy poderosa sobre el comportamiento individual o de grupo (Reyes y González, 2013).

El liderazgo se expresa mediante un estilo de toma de decisiones que asume, impulsa y desarrolla una nueva cultura en las instituciones. El liderazgo del equipo directivo y singularmente de su director, se convierte en el agente más determinante para diseñar y desarrollar programas que mejoren las organizaciones educativas (Medina y Gómez, 2014).

El liderazgo educativo, consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente (Elmore, 2010). El liderazgo centrado en lo pedagógico consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un aprendizaje de alto nivel y para que reflexionen sobre su propia práctica de aprendizaje.

Los desafíos del liderazgo consisten además en generar un entorno donde el aprendizaje de las personas en las escuelas esté efectivamente conectado a un propósito colectivo de que los alumnos aprendan y, con el tiempo, en trasladar la responsabilidad de ese aprendizaje hacia la periferia de la organización, poniéndola en manos de los docentes y los estudiantes. Implican desarrollar un aprendizaje profundo y sostenido entre los directores y profesores, en torno a las condiciones necesarias para el éxito de los alumnos en sus escuelas (Elmore y City, 2007).

Arias y Cantón (2006) entienden el liderazgo como un proceso de influencia cuyos componentes son, por un lado, quien la ejerce y, por otro lado, quienes se encuentran sujetos a ella. Es decir, el líder y sus seguidores.

Ravela (2015) define el liderazgo pedagógico como la conducción de las instancias colectivas por el personal competente. En el mismo sentido se hace mención que el líder pedagógico debe liderar la comunidad escolar, “cumpliendo un papel fundamental en el trabajo docente y en el aprendizaje de los estudiantes” (Weinstein y Hernández, 2015, p. 12).

Medina y Gómez (2014), mencionan que los líderes deben diseñar y desarrollar programas para la mejora integral de sus instituciones, concretado en el avance del conjunto de competencias, con especial énfasis en el desarrollo de programas de diversidad, bilingüismo, atención a la pluralidad cultural, etc., profundizando en el dominio de la humana, convertida en el eje de las más relevantes para todas las personas y singularmente para los directivos de los centros educativos.

2.2.2. Liderazgo escolar en Latinoamérica y Europa

La desigualdad en los resultados de aprendizaje por nivel socioeconómico es significativa, convirtiéndose en un nudo crítico a abordar por las políticas públicas (UNESCO, 2015a), si pretendemos avanzar en la garantía del derecho, pues es justamente la política educacional y el funcionamiento de los sistemas escolares los que marcan las diferencias en el logro educativo.

La calidad de las “políticas públicas, de los docentes, de los aprendizajes y, en general, de la eficiencia interna del sistema escolar” (UNESCO, 2015b), exigen mayor atención e intervenciones capaces de dinamizar su potencial. Una mejor calidad de educación pasa también por la eliminación de la repitencia y del abandono escolar, pero sobre todo por la mejoría de las condiciones y la calidad de los docentes y de los directores de instituciones escolares.

El liderazgo directivo escolar está reconocido como un factor crítico para mejorar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, “la región cuenta con escasa investigación e incluso información o estadísticas sobre la situación de los directivos escolares y sus prácticas de liderazgo” (UNESCO, 2015b, p. 18), subsisten dificultades de coherencia interna entre las acciones en curso y carencias en ámbitos decisivos (por ejemplo, la formación profesional) para lograr un liderazgo directivo eficaz en las escuelas.

La ausencia de investigación sistemática –e incluso de las más elementales estadísticas al respecto– hace que muchas de “las medidas se estén dando “a ciegas”, o solamente como una mera reproducción no contextualizada de un conjunto de acciones en marcha en los países del Norte” (UNESCO, 2014a, p. 5). Asimismo, casi no existen estudios comparados que permitan hacer más inteligibles las distintas realidades nacionales o sub nacionales en relación con otras comparables.

En este cuadro general de desconocimiento y aislamiento de los circuitos internacionales especializados, la información más valiosa existente en la región proviene de datos de caracterización general de los directivos escolares que se han recogido como un apéndice de estudios destinados a conocer más sobre la calidad de la educación y, en particular, sobre el aprendizaje de los alumnos, entre ellos el estudio Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE-UNESCO, 2008) como los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA-OCDE, 2011).

Dentro de la literatura internacional referida a este tema existe un consenso sobre la necesidad de focalizar el trabajo de los directores en su función pedagógica y en acciones que mejoren la

motivación y capacidad de los profesores, priorizándolas por sobre las labores administrativas (Barber y Mourshed, 2007). Siguiendo la misma idea, acorde a la OCDE la potenciación del liderazgo directivo y de su impacto en los aprendizajes de los alumnos pasa, a nivel de políticas, por la redefinición de sus responsabilidades, las cuales debiesen estar “focalizadas en cuatro áreas fundamentales: el apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente; la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas; la administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos; y la colaboración con otras escuelas” (UNESCO, 2014a, p. 22).

De manera transversal, se afirma que, cuando existe un equipo directivo compartiendo con el director las tareas o bien directamente asumiendo como principal responsable de las funciones técnico-pedagógicas, ya sea, bajo el cargo de subdirector o vicedirector en México, Ecuador, Argentina y República Dominicana; de coordinador o coordinador docente en el caso de Ceará/Brasil y República Dominicana; o de jefe de la unidad técnico pedagógica (UTP) en Chile (UNESCO, 2014a). En este último caso, la evidencia empírica es concreta al afirmar que “sólo el 34, 1% de los profesores son evaluados o retroalimentados directamente por los directores de establecimiento” (Arancibia y Rivera, 2016; MINEDUC, 2015a, p. 16), el resto de los docentes son evaluados por los responsables técnicos pedagógicos de los establecimientos u otro integrante del equipo directivo.

En la mayoría de los países de Europa, las tareas directivas se distribuyen entre los miembros de los equipos directivos formales. En la mayoría de los casos, esto significa que el trabajo del director es apoyado por uno o varios subdirectores y a veces también por un asistente administrativo o un contable. La existencia de un subdirector o jefe de estudios normalmente depende del tamaño del centro y de la complejidad de su organización. Los enfoques innovadores de liderazgo escolar, como la distribución de las funciones directivas entre el profesorado o la creación de grupos informales ad-hoc, son bastante excepcionales (Eurydice, 2013).

Las responsabilidades de los equipos directivos van desde la simple sustitución del director del centro durante su ausencia, la administración o la gestión económica o hasta la coordinación de la docencia en ciertas áreas curriculares y de gestión en tareas específicas. En este contexto, el foco de tareas y competencias de los líderes escolares varía en función de los países, por ejemplo, tenemos que en Inglaterra y Gales, así como en Escocia e Irlanda la dirección evoluciona desde un perfil administrador que representa a la comunidad local, a un perfil manager, entre pedagógico y organizador (Álvarez, 2003), en el caso de Alemania la actividad y tiempo de director es básicamente al control de la disciplina de los alumnos y al seguimiento y supervisión del profesorado sobre el que tiene gran ascendente. El director alemán puede llegar a despedir a un profesor en determinadas circunstancias. También dedican su tiempo a la organización y administración del centro, los líderes de escuelas dedican un 40% de tiempo de la formación inicial de un profesor lo dedican a la formación pedagógica un 50% de la formación inicial y permanente del director al liderazgo y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de los directivos escolares de países, como Noruega, Suecia, Dinamarca y Finlandia, sus acciones y práctica apuntan a un modelo de liderazgo pedagógico transversal, descentralizado y autónomo.

Las funciones más importantes que debe asumir el director son las siguientes: gestionar el presupuesto que recibe del Estado y de la Comunidad local; reclutar y despedir al profesorado, así como animar, asesorar, supervisar y evaluar su trabajo; animar y estimular la participación

de todos los estamentos del centro, alumnos, profesores, y familias; dinamizar los programas de adaptación curricular y de ayuda a los alumnos de integración, más desfavorecidos o inmigrantes; gestionar el material del centro, el comedor, el transporte, las actividades extraescolares y para curriculares; hacer el seguimiento y la evaluación interna de los distintos programas de estudio del centro.

En países como Noruega el perfil del director es mucho más “couching”, o consejero personal del profesorado que gestor. Esta función la desempeña un administrador, incluso en centros pequeños. La mayor parte del tiempo, cerca del 60 o 70% del tiempo lo dedica el director a relacionarse con el profesorado para hacer seguimiento, escuchar, facilitar todo tipo de recursos y apoyar con su experiencia y preparación didáctica y pedagógica al profesorado en su tarea docente y orientadora (Álvarez, 2003).

En general, las competencias relativas a las acciones de liderazgo que realizan en el centro educativo, en la mayoría de los países hacen referencia expresa a la gran labor que el director ha de realizar en torno a la organización pedagógica a desarrollar en el centro educativo y de los recursos humanos del mismo, ya sea a través de de la planificación de horarios y sesiones, el apoyo y ayuda al nuevo profesorado para facilitar la integración del mismo a la rutina diaria del centro, la distribución del personal o la admisión y transferencia de un alumno a los distintos programas educativos.

Es también competencia generalizada en todos los países situar sobre el director la función de gestión económica del centro educativo, refiriéndose a la administración del presupuesto, recursos y supervisando su gasto. Y, dado que es el máximo responsable de la escuela, también realiza la certificación de todos los documentos, informes y demás programas oficiales a presentar ante la administración educativa (Valle y Martínez, 2010).

2.2.3. Funciones del liderazgo escolar

Hay inquietud en los países con respecto a que la función del director tal como está concebida para necesidades del pasado, ya no sea la apropiada (OCDE, 2014a). Como el intermediario clave entre el aula, la escuela individual y el sistema educativo en su conjunto, el liderazgo escolar eficaz es indispensable para mejorar la eficiencia y la equidad de la educación, puede contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes al moldear las condiciones y la situación en las que ocurren la enseñanza y el aprendizaje, proporciona un puente entre los procesos de mejora interna de la escuela y la reforma iniciada de manera externa (Pont, Nushe, y Moorman, 2008).

Se espera que el liderazgo escolar juegue un papel más activo en el liderazgo educativo: vigilancia y evaluación del desempeño de los docentes, conducción y organización de la tutoría y de la instrucción, planificación del desarrollo profesional de los docentes y orquestación del trabajo de equipo y la educación cooperativa. Los países observan también un cambio en el énfasis, de funciones de tipo más administrativo y de gestión a “funciones de liderazgo que consisten en brindar visión académica, planificación estratégica, desarrollo de capas más profundas de liderazgo y construcción de una cultura y comunidad del aprendizaje” (Pont et al., 2008, p. 7).

Según la OCDE (2014a), los directores dedican el 42,3% de su tiempo a tareas administrativas, de dirección y reuniones; el 21,0% de su tiempo a tareas y reuniones relacionadas con los planes de estudios y enseñanza. Antecedentes similares tiene la UNESCO (2014a) donde la

evidencia Latinoamérica indica que la distribución del tiempo laboral disponible para los directores tiende a intentar cubrir una gran multiplicidad de tareas, con un predominio de lo administrativo (25%) y una asignación relativamente baja de las actividades propias del liderazgo pedagógico, con excepción de Cuba. A nivel transversal, las funciones en los diversos casos se distribuyen entre las distintas áreas de la gestión identificadas, siendo la más débil aquella referida a la gestión pedagógica. En este sentido, aun cuando en la mayoría de los países el director tiene la función de dirigir, organizar y controlar el trabajo docente o la implementación del programa académico, las funciones de supervisión de aula, asesoría a los docentes y evaluación de su desempeño solo aparecen en un número menor de países.

Los directores en Chile no focalizan prioritariamente su función en el ejercicio de prácticas de liderazgo pedagógico “recibiendo el menor tiempo y dedicación es la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, situación que se daría tanto en los establecimientos municipales como entre los particulares” (MINEDUC, 2015a, p. 13). Así, “acciones como visitar la sala de clases, retroalimentar su trabajo o resolver dificultades pedagógicas de los docentes son las acciones menos frecuentes de los directores chilenos” (Marfán, Muñoz, y Weinstein, 2012, p. 2).

En este contexto, la distribución de responsabilidades y la formación de equipos al interior de las organizaciones escolar es un paso fundamental para el eficaz desarrollo de la gestión escolar. Una función esencial del liderazgo escolar es propiciar el “aprendizaje organizacional”, es decir, desarrollar la capacidad de la escuela para conseguir un alto rendimiento y una mejora continua por medio de la gestión del currículum y el programa de enseñanza, el desarrollo del personal y la creación del ambiente y las condiciones para el aprendizaje colectivo (Pont et al., 2008). Esta expansión e intensificación de la función de liderazgo escolar significa que los líderes escolares son responsables de una amplia gama de decisiones en asuntos curriculares, la valoración y la evaluación, los recursos y, cada vez más, la colaboración con entidades externas.

Así, surge “una de las funciones más comunes, además del director, es el puesto de director adjunto, subdirector o codirector” (Pont et al., 2008, p. 80). En otros casos, mayoritariamente “significa que existe uno o varios jefes de estudios y, en ocasiones, un asistente o un contable que apoyan al director del centro” (Eurydice, 2013, p. 123), también es necesario pues que exista alguna persona (la directora, el jefe departamento, la coordinadora de ciclo...) o un pequeño grupo de personas (Antúnez y Gairín, 2010) que pueda asumir y desempeñar las múltiples tareas directivas.

En Chile, el equipo de liderazgo se define en el Marco para la Buena Dirección, donde se señala que el liderazgo escolar debe involucrar no sólo al director sino a un equipo de líderes dentro de cada unidad educativa. Este equipo puede estar constituido por el director, el director adjunto, un jefe de departamento técnico, el inspector general, revisores, personas a cargo del programa y otros profesionales de la educación que en su mayoría desempeñan funciones técnico-pedagógicas y de liderazgo-enseñanza.

En este caso, “se releva especialmente la incidencia de los jefes técnicos (UTP), quiénes debieran conformar duplas con los directores para potenciar un liderazgo educativo de fuste” (Weinstein y Hernández, 2015, p. 123). En menor medida, se visualiza la necesidad de atender al nivel intermedio, en especial en el sector municipal, poniéndose el acento en la alta incidencia de este segmento en la buena gestión educacional de grupos enteros de

establecimientos escolares, así como en su falta habitual de preparación en cuanto a la gestión educativa y la mejora escolar.

2.3. Liderazgo pedagógico

La evidencia actual, hace referencia a los líderes escolares como una unidad completa “tienen que hacer frente hoy en día a multitud de tareas” (Eurydice, 2013, p. 117) debiendo contribuir al desarrollo organizacional de las escuelas requiriendo para ello de una distribución funcional de su rol. Braslavsky, Acosta, y Jabif (2004) se refieren a las tres dimensiones del liderazgo dentro de las cuales encontramos: el liderazgo, el estratégico, el comunitario y el pedagógico. Se hace énfasis en este último ya que cuando los profesionales en administración educativa trabajan sobre la dimensión pedagógica del liderazgo, ponen el foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje y es ahí donde se logran las verdaderas transformaciones.

Lo anterior, requiere aislar el campo de las organizaciones en general y centrarse de modo específico en las organizaciones educativas, lo cual lleva a referirse de manera obligada a la noción del director como líder pedagógico (López, Sánchez, Murillo, Lavié, y Altopiedi, 2003).

La idea del líder pedagógico remite a que su papel como “agente que participa decisivamente en la elaboración y desarrollo del currículo y en la resolución de los problemas de la enseñanza” (López et al., 2003, p. 298). A partir de un estudio desarrollado por Huber (2004) en países avanzados de Europa, Asia, Oceanía y Norte América se identifican diversas tendencias visibles en esta área, dentro de las que se encuentran: Nuevo paradigma de liderazgo: los programas reflejan crecientemente las nuevas concepciones del liderazgo, tales como el liderazgo pedagógico o transformador (Weinstein y Hernández, 2015).

En este contexto, el liderazgo pedagógico, también es denominado entre otras maneras como: liderazgo distribuido, que enfatiza la idea de que el liderazgo no es tarea ni de una persona ni de un equipo, sino de toda la comunidad compartido (Bolívar, 2015; Maureira, Moforte y González, 2014); instruccional, asociado a las prácticas específicas y las dinámicas de influencia que contribuyen a la estabilidad, la calidad de la enseñanza y el mejoramiento de logros de aprendizaje de los estudiantes (Fromm, Olbrich, y Volante, 2015), o bien, el liderazgo para el aprendizaje, centrado en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y de los profesores (Bolívar, 2012).

Los cuales tiene ciertos denominadores comunes, como por ejemplo, su influencia es siempre indirecta y no sustituyen las funciones de los profesores y profesoras de aula (Bolívar, 2012); enfatizan el desarrollo de una cultura de aprendizaje para todos (DuFour y Marzano, 2009); la conformación de equipos de trabajo para áreas claves de la organización (Krichesky y Murillo, 2011).

En general estos liderazgos (pedagógicos, distribuido, centrado en el aprendizaje) son fundamentales para el cambio educativo, ya que pudieran convertirse en el motor de la fuerza para el cambio, siendo éstos líderes de formación (Hargreaves y Fullan, 2014), haciendo posible el desarrollo del “capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión” (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 71).

San Fabián (1992, 2011), entiende que para llevar acertadamente el liderazgo pedagógico se deben poseer ciertos tipos de conocimiento: conocimiento de las personas; conocimiento de la

práctica docente; conocimiento de las teorías organizaciones y de modelos y técnicas de organización.

La función del liderazgo pedagógico en los centros viene a redefinir el papel del equipo directivo en el apartado de coordinación pedagógica que, en tanto líderes formales deben llevar a cabo, al menos con la misma intensidad y dedicación con la que se desarrolla la vertiente administrativa y de gestión.

La noción del liderazgo pedagógico ha sido desarrollada fundamentalmente por la investigación sobre escuelas eficaces. En este tipo de centros se ha identificado el liderazgo ejercido por los directores como un elemento decisivo de eficacia, sobre todo en lo que se refiere a funciones centradas en: animar y supervisar el trabajo de los profesores en las aulas; ser portavoces y formadores de métodos documentados como eficaces por este tipo de investigación y liderar un clima de trabajo colaborativo entre el profesorado (López et al., 2003). Aportaciones de (Hallinger, 2005) se pueden identificar as dimensiones básicas de actividades de líderes pedagógicos en dos grandes apartados: organización de la enseñanza y atención al clima o ambiente del centro.

La evidencia proveniente de los países avanzados y con sistemas escolares exitosos ha dado cuenta que, para responder a este nuevo imperativo, el campo de la preparación formación para el liderazgo escolar se ha visto atravesado a lo largo de la última década por múltiples transformaciones (Weinstein y Hernández, 2015). Dentro de éstas, las más sustantivas apuntan a la aparición de un nuevo enfoque del liderazgo, orientado al liderazgo pedagógico y distribuido (Weinstein y Hernández, 2015; Huber, 2008; Barber y Mourshed, 2007).

El liderazgo pedagógico se define como “líder en la enseñanza y el aprendizaje”, un liderazgo que participa directamente en los procesos centrales de la escolarización a través de visitas ejemplo de clase, la reacción de los profesores, y el análisis de los resultados académicos de los estudiantes y sociales en relación con las interacciones entre profesores y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Törnsén, 2009).

El liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos (Anderson, 2010). En el liderazgo de las escuelas eficaces y que mejoran los líderes se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que en otros (de tipo administrativo) (Muijs, 2003); el foco está centrado principalmente en la gestión de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes (Rodríguez, 2011).

Dentro de las características de este tipo de liderazgo están la de fomentar la “producción de conocimiento y promover los procesos de reconstrucción de conocimiento a través del pensamiento crítico, así como aumentar la capacidad del colectivo docente para diagnosticar los problemas relevantes del centro educativo e intervenir en acciones concretas y planificadas para mejorar el aprendizaje” (Arroyo, 2009, p. 5), además se caracterizan porque promueven, en forma duradera, el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica (Murillo, 2003); en este contexto, los líderes eficaces participan en el monitoreo del cambio y de la calidad de la instrucción, mediante frecuentes visitas a las aulas para observar y conversar con los docentes (y los estudiantes) de una manera informal, con el fin de apoyarlos mejor, y también para realizar una supervisión formal.

El monitoreo, acompañamiento y supervisión por parte de los líderes y del equipo técnico se refuerza por los procesos y normas de trabajo colectivo, en los cuales los docentes analizan datos entre ellos mismos sobre sus prácticas pedagógicas, y también por los resultados de aprendizaje que se están logrando (Anderson, 2010). La tarea del líder que supervise y acompañe debe ayudar a los docentes de las escuelas a adquirir conocimientos, habilidades y competencias, desarrollar sus conocimientos, orientar y entender situaciones, y que él entienda y reflexione para que encuentre alternativas de soluciones a los problemas que afecten el desempeño (Balzán, 2008). Esta relación que se da en la supervisión y acompañamiento, se manifiesta en requerimientos y características de los líderes pedagógicos, que están dadas por cada institución escolar; en este sentido, las funciones que deba cumplir el líder pedagógico deben aportar a que los profesores mejoren sus prácticas y evitar que se hundan en la rutina del quehacer diario, la deserción de los niños, baja participación de los alumnos, repetición en la planificación, desmotivación, etc. (Rodríguez, 2016, 2011).

La influencia del liderazgo centrado en lo pedagógico sobre la calidad y eficacia de los aprendizajes en el aula está determinada, no por sus prácticas de liderazgo, sino por la forma en que éstas afectan el conocimiento y las habilidades de los profesores, el nivel de trabajo en las aulas y el nivel de aprendizaje activo de los alumnos. Gran parte del trabajo que los elaboradores de políticas y directivos realizan en nombre del mejoramiento escolar nunca logra alcanzar el núcleo pedagógico (San Fabián, 2011; Touriñan, 2013). Este último entendido como funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación del quehacer profesional docente que están insertas en la función docente definido como el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, son competencias que capacitan para construir hechos y decisiones pedagógicas en las tareas propias de la función (Touriñan, 2013).

La condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad de mejorar la calidad de la práctica pedagógica. En el corto plazo, esta labor tendrá que ser realizada en un entorno que no reconoce el valor o la necesidad de la práctica. Esta tiene que operar a gran escala y distribuirse de manera tal que claramente altere la distribución de la calidad y el desempeño entre las salas de clases y las escuelas.

Existe evidencia concreta y destacando la importancia del liderazgo académico activo y con conocimiento del currículo, de los procesos de enseñanza y de evaluación, de manera de apoyar a los docentes en la mejora continua de la calidad de sus clases (Bambrick-Santoyo, 2012; Marzano, 2012; Elmore, 2000).

2.3.1. Prácticas de liderazgo pedagógico

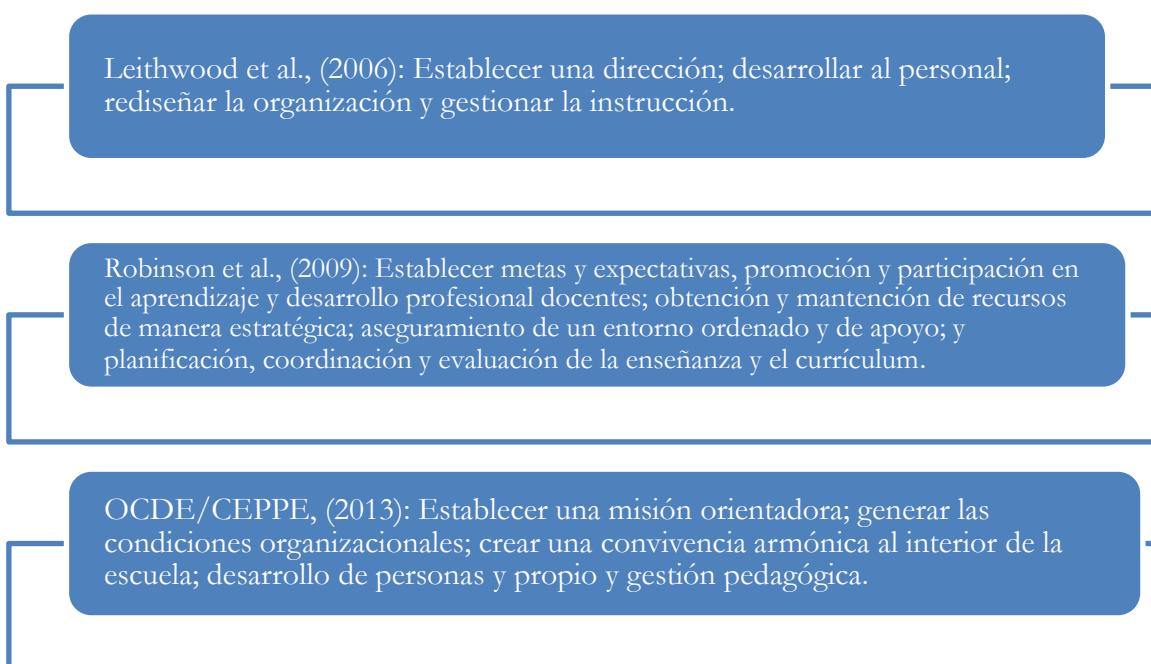
Las diferentes tareas correspondientes al ámbito de gestión permiten entregar a los profesores/as el soporte necesario para que lleven a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva. Esto requiere de una conducción académica activa que coordine y apoye permanentemente el trabajo pedagógico que estos hacen, lo que implica que en la organización educativa exista un liderazgo académico y pedagógico comprometido con planificar, estimular, supervisar y monitorear la enseñanza y el aprendizaje lo que comprende trabajar directamente con los docentes en las áreas de diseño de la implementación curricular, de enseñanza y de evaluación (Hallinger, 2005; Marzano et al., 2005; Weber, 1996; Murphy, 1990).

Las funciones correspondientes a estas áreas de trabajo son identificadas por la investigación como elementos cruciales del liderazgo directivo (Marzano et al., 2005), encontrándose entre las actividades asociadas a un alto rendimiento de los estudiantes, la coordinación y supervisión de manera activa del programa de estudios, la observación de clases y retroalimentación a los docentes, el monitoreo sistemático al progreso de los estudiantes y el uso de resultados de evaluaciones para mejorar la implementación del currículo, y la promoción de la discusión colegiada en relación a la enseñanza y a su impacto en el aprendizaje (Robinson et al., 2009).

Estas y otras prácticas referidas al liderazgo académico tradicionalmente han sido descritas por la literatura especializada como parte de las responsabilidades del director, sin embargo, dado que en Chile se cuenta con la figura de la Unidad Técnico Pedagógica, la conducción académica se concibe como una función que ejerce no solo él, sino también dicha unidad. Esto es coherente con la visión de que el liderazgo académico debe ser compartido entre el director y otros miembros de su equipo (Weinstein, 2009; Hallinger, 2005), así como con el planteamiento que establece la importancia de que el director delegue y distribuya su liderazgo en un equipo de trabajo (Leithwood et al., 2006; Marzano, 2003; Elmore, 2000). Los equipos técnicos pedagógicos colaboran con los profesores a desarrollar una cultura común, un conjunto de términos y prácticas consensuados para analizar de qué manera la práctica pedagógica se traduce en aprendizaje en determinados contextos escolares (Elmore, 2010).

En Chile, las prácticas de liderazgo están dadas por el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), que se enfoca “en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes” (MINEDUC, 2015b, p. 3). En este caso, tanto las dimensiones como las prácticas son genéricas y estandarizadas, las cuales tiene su origen en diversos autores (figura 3):

Figura 3. Dimensiones de prácticas de liderzgo



Estas dimensiones sobre las prácticas del liderazgo pedagógico son fundamentales para la calidad docente, siendo esta última el factor más importante, a nivel escolar, del rendimiento estudiantil y prácticas docentes (OCDE, 2005), por lo que el liderazgo escolar centrado en mejorar la motivación, capacidades y trabajo de los maestros tiene más probabilidades de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Para elevar la capacidad del liderazgo escolar, el apoyo, la evaluación y el desarrollo de la calidad docente, los responsables de política educativa necesitan, de acuerdo a Pont et al., (2008):

Fortalecer la responsabilidad de los líderes escolares en la toma de decisiones relacionadas con el currículum, de modo que puedan adaptar el programa de enseñanza a las necesidades locales y garantizar la coherencia entre los cursos y los niveles para lograr metas escolares y estándares de rendimiento (p. 68).

Proporcionar formación a los líderes escolares en la supervisión y evaluación de los docentes, bien sea como parte de la formación inicial de los líderes escolares o como cursos de formación profesional continua. Asegurarse de que los líderes escolares cuenten con el tiempo y las capacidades necesarios para cumplir a satisfacción con la labor esencial de la evaluación magisterial (p. 67).

2.3.2. Influencia del liderazgo pedagógico en las prácticas docentes

Los factores asociados al desempeño docente son variados, sin embargo, se podría reflejar en tres dimensiones primarias: contexto socio-cultural; entorno institucional y aula. En si los factores son diversos y están íntimamente relacionados. Entre factores y desempeño docente no existen relaciones de causalidad simples; son relaciones interdependientes, dado que el trabajo del docente también influye sobre la mayoría de estos factores (Montenegro, 2008).

De acuerdo a Jornet, González, y Sánchez (2014), sostienen que existen dos niveles al considerar el contexto del desempeño docente. Uno es el salón de clases, éste incluye al alumnado, la infraestructura y los materiales. Otro es el contexto institucional; incluye el centro escolar y el sistema educativo. Adicionalmente refiere dos contextos sociales: el inmediato, que refiere el nivel socioeconómico, la estructura social y de convivencia, y la estructura económica de las familias que componen la población atendida por la escuela; y el mediato, que refiere las características poblacionales socioeconómicas y culturales del país en general o de la región.

En la misma línea, Canales, Leyva, Luna, y Rueda (2014), estructuran el contexto en tres niveles, que se circunscriben a las condiciones internas del aparato educativo. El nivel micro incorpora los elementos y condiciones del aula que son inmediatos a la práctica y que influyen directamente en el desempeño. El meso incluye los elementos institucionales que configuran las condiciones de trabajo del docente, como son las normas que regulan la actividad docente, los programas en los que participan, entre otros. Con ello, se tiene que de un espectro de factores, cualesquiera sea su estructura, el factor docente es el determinante para su propio desempeño.

Según, Leithwood y Levin (2005) el liderazgo educativo influye en el desempeño de los docentes al afectar sus motivaciones, habilidades, y facilitar (o dificultar) los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con esa base podría influir luego en el desempeño de los estudiantes.

Sin embargo, la relación parte de un aspecto abstracto y de índole psicológico interno del profesor, el cual podría verse influenciado por otros agentes externos al liderazgo escolar.

Una crítica que se realiza a este tipo de “relación” (liderazgo-docente) viene dado por el modelo de la unidirección del liderazgo, olvidando que las propias condiciones de la dinámica de aula pueden ser condicionantes para influir en los docentes, adicionando además la propia cultura escolar y la relación con las familias (Robinson et al., 2009).

Diversas investigaciones sobre la influencia del liderazgo “en los resultados de los estudiantes” han entregado evidencia sobre el factor intermedio, los docentes, y cómo estos serían el puente entre el liderazgo escolar y los resultados, aunque se reconoce que es un factor de segundo orden y de impacto mínimo (Day et al., 2009; Marzano et al., 2005). En el mismo sentido, las relaciones de liderazgo escolar de directores y profesores tendrían una influencia, examinando el potencial de colaboración activa en torno a asuntos de instrucción para el conferir la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes (Sans-Martín, Guàrdia, y Triadó-Ivern, 2016).

Para ello, existirían dos caminos para influir en los resultados académicos de los alumnos. Primero son acciones que directamente inciden en la enseñanza y aprendizaje, como la selección, apoyo y desarrollo profesional del profesorado y segundo son actividades que indirectamente influyen las prácticas docentes, mediante la creación de condiciones organizativas en que la escuela puede más fácilmente llevar a cabo una mejora.

Leithwood, Mascall, y Strauss (2009) señalan que cuestiones como, proveer recursos y desarrollo profesional para mejorar la enseñanza; trabajar directamente con el profesorado en el aula (evaluación, supervisión, asesoramiento); coordinar y evaluar el currículo, la instrucción y la evaluación; hacer un seguimiento de modo regular de la enseñanza y del progreso de los estudiantes; desarrollar y mantener normas compartidas y expectativas con todos los agentes educativos (familia, profesorado, estudiantes) inciden indirectamente en los logros académicos, pero directamente en los docentes.

Las investigaciones que ligan el ejercicio del liderazgo con los logros académicos de los estudiantes, según Wahlstrom (2008), destacan cuatro temas: (i) el contexto juega un papel de primer orden para que las prácticas del liderazgo tengan una incidencia u otra; (ii) las relaciones son multidimensionales, no lineales, dado que en la práctica no funciona una direccionalidad jerárquica del líder y seguidores; (iii) el sistema de creencias, como confianza o sentido de eficacia, es un mediador clave de la influencia que el líder pueda jugar en la enseñanza y el aprendizaje; (iv) los efectos del liderazgo sobre la enseñanza y el aprendizaje son indirectos, dado que, no están directamente implicados en las prácticas docentes cotidianas en el aula.

Rojas, (2006) afirma que la dirección de las organizaciones escolares consolida gestiones exitosas cuando “los directores y directoras líderes coordinan las acciones de los centros de tal modo que los procesos de enseñanza y aprendizaje discurran sin quiebres” (p. 36). Así lo confirma Arias y Cantón (2007) indicando que no existe factor más determinante en una organización que poseer líderes eficaces debido a que “el director es un factor determinante de la calidad educativa, tanto en su perfil técnico, como en su rol de líder institucional tal y como se desprende de los estudios sobre Calidad y Eficacia” (p. 231). El liderazgo escolar se emplaza entre la concepción de gestor eficiente (liderazgo profesional), identificable con la posición formal ocupada por su persona, y en cuanto al ámbito ético, en la expresión tangible

de un centro dinámico y comunitario (liderazgo emocional) de ámbito socio educativo (liderazgo pedagógico). La dirección debe verse entonces bajo esta triple valoración, asumiendo sus responsabilidades en procura de la mejora de la calidad educativa con visión de futuro y ejerciendo un accionar humanista.

Sobre esto, Thieme (2005) expresa que este liderazgo:

Es visto como el desarrollo personal y profesional de un director, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce. Las competencias involucradas se demuestran principalmente en la capacidad del director de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento (p. 25).

El liderazgo, según Hunt (2009) involucra “un conjunto de habilidades y competencias que se pueden adquirir. Es necesario desarrollar programas para proveer a los directores las habilidades y competencias que les permitan a su vez proveer supervisión y apoyo efectivos para mejorar la escuela” (p. 31). Por tanto la organización necesita de un director “con un alto nivel de conocimiento profesional acerca de herramientas de liderazgo y gestión educativa, y al mismo tiempo, de atributos ejemplares tanto profesionales como personales” (Rojas, 2005, p. 21). Este superior jerárquico debe encontrarse plenamente preparado para asumir una amplia gama de herramientas, técnicas y estrategias que lleven a la consecución de los objetivos y fines institucionales.

Por su parte, Alvarado (2000) manifiesta que el líder “para lograr resultados favorables y trascendentes, en la conducción de su personal podría asumir las siguientes estrategias de acción frente a sus subalternos: potenciar, motivar, capacitar o despedir” (p. 12). Esto se traduce en potenciar las cualidades del docente que puede y desea hacer, motivar al educador que puede pero no desea realizar su trabajo, capacitar al profesor que no puede pero quiere superarse y reubicar o despedir al docente que ni puede ni desea cumplir con sus funciones.

Hablar de liderazgo del director en la escuela es inmiscuirse en una amplia gama de enfoques y calificativos puesto que “en el ámbito de la organización escolar, por su peculiar modo de estructurarse y por la compleja caracterización del producto educativo, se ha hecho más difícil su conceptualización” (Maureira, 2004, p. 3). Se puede decir, sin embargo, que es la capacidad legitimada que tienen el director de la institución y el equipo jerárquico para motivar y comprometer al personal, planificar acciones, tomar decisiones, comunicarse con los demás, manejar conflictos institucionales, distribuir y delegar responsabilidades, y ejercitar decisiones considerando la opinión de los diversos actores, en función del logro de la misión, la visión y los valores del centro educativo.

Gimeno (1995) al respecto dice:

La dirección escolar constituye una dimensión de la educación institucional cuya práctica pone de manifiesto el cruce de intenciones reguladoras y del ejercicio del control por parte de la Administración Educativa, las necesidades sentidas por los profesores de enfrentar su propio desarrollo profesional en el ámbito más inmediato de su desempeño y las legítimas demandas de los ciudadanos de tener un interlocutor próximo que les dé razón y garantía de la calidad de la prestación colectiva de ese servicio educativo (p. 15).

De este modo, la influencia de los liderazgos pedagógicos debe verse como una praxis pedagógica docente-líder que tenga el foco principal en la dialéctica profesional y enfocarse en

el impacto o influencia directa entre los agentes de las organizaciones escolares. En este contexto es preciso poner el foco de atención, en potenciar el liderazgo del profesor (Harris y Chapman, 2004; Lieberman y Miller, 2004).

Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad), en un proceso que llamado “intensificación del liderazgo”. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo (Kruse y Seashore-Louis, 2008).

Precisamente, para no sobrevalorar la labor de los líderes ni confiar ciegamente en el liderazgo como vía expedita para el cambio en educación, conviene advertir, por un lado, que metodológicamente hay dificultades para medir los efectos indirectos que, justamente, por estar mediados por la cultura escolar y el trabajo del profesorado, son elusivos o con un grado bajo de correlación (Witziers, Bosker, y Krüger, 2003).

Por otra parte, como señalan Hallinger y Heck (2010), “la investigación sugiere que el liderazgo, mientras puede jugar potencialmente un importante papel como conductor para el cambio, es por sí mismo insuficiente para causar la mejora de los resultados del aprendizaje (p. 107). En este sentido, su importancia radica en poder transformar las condiciones que influyen en el desempeño docente.

2.4. A modo de síntesis

En este capítulo dos podemos, a modo de síntesis, concluir que la temática “liderazgo pedagógico” desarrollada tiene aún vigencia primordial en el campo de la investigación educativa. En este apartado se buscó debatir entre distintas posturas en relación al tema y la vinculación con la organización escolar.

Como temática central de la investigación, se entregaron algunas definiciones sobre el liderazgo escolar que fueran atingentes para el desarrollo de la investigación, donde se encontró un patrón común que dice relación con la conformación de equipos y la conducción colectiva de los profesionales, con énfasis en el desarrollo integral de la institución.

Para entregar una caracterización del liderazgo escolar, se desarrolló un apartado visto desde la realidad Latinoamericana y europea. Donde se evidenció en la primera, que por una parte se reconoce el liderazgo como factor crítico para la mejora y por otra la escasa información que se tiene, principalmente de los directivos escolares y sus prácticas. Además, se encontró información acerca de la composición de los equipos al interior de las organizaciones escolares, donde en la mayoría de los países aparte del director escolar tienen a un profesional que se encarga de las labores propias del currículum y la enseñanza.

En el caso europeo, se destacó la diversidad de liderazgo y la distribución de funciones entre los equipos directivos (similar a la Latinoamericana), sin embargo, se escapan de la norma los países nórdicos, donde el director de la organización realiza funciones de primer orden pedagógicas y luego administrativas.

Se incluyó además, un apartado con las funciones del liderazgo escolar, donde priman los de corte administrativo, aunque toda la literatura apunta a una transición obligada hacia funciones de índole pedagógico.

En los últimos sub apartados, se desarrolló el tema del liderazgo pedagógico (central para la investigación). Este se evidencia como evolución al nuevo paradigma de los liderazgos escolares. Se dieron a conocer las dimensiones que abarcan este liderazgo y cómo articularlo con la dinámica ya instalada en las propias organizaciones escolares.

Se establecieron de esta forma, que las prácticas de estos liderazgos de acuerdo a los diversos estudios y autores. Vinculados, además, con los documentos normativos por los cuales los directores y equipos directivos chilenos se deben regir.

En este contexto, se finaliza el capítulo, con las prácticas y dimensiones del liderazgo. Donde se desarrolla el papel del líder como factor asociado al rendimientos de las prácticas docentes, principalmente, con foco en la colaboración activa entre líder-docente en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 3

Gestión pedagógica

3.1. Gestión pedagógica

La investigación sobre gestión escolar, en su apartado pedagógico señala que “la gestión pedagógica y el trabajo de los docentes como los componentes que más afectan los aprendizajes de los estudiantes. Esto los transforma en un factor crítico para las trayectorias de mejoramiento de la efectividad educativa de las escuelas” (Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE], 2015, p. 19). En ese sentido, iniciar un proceso de mejoramiento escolar pasa, entre otras cosas, por organizar las prácticas de enseñanza en torno a una mirada común. Para ello se abordan diferentes aspectos; entre ellos, se instalan mecanismos de apoyo-control, se incluyen instrumentos que permitan mejorar la gestión de la enseñanza-aprendizaje y se toman decisiones oportunas para que no queden alumnos rezagados. Esto, en el marco de ir constituyendo un equipo de profesores capacitados, motivados y capaces de asumir el liderazgo en sus asignaturas y niveles. Estas acciones aportan la sinergia necesaria para que las escuelas mejoren sostenidamente el aprendizaje de los estudiantes.

Una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados; sin embargo, lo cierto es que cada uno de estos temas carecería de sentido si no hay un liderazgo de carácter pedagógico que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad. Los directivos escolares que han logrado un destacado liderazgo en lo pedagógico, en general han desarrollado una buena gestión en lo administrativo, ratificando la complementariedad de ambos aspectos (MINEDUC, 2015b; Uribe y Celis, 2012; Bolívar, 2010; Santiago y Benavides, 2009).

La gestión, así como la administración y la planeación representan la posibilidad estratégica de articular y dar sentido y contenido a la acción de y entre los diversos planos educativos. Por su naturaleza, tales estrategias recogen orientaciones y perspectivas teóricas, se ubican como instancias mediadoras de la acción y pueden desempeñarse con funciones tanto de naturaleza técnico-burocrática como de relación orgánica entre los propósitos integradores y autogestionarios y los diversos sectores educativos (Pacheco, Ducoing, y Navarro, 2012).

A medida que avanza el conocimiento acerca de los factores y procesos que inciden en la dinámica escolar de las diversas organizaciones educativas se ha ido identificando alguno de ellos, entre aquellos que se tiene consenso son las relaciones con la gestión escolar los cuales se caracterizan por contribuir a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueven el desarrollo profesional de los docentes e influye en su entorno social.

La gestión pedagógica entendida como estrategia de impacto en la calidad de los sistemas de enseñanza, recoge la función que juega el establecimiento escolar en su conjunto y en su especificidad unitaria, local y regional para incorporar, propiciar y desarrollar acciones tendientes a mejorar las prácticas educativas vigentes.

Situarse en el plano pedagógico de la práctica educativa, supone la existencia de un conjunto de condiciones propiamente institucionales que rebasan el ambiente estrictamente escolar para tocar las esferas de poder formales y no formales que atañen tanto a autoridades, funcionarios y sujetos que interactúan como a procesos de interacción y de intercambio de bienes y de valores, sean estos de orden pedagógico o extra-pedagógico (Pacheco et al., 2012). Desde la

perspectiva gubernamental de Chile la gestión pedagógica es entendida como aquella que comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, implementación y evaluación de la enseñanza, considerando todas las necesidades de los estudiantes mediante acciones concretas, con la finalidad que estos logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en sus otras potencialidades (MINEDUC, 2013).

La gestión pedagógica de las organizaciones escolares es un enclave fundamental del proceso de transformación, constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el “locus” de la interacción con los alumnos. Es allí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad, para que esto tenga lugar, deben producirse las necesarias transformaciones sistemáticas de la gestión política y pedagógica para reubicar en este contexto la capacidad de iniciativa de cada establecimiento educacional (Pérez, 2014; Ezpeleta, 2004).

Botero (2009), realiza una aproximación a la definición de gestión educativa la cual “se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación” (p. 3). Esta dimensión de la gestión pedagógica tiene un carácter sistémico, pues, sus principios, variables y conceptos implica a todas las áreas del quehacer pedagógico. Son dichos procesos los que constituyen el núcleo de las organizaciones escolares; en ese sentido, los aspectos organizativos del centro escolar no pueden ser independientes de la acción curricular y educativa. Sino que debe ser una dimensión central para la organización, alrededor de la cual cobran sentido las demás (González, Nieto, y Portela, 2003).

Ahora bien, a la hora de centrar una definición, de acuerdo con Ezpeleta (2004) cuando señala que:

...Gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material, constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad. (...) Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya auto denominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen... (pág. 107).

Con ello la escuela se constituiría como comunidad de aprendizaje, tanto para los alumnos como para docentes directivos, basada en la colaboración, en la revisión reflexiva y sistemática de los supuestos de la práctica, en el compromiso profesional de desarrollo de las competencias docentes de manera permanente como núcleos de las escuelas y foco en cada uno de los alumnos y alumnas (Loera, García, y Cázares, 2011).

Así los directivos y profesores, en los establecimientos escolares, requieren de herramientas para maximizar sus capacidades para alinear a los agentes involucrados en virtud de objetivos pedagógicos desafiantes y coherentes. Por tanto, a la función directiva le corresponde asegurar el cumplimiento del currículum prescrito o declarado, a través de la definición de metas de aprendizaje por niveles y por cursos, difundiendo y asegurando que estas sean conocidas por todos los profesores y distribuyéndolas a lo largo de la trayectoria escolar. Al mismo tiempo, la

dirección debe asegurar un tiempo adecuado para cada una de las metas, por lo que es necesario planificar y elaborar materiales orientados a partir de las mismas; además de retroalimentar y mantener una supervisión focalizada que genere compromisos de cumplimiento y logro (Volante, Bogolasky, Derby, y Gutiérrez, 2015).

3.1.1. Tipos de gestión

La gestión escolar se ha definido como un campo emergente que integra los planteamientos de la administración educativa, pero que asume otras características acordes a la complejidad de los centros escolares. Rivera (2010) enfatiza la presencia de múltiples procesos en torno a la gestión que abarcan una gran diversidad de actores, recursos y actividades en diferentes órdenes.

Si bien, el concepto tiene su origen en el ámbito gerencial, “la gestión escolar no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye; la organización escolar es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la gestión” (Schmelkes, 2000, p. 126).

Vincular la gestión con las áreas propias del quehacer educativo están en concordancia con la gestión pedagógica, pero, se debe distinguir aquellas afectas al proceso sistémico y complejo de la gestión propiamente tal, por ello cuando se hace la vinculación gestión y currículo se focaliza en la gestión de los saberes a enseñar en las escuelas y la construcción de experiencias formativa para que los estudiantes se apropien de estos saberes previamente seleccionados (Falconi, 2008).

Puede entenderse que la gestión en las instituciones escolares, como gestión escolar o bien como la gestión pedagógica, cuya esencia es la generación de aprendizajes (Namo de Mello, 1998), o bien de otra manera, como el locus de interacción con los alumnos, ahí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente (Ezpeleta, 2004).

Esta duplicidad de la gestión al interior de las organizaciones escolares, deja a los profesores y directivos la enorme responsabilidad de mejorar la escuela pública, debiendo ser más eficientes en los procesos escolares y de elevar la calidad de la enseñanza a la vez que de enriquecer los logros de aprendizaje de los alumnos, deja en manos de profesores y directivos de los distintos establecimientos escolares, un gran manojito de culpas o de responsabilidades; así, los resultados de un fenómeno social como lo es la educación se descansa subrepticamente bajo la responsabilidad de los últimos tramos operativos: las escuelas y los maestros (Navarro, 2004).

Jiménez y Perales (2007), identifican la gestión como una expresión de verticalidad en las decisiones acompañada de una fragmentación de las responsabilidades. El sentido de la participación viene marcado así por una “definición de la territorialidad”, es decir, por una demarcación de los ámbitos de poder de cada uno de los miembros de la organización, lo cual conduce a la configuración de núcleos de identidad ya sea para responder a la tradición, o bien para adecuarse a la emergencia normativa desde particulares estrategias de acción.

Sandoval (2000), realiza una importante aproximación conceptual al campo de la gestión escolar y pedagógica, cuando afirma que “el concepto de gestión (derivado de la organización empresarial, cuyos contenidos centrales son la cooperación, el trabajo en equipo, la realización personal mediante la satisfacción profesional y la autonomía para tomar decisiones) aparece

hoy en día en las políticas educativas como una alternativa organizativa para ser aplicada en la escuela” (p. 180). En ella se destaca la importancia de la acción colectiva de los distintos actores escolares en la administración local y en la creación de proyectos específicos, como componente importante para mejorar la calidad del servicio educativo.

3.2. Gestión curricular

Una de las líneas de acción de la gestión institucional, está relacionada con los procesos de transformación social y el alcance de la excelencia, conocida como la gestión del currículo. Su función está directamente relacionada con las premisas orientadoras que sustentan la acción pedagógica en el quehacer cotidiano (coherencia), y que se traducen en una propuesta de acción pedagógica (curricular) que impacta directamente la población y al contexto (correspondencia). Al respecto, “las organizaciones educativas se consolidan como el instrumento deliberado y el currículo como la acción estratégica de intervención que determina su éxito” (Arroyo, 2009, p. 1).

La noción de gestión curricular se sintetiza como el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes (Volante et al., 2015, p. 97). Esto implica la necesidad de espacios de discusión sobre el fondo y la forma del currículo prescrito, el intercambio de decisiones de planificación y de experiencias de enseñanza, como también la supervisión y acompañamiento del trabajo de profesores y estudiantes (Glattorn, Boschee, Whitehead, y Boschee, 2013). Este tipo de gestión puede realizarse a través de diferentes estilos y con herramientas más o menos complejas y, en virtud de la gran cantidad de información que contienen los planes y programas de estudio del sistema escolar, parece adecuado privilegiar la distribución de información y responsabilidades entre los agentes involucrados (Volante et al., 2015).

Gran parte de la investigación sobre el liderazgo eficaz ha resaltado la capacidad del currículo como una dimensión clave del liderazgo para un mejor aprendizaje por parte del estudiante. Como señalan Murphy et al. (2007) y Pont et al. (2008): “los líderes eficaces entienden la importancia del currículo riguroso ofrecido por los maestros y experimentado por los estudiantes, así como las repercusiones de un currículo riguroso en las ganancias en el logro estudiantil” (p. 47).

Robinson (2007), muestra que la supervisión directa del currículo mediante una coordinación escolar general en todas las clases, niveles y ajuste con las metas escolares ejerce un impacto positivo pequeño a moderado en el logro de los estudiantes. También señala que los profesionales en las escuelas de alto rendimiento dedican más tiempo a gestionar o coordinar el currículo con su equipo de docentes que los líderes en escuelas de un rendimiento más bajo y similares en otros aspectos. Así mismo, “la participación directa de los líderes escolares en la formulación y la puesta en marcha del currículo como una de las prácticas del liderazgo ha tenido una correlación estadísticamente significativa con el logro estudiantil” (Pont et al., 2008, p. 47).

La gestión del currículo, es un elemento preponderante en los procesos de transformación de las organizaciones educativas viene a garantizar la pertinencia y calidad de las propuestas educativas respondiendo a los desafíos, compromisos y objetivos que se han planteado en el ámbito estratégico, una de las definiciones que tendría es término es “la capacidad de

organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico de la institución a partir de la definición de qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes” (Mora, 2011, p. 1).

Bajo una dimensión aún más concreta la gestión curricular describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes de la organización educativa para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2013).

Esta organización de los saberes dentro de la gestión pedagógica y entorno al currículo es pensar un texto que orientan prácticas pedagógicas vinculadas entre ellas con sentido y coherencia construido en forma colectiva.

La gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículo escolar. En consecuencia, focaliza algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa en vistas a profundizarlos, ampliarlos, complejizarlos, completarlos; pero sobretodo trata, de abordar centralmente, los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica (MINEDUC, 2014). Ello involucra volver a situar la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo que supone enfatizar en la gestión de los aprendizajes que son responsabilidad de toda institución educativa, en tanto institución social. Asimismo, la gestión del currículo se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar.

Estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela (Antúñez, 2000).

Los saberes necesarios para el estudio de la gestión curricular, demandan en primer lugar, abordar cuestiones curriculares, con la complejidad que supone definir "lo curricular". Desde esta perspectiva, se asume el currículo como una construcción cultural en dos sentidos: primero el currículo considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y segundo el currículo también aparece atravesado, determinado en parte, contextualizado por la cultura institucional escolar propia de cada establecimiento (Poggi, 1998).

En segundo lugar, otro saber necesario es el de la gestión propiamente tal y que es el proceso de articulación de un conjunto de acciones que intencionan una organización para cumplir con su propósito; gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender.

La gestión del currículo, en definitiva, vincula diversos dispositivos que se relacionan en el quehacer diario de la institución escolar y que tienen su centro en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, que cada día entran en relación con el mundo escolar. Estos van premunidos de sus propios saberes y se vinculan con el conocimiento, a través de la mediación y facilitación que hacen los profesores y profesoras en el acto pedagógico instituido. Es el currículo, desde su complejidad polisémica que se gestiona, provocando la reflexión y la decisión compartida acerca de la escuela, sujeto y sociedad que se disponen a construir, para ello se necesita contar con herramientas como el proyecto curricular de la

escuela, que permita visualizar con claridad su realidad y proyectarse en sus legítimas aspiraciones (Castro, 2005).

3.3. Prácticas de gestión

Al interior de las escuelas ocurren “procesos vinculados a la organización escolar y al trabajo docente que pueden incidir en los resultados” (UNESCO, 2015a, p. 143). La generación de un clima de trabajo positivo y orientado al aprendizaje son elementos esenciales (UNESCO, 2015a). El conocimiento de los directores sobre las prácticas pedagógicas efectivas es clave para el mejoramiento escolar (City, Elmore, Fiarman, y Teitel, 2009).

Estas prácticas vinculadas a la gestión curricular están referidas a aquellas estrategias que están vinculadas directamente con los procesos de gestión curricular, y que se articulan con el liderazgo pedagógico y las prácticas pedagógicas docentes. Estas prácticas, como los procesos, están destinadas a mejorar el aprendizaje y el crecimiento profesional de los docentes, por lo cual los líderes tienen la misión de apoyar con éxito las prácticas de enseñanza y compartir las responsabilidades de instrucción (Salo, Nylund, y Stjernstrøm, 2014), “estas prácticas de gestión al igual que los procesos se deberían centrar en la mediación de los procesos escolares” (Allensworth, 2012, p. 628) desarrollando una cultura institucional desde el punto de vista de la práctica colaborativa.

En este sentido, las prácticas de gestión curricular que son mencionadas transversalmente en la literatura es la planificación curricular y de la enseñanza (Weinstein y Muñoz, 2012; Robinson et al., 2009), estas prácticas constituyen una herramienta fundamental para programar e implementar el trabajo pedagógico en el aula. En general, la práctica de planificación implica identificar los contenidos que resulta esencial que todos los estudiantes aprendan, estimar el tiempo requerido para asegurar que efectivamente puedan ser enseñados, y secuenciarlos y organizarlos para optimizar la experiencia de aprendizaje (Marzano, 2003).

Otra de las prácticas referidas a la gestión curricular y que son llevados a cabo por el equipo de las unidades técnicas, jefes de estudio, vice rectores académicos y/o liderazgo pedagógico, se encuentran por una parte la coordinación de los tiempos para la implementación curricular, que corresponde a la generación de las condiciones que permiten utilizar de manera efectiva las horas de enseñanza disponibles para el logro de los objetivos académicos y formativos (Weinstein y Muñoz, 2012; Robinson et al., 2009; Leithwood et al., 2006). Esto implica asignar estos tiempos de enseñanza mediante procedimientos que sirvan para organizar a los profesores/as en su quehacer pedagógico, focalizando el trabajo y resguardando desviar el foco de las metas de aprendizaje pudiendo concretarse así las actividades de enseñanza planificadas.

Por otra parte, la conducción curricular requiere que en la organización escolar cuente con directrices para el trabajo pedagógico de los profesionales de la educación, lo que implica acordar y coordinar con ellos criterios y estándares en aspectos como la planificación, la evaluación o la política de asignación de tareas (Weinstein, 2009). Esto permite que los profesores dispongan de una visión clara sobre cómo se debiese implementar la enseñanza (Marzano, 2012) y sigan lineamientos pedagógicos comunes para hacerlo de manera coherentes entre niveles y áreas de aprendizaje.

Lo anterior también incluye asesorar a los profesores sobre el uso de mejores prácticas y metodologías de enseñanza (Weinstein y Muñoz, 2012; Robinson et al., 2009) asegurando la

provisión de recursos pedagógicos y didácticos para la implementación curricular y evaluación, lo que implica además de la facilitación de materiales y/o recursos de aprendizaje que constituyan efectivamente un apoyo para el logro de los objetivos educativos.

El monitoreo del trabajo pedagógico o apoyo a los profesores mediante la observación de clases, es una práctica fundamental de la gestión curricular, ya que, está directamente relacionado con el desempeño profesional docente y su mejora. Para ello debiese hacerse en relación a prácticas concretas, proporcionar sugerencias y comentarios específicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Murphy, 1990), incluyendo una revisión conjunta de las prácticas pedagógicas e identificar áreas de crecimiento profesional y considerar pasos específicos para la mejora. Además, es preciso asegurar el desarrollo del docente y de las metas de crecimiento establecidas. Esto bajo un espacio de retroalimentación con carácter reflexivo, donde tanto el profesor como el líder pedagógico revisen activamente las prácticas pedagógicas (Robinson et al., 2009; Marzano, 2003).

Un elemento complementario al proceso de gestión curricular anterior tiene relación con crear espacios para la discusión técnica, promoviendo el debate e intercambio profesional, donde se focalice en la reflexión sobre las prácticas pedagógicas implementadas, analizarlas de manera crítica y constructiva, intercambiar ideas, estrategias, recursos, soluciones, buscar y entregar apoyo a los demás profesionales, dando lugar a un trabajo colegiado (Marzano, Pickering, y Heflebower, 2011; Robinson et al., 2009) donde prime el bien colectivo y trato respetuoso, donde se aprenda en conjunto y se valore el bien colectivo, se aprenda en equipo, se compartan fracasos y errores, de manera que favorezca una cultura de co-aprendizaje y construcción del conocimiento colectivo (Elmore, 2000).

Por último, la práctica de monitoreo de la implementación del currículo y el aprendizaje, es la finalización y punto de partida de un sistema de proceso curricular llevado a cabo por el liderazgo pedagógico y/o unidades técnicas. Este proceso de gestión curricular se ocupa de supervisar la cobertura curricular mediante visitas al aula, verificando planificaciones de clases y reuniones en conjunto con los docentes (Marzano, 2003). Adicional a ello, la observación de los resultados de aprendizaje, análisis de evaluaciones estandarizadas e interpretaciones de los datos entregados.

Examinar la implementación del currículo permite verificar su ejecución adecuada para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje, y tomar las decisiones curriculares y pedagógicas junto al cuerpo de profesores. Elmore (2010) sostiene que un monitoreo y análisis adecuado de los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere identificar relaciones causa-efecto entre lo que se espera lograr y lo que realmente ocurre. Para ello, debiese analizarse permanentemente la forma en que las prácticas pedagógicas se traducen en aprendizaje en el contexto escolar particular, para lo cual propone el método de juntas pedagógicas.

Al respecto, las prácticas de monitoreo y retroalimentación a los docentes favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el líder pedagógico está directamente involucrado en los procesos centrales de la escolarización (Törnsén, 2009). Se ha puesto énfasis en la importancia de que estas interacciones sean sistemáticas y de calidad (Barber y Mourshed, 2007) y que su uso sea de carácter informativo y no punitivo (Day et al., 2009; Robinson et al., 2009). La participación del líder escolar en la observación y retroalimentación en el salón de clase parece estar relacionada con un mejor rendimiento de los alumnos. Robinson (2007) cita cuatro estudios que muestran que el establecimiento de estándares de rendimiento docente y la observación regular en la clase ayudó a mejorar la enseñanza.

También el monitoreo y la retroalimentación de las prácticas docentes, han sido reconocidas como un importante factor que promueve mayores niveles de aprendizaje, pareciera ser que aún falta la construcción de una cultura de colaboración y desarrollo para que estos procesos se instalen de manera virtuosa en las escuelas. Incluso, se podría plantear como hipótesis que, en algunos casos, los directivos ofrecen monitoreo y retroalimentación principalmente a los docentes que experimentan mayores dificultades en su quehacer, en vez de instalar esta práctica como un proceso constante de mejoramiento en las organizaciones escolares. Sin embargo, se requiere mayor investigación nacional para despejar este punto (UNESCO, 2015b).

3.4. Estrategias de gestión en el liderazgo pedagógico

Los liderazgos escolares se enfrentan a la tarea de gestionar el liderazgo entre su personal para crear nuevas estrategias de enseñanza que incrementen el nivel de logro de los estudiantes (Gillespie, 2010), como también el diseño e implementación de una serie de prácticas que tengan un foco pedagógico.

La literatura reciente conduce a la idea de que para cada contexto es necesario un liderazgo singular y nos ilustra sobre las estrategias de liderazgo empleadas por los liderazgos escolares para promover de forma gradual, la mejora y la eficacia escolar, transformando sus instituciones en centros eficaces (Reviriego y Benítez, 2015).

Detallemos algunas de estas estrategias:

- a) Crear y proporcionar confianza. Existe un creciente número de investigaciones que revelan que la confianza es esencial para el progreso y la distribución del liderazgo y por tanto, de su éxito (Robinson, et al., 2009).
- b) La construcción de la visión, los valores y el establecimiento de directrices dentro de la organización. Se trata de la alineación de la estructura y la cultura con la visión y la dirección, intentando construir un propósito compartido que funcione como un aliciente básico para el trabajo en común, estimulando las expectativas y las emociones de sus miembros (Hallinger y Heck, 2010).
- c) El rediseño de la organización: rediseño de funciones y responsabilidades. Los directores progresivamente rediseñan sus estructuras organizativas, redefiniendo funciones y distribuyendo el liderazgo en tiempo y forma. Estas prácticas de liderazgo, según Louis, Dretzke y Wahlstrom (2010) contribuyen a la construcción de una cultura de colaboración entre los propios docentes, familias y otros miembros de la comunidad educativa.
- d) Mejorar la calidad de las relaciones. Los directores eficaces proporcionan una rica variedad de oportunidades de aprendizaje con el fin de elevar la calidad de las relaciones personales entre profesores y alumnos. Como afirma Antoniou (2013) “mientras que los aspectos organizativos de las escuelas ofrecen las condiciones

necesarias para una enseñanza eficaz, es la calidad de las interacciones entre maestros y alumnos quien determina principalmente el progreso del estudiante” (p. 126).

Las estrategias descritas anteriormente son la base para el desarrollo de una serie de prácticas de gestión (muchas de las cuales se desarrollaron anteriormente) y se articulan para ejercer la influencia necesaria en cada una de las dimensiones que se configuran en las organizaciones escolares.

Con esta articulación estrategias-prácticas, conlleva a ejercer un liderazgo eficaz y pedagógico, en la realización de un análisis organizacional de naturaleza instrumental que proporcione el camino y pautas las acciones a seguir y por otro lado, requiere implicarse en el mundo de lo personal y emocional para cultivar un conjunto de valores dentro de la comunidad educativa que permitan a cada individuo desarrollar un compromiso para y por la organización (Reviriego y Benítez, 2015).

3.5. A modo de síntesis

Para concluir, en el capítulo tres del apartado marco teórico, se desarrolló a modo de articulación con el tema anterior, la temática de “gestión pedagógica”. La cual estuvo compuesta por cuatro sub apartados: tipos de gestión; gestión curricular; prácticas de gestión curricular y estrategias de gestión en el liderazgo pedagógico.

Para contextualizar la temática, se dio a conocer la relevancia de la gestión pedagógica para el proceso de transformación y la trayectoria de mejoramiento escolar, lo que lleva a situarse en el plano pedagógico para construir en las instituciones comunidades para el aprendizaje, jugando un rol central el liderazgo con carácter pedagógico.

Cuando se desarrolló el sub apartado, tipos de gestión, se quiso poner de relieve el foco en lo estratégico, sistémico y organizativo, tratando de aislar lo gerencial del término. En la misma línea, se definió y caracterizó la gestión curricular, como base del proceso pedagógico, vinculándolo con el quehacer de los profesores y el currículum escolar.

Lo anterior, nos llevó al desarrollo y definición de las diversas prácticas vinculadas a la gestión curricular, las cuales pueden ser implementadas tanto por los líderes como por los docentes. Centramos nuestra atención en los liderazgos, describiendo una serie de prácticas, entre las cuales están: monitoreo, retroalimentación, examinar la implementación curricular, entre otras. Las cuales se verán reflejadas en el desarrollo del análisis de resultados de las dos fases de esta investigación.

El capítulo, finaliza con la descripción de cuatro estrategias de gestión que los líderes pedagógicos deben implementar, lo cual permitiría el desarrollo de más y mejores prácticas de gestión, con foco en el desarrollo profesional docente y el mejoramiento de la propia organización escolar.

Capítulo 4

Prácticas pedagógicas docentes

4.1. Prácticas docentes

Los profesores desempeñan un papel crucial en el sistema educativo, son los principales encargados de involucrar a los estudiantes en las tareas escolares y promover su aprendizaje. En los centros educativos, los profesores constituyen el factor más importante que influye en el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2014a).

La evidencia internacional y comparada ha mostrado en reiteradas veces que, dentro de los factores asociados al desempeño de los estudiantes, las variables relativas al docente tienen una gran incidencia (Mourshed, Chijioke, y Barber, 2010; Barber y Mourshed, 2007).

Diversas investigaciones en el ámbito de la educación señalan la importancia de la calidad de la docencia, la pertinencia y la efectividad de los procesos que ocurren al interior del aula, como factores clave para mejorar el desempeño académico de los estudiantes y reducir las inequidades en el rendimiento (UNESCO, 2015a).

Los docentes son los encargados de planificar e implementar las clases y en ellos se materializa la misión de los sistemas educativos de promover el desarrollo de los estudiantes. Las interacciones que ocurren en la clase son esenciales para el aprendizaje en la medida que éstas configuran el ambiente y promueven la estimulación cognitiva y lingüística (UNESCO, 2015a). Sin lugar a dudas las prácticas pedagógicas son el foco principal de las rutas de mejoramiento escolar y por consiguiente, tienen el mayor impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Además, estas son parte de los procesos gestión pedagógica y por consecuencia de la gestión curricular.

Cuando nos referimos a las prácticas pedagógicas, estamos frente a un proceso didáctico, intencionado de acciones que en el contexto escolar son implementadas por los profesores/as y acompañados por el líder pedagógico o los equipos directivos. Por ello se espera que esta lleve al campo aplicado, los elementos explícitos del contenido, seleccionados para la formación profesional de los estudiantes en contextos sociales y culturales (Beltrán y Quijano, 2008).

Según Bruner (2000) todas las elecciones de prácticas pedagógicas implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adaptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje.

La elección de las prácticas pedagógicas y su aplicación en el contexto escolar potencia en los educandos el desarrollo de las habilidades cognitivas, mejora las relaciones entre sus pares y contribuye a la construcción del conocimiento de los estudiantes. Ante la diversidad de estudiantes que los docentes se ven enfrentados para ejecutar las prácticas pedagógicas y cumplan con el objetivo de afianzar los conocimientos en los educandos, no sólo teniendo presente la cantidad de información que adquieren, sino, la competencia que ejerce sobre lo aprendido, es decir, que sea capaz de hacer, pensar y comprender los conocimientos construidos, es aquí donde el docente entra a operar en el desarrollo de unos contenidos, centrados en los intereses de los estudiantes, sin apartarse del currículo que sirve de guía para el logro de dichos objetivos mediados (Agudelo y Ceferino, 2011).

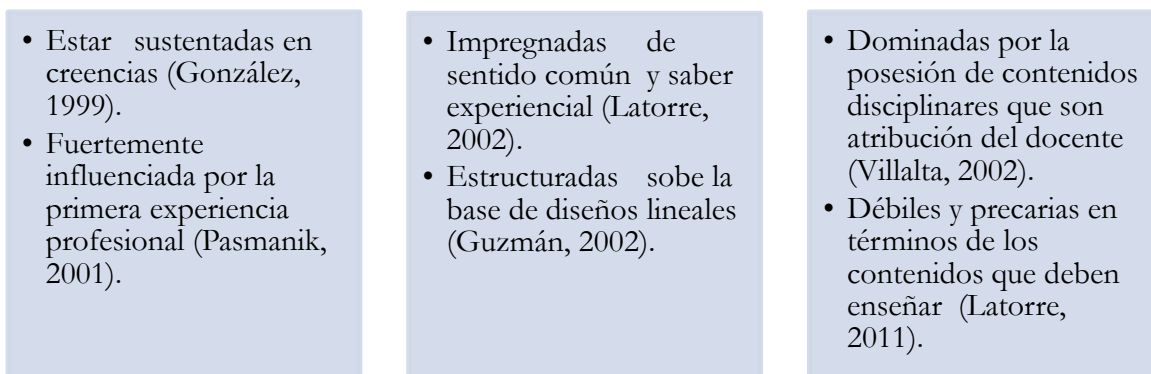
Para ello, se debe operacionalizar el currículo en la praxis pedagógica en lo que se llama la práctica pedagógica, como bien lo dice, Pasmanik y Cerón (2005), apoyadas en variados autores los profesores son un objeto necesario y pertinente de estudio focalizando la investigación educacional en las prácticas pedagógicas. Así, la evidencia reciente muestra que los profesores de América Latina tienen en común algo muy importante: se los reconoce cada vez más como actores clave en los esfuerzos de la región por mejorar la calidad y los resultados educativos (Bruns y Luque, 2014).

Las investigaciones recientes, han ayudado a comprender mejor el modo en que el capital humano contribuye al crecimiento económico; así se ha determinado, con argumentos convincentes, que lo que importa no son los años de escolarización que completan los estudiantes, sino, lo que verdaderamente aprenden (Bruns y Luque, 2014). En este sentido nuevas evidencias indican que, una vez que los niños ingresan a la escuela, ningún otro factor es tan importante como la calidad de los profesores. Sin embargo, no hay evidencia empírica que informe cuáles son los elementos y aprendizajes profesionales que caracterizan a los buenos profesores ni tampoco cuántos ni cuáles se adquieren en la formación inicial o cuáles se utilizan en las prácticas de enseñanza (Latorre, 2011).

Durante los últimos 17 años de reforma a la educación en Chile, las prácticas pedagógicas de los docentes han sido foco permanente de cuestionamientos y críticas, tanto desde la perspectiva de los modelos teóricos referidos al acto pedagógico como desde las evidencias empíricas acerca de los desempeños de los docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Algunos estudios en Chile sobre las prácticas pedagógicas docentes (figura 4), señalan que éstas se caracterizan por:

Figura 4. Características de prácticas docentes

- 
- Estar sustentadas en creencias (González, 1999).
 - Fuertemente influenciada por la primera experiencia profesional (Pasmanik, 2001).
 - Impregnadas de sentido común y saber experiencial (Latorre, 2002).
 - Estructuradas sobre la base de diseños lineales (Guzmán, 2002).
 - Dominadas por la posesión de contenidos disciplinares que son atribución del docente (Villalta, 2002).
 - Débiles y precarias en términos de los contenidos que deben enseñar (Latorre, 2011).

Hasta ahora, parte importante de los esfuerzos y las acciones orientadas al logro de mejoramientos en la calidad y la equidad de la educación en Chile se han llevado a cabo, teniendo como supuesto que la formación inicial de profesores es clave en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, puesto que, sería un insumo esencial para el buen desarrollo de las prácticas de enseñanza de los futuros profesores y de sus posibilidades de aprendizaje profesional (Latorre, 2009). Por ello a partir del año 2008 y actualmente mediante la ley 20.903 se establece la obligatoriedad de aplicar una evaluación diagnóstica a los egresados de carreras de pedagogía en Chile, además de otras iniciativas que se agregan para el

ingreso a los estudios universitarios y durante el desarrollo de la carrera profesional en los establecimientos educacionales.

La evidencia empírica aportada por investigaciones internacionales, como por ejemplo en Estados Unidos (Rivkin, Hanushek, y Kain, 2005; Reimers, 2003) sugiere que los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos pueden lograr.

4.1.1. Definiciones y objetivos de las prácticas pedagógicas

La definición de práctica pedagógica dependerá del enfoque epistemológico con que se aborde, para precisar en este ámbito se realizaron algunas aproximaciones a esta definición.

Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) definen la práctica pedagógica como:

“una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del maestro” (p. 21).

También es definida por Huberman (1998) en R. de Moreno (2002) como:

“proceso consciente, deliberado, participativo implementando por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo de la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para la comunidad en la cual se desenvuelve” (p. 25)

Las prácticas pedagógicas entendidas como procedimientos, acciones y estrategias que permiten regular las interacciones en el aula de clase, a través de lo que el docente enseña, ayuda a construir y darle significado, configurando su existencia como sujeto que interactúa en una sub comunidad aportando el desarrollo cultural (Agudelo y Ceferino, 2011).

Las prácticas pedagógicas implican decidir cómo conducir el aprendizaje de los estudiantes, se proponen conocimientos que se consideran importantes para quienes aprenden, probablemente basados en concepciones específicas de un tema basados en los programas educativos de cada país. Según, Zaccagnini (2008) las prácticas pedagógicas llegan a ser productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía.

Según, Daza (2010) la práctica pedagógica se “concibe como una acción social interactiva y compleja que compromete estrechamente a profesores y estudiantes con unas metas de aprendizaje; va más allá del uso de métodos, metodologías y herramientas didácticas, y se fundamenta en los saberes del profesor” (p. 79). Por lo tanto es en la práctica pedagógica donde se mira de forma clara el currículo, entendido este de forma integral y donde estas aparecen como un espacio privilegiado donde se encuentran saberes sobre educación y acciones de enseñanza y aprendizaje, donde se reúnen docentes y estudiantes y estructuran relaciones de diversa naturaleza: epistemológicas (a propósito del conocimiento, los saberes a enseñar y aprender), didácticas (a propósito de las estrategias de enseñanza que se

implementan) y sociales (donde en el contexto de una comunidad participan sujetos individuales y actores, en tanto son miembros de diferentes grupos étnicos, socioeconómicos y culturales) (Latorre, 2009).

Los procesos pedagógicos que ocurren al interior de dichas prácticas, pueden ser definidos como actos situados en un sistema abierto y complejo, donde el docente es, a la vez, un actor y gestor de las situaciones que se conducen al interior del aula.

Las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo deben ser referidas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, sino que, además se deben considerar los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones, debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras para que pueda ser partícipe de la construcción de una sociedad que exige prácticas de libertad y responsabilidad (Freire, 1979).

La práctica pedagógica se hace compleja porque hay una conjugación de múltiples factores en el contexto escolar como son las ideas y hábitos pedagógicos, que hacen necesario generar en las prácticas pedagógicas transposiciones didácticas que según, Chevillard (1998) son la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee (científico) al saber posible de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien de él. En este marco como tarea compleja y multidimensional, implica que el docente adquiera conocimientos sobre los contenidos curriculares y la manera de enseñarlos; desarrolle habilidades para identificar las necesidades de aprendizaje en sus alumnos y, en atención a éstas, planifique la enseñanza; y además ajuste su acción cotidiana a eventos no previstos que ocurren en el aula (García, Loredó, y Carranza, 2008; Altet, 2005).

De ahí que las prácticas pedagógicas, requieran de una organización de la clase realizada por el docente siendo estas de gran importancia para el acto educativo porque contribuyen a una organización de un contenido y de unas actividades en la clase, que favorecen además en los estudiantes según, Allen (2004) para alcanzar el éxito, aprender a organizar su propia vida y aprender a interactuar con la sociedad. El docente en sus prácticas pedagógicas puede asumir el papel de intermediario, entre los estudiantes, saberes y conocimientos, para que se pueda generar un proceso interactivo característico de los seres humanos, en el que se aprende unos de otros, identificando dinámicas y características que hacen que las prácticas pedagógicas sean más interesantes para los estudiantes.

En esta vía Allen (2004) reconoce que los aprendices sienten más deseos de asistir a clase y participar en ellas cuando el docente en sus prácticas pedagógicas incorpora el buen sentido del humor como una estrategia, este buen sentido del humor facilita al estudiante un mejor acercamiento a la práctica del docente.

Uno de los objetivos de las prácticas pedagógicas, es la formación de los sujetos en su integridad de personas que interactúan en un contexto sociocultural, donde los estudiantes y maestros están convocados no sólo por el saber epistemológico, sino por varios factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula de clase e infieren en este proceso de formación (Agudelo y Ceferino, 2011).

Existe además una caracterización de las prácticas pedagógicas que señalan: estar sustentadas en creencias; fuertemente influenciadas por la primera experiencia profesional; impregnadas de sentido común y saber experiencial; estructuradas sobre la base de diseños

lineales; dominadas por la posesión de contenidos disciplinares que son atribución del docente; débiles y precarias en términos de los contenidos que deben enseñar (Agudelo y Ceferino, 2011; Latorre, 2009; Pasmanik, 2001; Villalta, 2000; González, 1999).

Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula, privilegian la interacción madura y ética de los actores como elemento básico para un ambiente de aprendizaje. Otro componente es el carácter crítico, ayuda al desarrollo de la competencia argumentativa, a la claridad conceptual, al diálogo de saberes y a la evaluación sistemática de los procesos.

En este horizonte se edifican relaciones intersubjetivas, se construyen acuerdos y se trazan procesos de entendimiento, de fondo existe intencionalidad dirigida hacia el análisis y la reflexión crítica, -esperando en este sentido un tipo de esfuerzo especial por parte del maestro-, que gira en torno del aprendizaje pero también del análisis crítico de la realidad. De esta manera, se develan tanto las particularidades y los intereses de los actores educativos como de la realidad educativa (Chamorro, González, y Gómez, 2008).

Las prácticas pedagógicas que buscan la construcción de conocimiento colectivo no implican ausencia de poder, sino discrecionalidad y manejo estratégico del mismo por parte del maestro, acentúan el orden en la clase frente al uso democrático de la palabra, el derecho a disentir sin sufrir consecuencias en la evaluación, el respeto por las diferencias de todo orden, el poder no desaparece o se invisibiliza, se evidencia en función de los objetivos colectivos (Chamorro et al., 2008).

Los efectos que las acciones de las prácticas pedagógicas docentes producen en los estudiantes a los cuales están dirigidas, son tan relevantes como las acciones pedagógicas mismas. Esto implica situar a las prácticas pedagógicas, como objeto de estudio y análisis, en un nivel pragmático; donde la comprensión de su sentido y finalidad tiene que ver con los vínculos existentes entre las acciones realizadas, sus objetivos y sus efectos; es decir, en sus niveles de coherencia/incoherencia interna y con el contexto en el cual dichas prácticas están situadas. (Chamorro et al., 2008). Permitiendo reconocer su realidad objetiva, lo que facilita situar mejor a los actores al interior de sus campos para poder develar y comprender su posicionamiento y su racionalidad.

Pero el pensamiento y el conocimiento que pueden alimentar las prácticas pedagógicas han avanzado mucho, los adelantos más importantes en la pedagogía actualmente se relacionan con la comprensión que ahora tenemos de qué es y cómo ocurre el aprendizaje; dichas comprensiones emergen como valiosísimo soporte para las decisiones pedagógicas que movilizan nuevas prácticas, al concebir el conocimiento y el aprendizaje de manera distinta y más identificable con nuestras propias experiencias efectivas de aprendizaje y conocimiento (Daza, 2010).

La práctica asume las diferentes relaciones que se dan en ese contexto, como los procedimientos, estrategias y acciones, estableciendo normatividad y jerarquías en el tiempo y espacio donde se realizan, encaminados según los objetivos a alcanzar, los temas a enseñar, las posiciones y disposiciones de los escolares, acorde a la unidad didáctica, al currículo y a la filosofía institucional (Quintero, Munévar, y Yepes, 2006).

En definitiva, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene

para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión (Rodríguez, 2006).

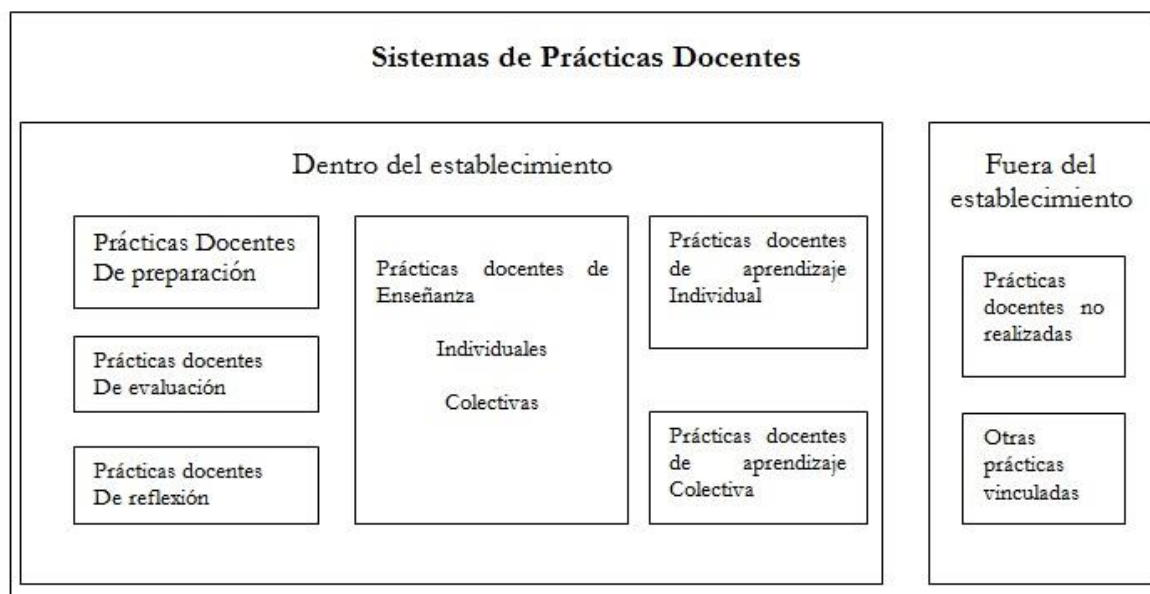
4.2. Tipos de prácticas

Como ya se ha señalado, existe un gran número de estudios que tematizan diversas dimensiones del trabajo del profesorado, en el caso de las prácticas docentes, su diversidad dependerá tanto de la formación inicial como de los estándares que los ministerios de educación establezcan para ello. Sin embargo, a dichas prácticas formadas y normadas se deben agregar elementos del quehacer docentes que muy esporádicamente son tomados en consideración (Moscoso, 2013), como por ejemplo:

“el tiempo de trabajo de los profesores, su división y su especialización, el número de alumnos, sus dificultades y sus diferencias, la materia que se debe cubrir y su naturaleza, los recursos disponibles, los obstáculos presentes, las relaciones con sus pares, con los especialistas, los conocimientos de los agentes escolares, el control de la administración, la burocracia, la división del trabajo, etc.” (Tardif y Lessard, 1999, p. 12).

Como un modo de sistematizar las diversas tareas y actividades de los profesores, se puede comprender el trabajo docente como un sistema de prácticas docentes que tiene lugar dentro del establecimiento o fuera de él (Marcel, 2004). Podemos agregar que las relaciones entre los sub-sistemas están mediadas por la institución escolar, los recursos y el conjunto de actores (contexto), así como también por la formación (inicial y continua) de los docentes y por su experiencia profesional (figura 5):

Figura 5. Sistema de prácticas docentes



En base a las características de prácticas docentes, nos encontramos con distintas áreas que permiten realizar un encasillamiento de la labor docente y que tienen su ejecución en distintas etapas del proceso de enseñanza.

- Preparación de la clase: la preparación de clase es vital al momento de realizar una práctica pedagógica, debe contener todas las herramientas, axiológicas, y praxiológicas para desencadenar procesos formativos objetivos, basados en prácticas de enseñanza claras y fundamentados en conocimientos de educabilidad (Duque, Rodríguez, y Vallejo, 2013).
- El discurso de los maestros: es la interacción que se origina entre docentes, y estudiantes, mediante un saber específico, es la relación didáctica que compone el momento pedagógico y que, une en un mismo espacio físico, a docentes y estudiantes (Chevallard, 1998).
- Enseñanza estructurada y centrada en los alumnos: preparada y planificada, con objetivos claros que se comunican a los estudiantes, organización de los contenidos en unidades secuenciadas, uso de material de ejercicio que requiere respuestas creativas de los estudiantes, inclusión de actividades de estudio independiente, control regular del progreso de los estudiantes con retroalimentación inmediata. Atención reducida a pocos temas en cada sesión (Duque et al., 2013).
- Cobertura del currículum: cobertura total priorizando los elementos centrales y básicos.
- Clima en el aula: clima distendido, ordenado, alegre, afectuoso y respetuoso, sin interrupciones, altas expectativas, refuerzos positivos y estímulos para que los estudiantes se comprometan con la tarea Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2004).
- Calidad de la instrucción: modo en que el profesor presenta la información y destrezas a los alumnos. La instrucción es de calidad alta cuando hace sentido al alumno, le interesa, le es fácil recordar, aplicar y relacionar con su vida cotidiana (UNICEF, 2004).
- Adecuación o nivel apropiado de instrucción: habilidad del profesor para asegurar que todos los alumnos están preparados para aprender una materia. No hay, en este caso, elementos que de antemano se pueden definir de favorables. Los elementos dependen de las características particulares de los alumnos y la diversidad e interacción entre ellos. A veces, será mejor formar grupos homogéneos por aptitudes, por aprendizajes previos u otra característica relevante. Otras veces, será mejor trabajar con grupos heterogéneos. En muchas circunstancias, son esenciales programas de compensación y apoyo especial. A veces, corresponde una educación personalizada. Otras veces, una más estandarizada (Slavin, 1996).
- Tiempo: el profesor debe dar tiempo suficiente a los alumnos para aprender el material que está siendo enseñado (Slavin, 1996).

4.4. Estrategias en la práctica docente

La práctica pedagógica se basa, en su mayoría, en la presentación de información nueva al grupo en forma simultánea. En esta práctica pedagógica, se le resta importancia al nivel de aprendizaje que presentan los estudiantes, en correspondencia con sus limitaciones. Convirtiéndose ésta, en una de las mayores dificultades que presentan los sistemas educativos en éstos países (Martínez e Ibarrola, 2015).

El conocimiento del profesorado se concreta en saber cómo son capaces de ser autores de buenas prácticas, la motivación con la que trabajan, por qué y cómo colaboran, cómo detectan las necesidades de sus alumnos, cómo reaccionan ante los cambios (Beatty, 2011). Podríamos proyectarlo al profesor como líder docente, hacerle reflexivo respecto a estos temas de los que tiene experiencia propia pero pensando también en la experiencia de sus pares.

De lo anterior, deriva la necesidad de atender las diferencias individuales, y poner la debida atención a la diversidad de situaciones que se presentan en la vida escolar, y generar en todos los casos, igualdad de oportunidades a todos los “educandos, es decir, se deben replantear las relaciones en los espacios de clases y en todos los ambientes de la escuela, y no centrarse únicamente en los resultados, sino en los procesos que afectan tanto al que aprende como al que enseña (Castro, Peley y Morillo, 2006).

En tal sentido, Luzardo (2004), expone que las estrategias en el plano instruccional modernizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, si se le interpreta como el conjunto de acciones deliberadas y arreglos organizacionales para el desarrollo. A su juicio, las estrategias no deben tratarse en forma aislada, sino en el contexto de sus interrelaciones con los otros elementos del diseño instruccional, y al respecto, pareciera que una gran mayoría de docentes, no ponen en práctica diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje que le permitan al docente transmitir, sus conocimientos y a los estudiantes, participar activamente, de manera crítica en el desarrollo de las clases y de su formación.

Por esa y otras razones, los problemas que actualmente confronta la educación le son atribuidos al docente como sujeto encargado de mediar la enseñanza, además de las reiteradas críticas que recibe el docente, por observarse en su prácticas educativa una marcada ruptura entre la teoría y la práctica (García, 2011).

La práctica docente se entiende como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula. La práctica docente está unida a la realidad del aula, debido a que todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela, esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica docente como un objeto de conocimiento, para los sujetos que intervienen, por eso la práctica se debe delimitar en el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa (Martínez e Ibarrola, 2015, Castro et al., 2006).

Todo educador debe tener como deseo, mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, debe estimular el pensamiento creativo y crítico del estudiante, preparándolo para que supere la comprensión de la enseñanza como una forma de actuación del sistema social (Castro et al., 2006). Desde esta perspectiva al docente se le otorga un carácter mediador, evidenciando la importancia de hacer explícito sus esquemas de conocimiento profesional, a partir de analizar la relación de dichos esquemas de conocimiento con su actuación.

Es así, como la práctica del docente se considera como la emancipación profesional para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo para desarrollar un proyecto educativo común (García, 2011).

Los procesos de transformación de las prácticas docentes orientadas a favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de grupos sociales desfavorecidos implican combatir en forma simultánea la descontextualización en los distintos ámbitos señalados. Las iniciativas de cambio se han dirigido, por lo general, a aspectos específicos: actualización disciplinar, estrategias didácticas, currículum, gestión institucional, entre otros, y resultan insuficientes porque las transformaciones que se logran obtener en algunos de estos aspectos son contrarrestadas por la resistencia que ofrecen los otros (Álvarez, Alzamora, Delgado, Garayo, Moreno, Moretta y Negrotto, 2008).

Si bien existe una pluralidad de enfoques para desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje, algunos son más apropiados para lograr la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades (Gil, et al., 2013; Álvarez, 2010; Creemers, Kyriakides, y Antoniou, 2010; Álvarez et al., 2008).

En este sentido, todos aquellos que asumen el carácter constructivo del conocimiento y del aprendizaje y el protagonismo del sujeto frente a la tarea de aprender se relacionan indistintamente con las siguientes estrategias generales de la práctica docentes (Álvarez et al., 2008; Díaz, 2006) destacando de esta manera las principales estrategias de los docentes:

1) La identificación de las características socio-cognitivas del sujeto de aprendizaje: implica desarrollar instrumentos para conocer/ diagnosticar los saberes previos, los intereses, las necesidades y las habilidades de los alumnos. Este primer momento es de suma importancia ya que permite anticipar la intencionalidad de la estrategia didáctica como forma de intervención docente. Un aspecto significativo es la preocupación por restablecer niveles de construcción conceptual de los conocimientos que permitan, a partir de los mismos, el desarrollo de estrategias de enseñanza. El diagnóstico y la evaluación formativa se constituyen en procesos transversales que trascienden la situación inicial y/o final de la formación.

2) El desarrollo de procesos de aprendizaje de complejidad progresiva: supone prestar especial atención a las formas de abordaje y progreso de los aprendizajes y a su encadenamiento en secuencias graduadas de complejidad creciente. Demanda conocer adecuadamente la estructura conceptual de las disciplinas, las características socio-culturales de los grupos de alumnos y el establecimiento de las relaciones de posibilidad entre estos dos aspectos. Por lo tanto, requiere flexibilidad para atender a avances y retrocesos, ritmos, particularidades individuales y grupales.

3) La necesidad de determinar los conocimientos a aprender según las características de los diferentes grupos de poblaciones y los tiempos disponibles: los procesos de educación sistemática suponen la determinación previa de lo que el alumno debe aprender. La enseñanza consiste en poner en relación el punto de partida con un punto de llegada esperable, atendiendo a las condiciones en que se desarrolla el proceso de aprendizaje, tales como: contenidos, tiempo, grupo, etc. Cabe destacar que en tal determinación debieran tenerse en cuenta saberes específicos, algunos más genéricos implicados en varias áreas y saberes que involucran la capacidad de autoaprendizaje, imprescindible para responder a la diversidad de situaciones y problemas por resolver en contextos inciertos.

4) El reconocimiento de las posibilidades de elección en el proceso de enseñanza: las propuestas didácticas deben incluir posibilidades de elección para los estudiantes, caminos alternativos para lograr sus aprendizajes que les permitan seleccionar los que mejor respondan a sus características personales, estilos cognitivos y al contexto en que se utilizarán los conocimientos.

5) Las relaciones sociales basadas en la cooperación, el desarrollo de la autonomía individual y el reconocimiento de la diversidad: la intervención de variables sociales es imprescindible para el desarrollo socio-cognitivo de grupos e individuos pero no en cualquier condición, sino, en una dinámica de relaciones sociales basadas en la cooperación. El progreso socio-cognitivo tiene lugar cuando se enfrentan distintas respuestas o puntos de vista diferentes para que sean puestos en duda y entren en conflicto con los propios. Es en esa interacción y negociación de significados orientada a la búsqueda de respuestas comunes es donde se crean las condiciones para el aprendizaje y la consideración de la diversidad.

6) La resolución de problemas como un esquema general que provee una secuencia de trabajo posible otorga sentido y direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los problemas deben formularse con relación a un contexto reconocible para quienes tengan que analizarlos y resolverlos, con lo cual se facilita la identificación de los factores que los constituyen. La situación-problema con una adecuada formulación (en función de la edad, los intereses de los estudiantes y los propósitos de la formación) permite comprender y reconstruir el sentido de los aprendizajes a partir de situaciones cotidianas.

4.3. Evaluación docente en Chile

Chile, ha desarrollado un marco nacional que define las normas para la enseñanza de los profesionales de la educación (manual de prácticas pedagógicas docentes), el Marco de la Buena Enseñanza (MBE) vigente del año 2003 y actualmente en revisión proyectando su implementación en el año 2017. El MBE proporciona un perfil claro y conciso de lo que se espera que los profesores sean capaces de hacer (Santiago, Benavides, Danielson, Goe, y Nushe, 2013; Manzi, González, y Sun, 2011; MINEDUC, 2003).

El MBE está dividido en:

- Dominios
- Criterios dentro de los dominios
- Descriptores de cada criterio
- Niveles de rendimiento de los descriptores

La Tabla 2 proporciona la lista de dominios y criterios del Marco de la Buena Enseñanza así como un ejemplo por dominio de descriptores de criterio.

Tabla 2. Estructura MBE

Dominios	Criterios	Ejemplo descriptores
Preparación de la Enseñanza	<p>A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>	<p>Conoce y comprende los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.</p> <p>Conoce diferentes perspectivas y nuevos desarrollos de su disciplina.</p> <p>Comprende la relación de los contenidos que enseña con los de otras disciplinas.</p> <p>Conoce la relación</p>
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	<p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>	<p>Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.</p> <p>Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.</p> <p>Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.</p>
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	<p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas</p>	<p>Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes.</p>

	para los estudiantes. C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes. C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza. C5. Promueve el desarrollo del pensamiento. C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.	Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida. Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido. Propone actividades
Responsabilidades profesionales	D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica. D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos. D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.	Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados. Analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula, a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas.

El MBE proporciona la base para cada uno de los criterios y entrega una definición operacional de cada uno de los descriptores. Diseñando en base a ellos, las matrices de valoraciones utilizadas para construir los niveles de rendimiento por descriptor incluyen:

- la comprensión por parte del profesor de los objetivos que subyacen a cada descriptor, es decir, su significado y funciones
- su competencia cuando tal descriptor se pone en práctica
- el impacto de los descriptores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como la contribución y la importancia del desempeño de los docentes, tanto dentro como fuera de la establecimiento
- el compromiso de los estudiantes y la comunidad escolar en la aplicación del descriptor.

La Tabla 3 presenta el ejemplo de los cuatro niveles de desempeño y su descripción:

Tabla 3. Niveles de desempeño

Nivel	Descripción
Destacado	Indica un desempeño profesional que es claro, consistente y sobresale con respecto a lo que se espera para el conjunto de los indicadores evaluados. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando o bien por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento de los indicadores
Competente	Indica un desempeño profesional que cumple con regularidad el conjunto de los indicadores evaluados. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
Básico	Indica un desempeño profesional que cumple con cierta irregularidad el conjunto de los indicadores evaluados o con regularidad la mayoría de éstos
Insatisfactorio	Indica un desempeño que presenta claras debilidades para el conjunto de los indicadores evaluados y que afectan significativamente el quehacer docente

Los instrumentos que hacen referencia a los estándares de evaluación de las prácticas docentes y utilizadas en la evaluación de desempeño docente son (Santiago et al., 2013; Manzi et al., 2011):

- 1) La autoevaluación
- 2) La entrevista del evaluador par
- 3) Informe de referencia de terceros
- 4) Portafolio de desempeño pedagógico

Este último instrumento se divide en dos módulos. En el módulo 1 los profesores deben realizar y describir tres clases de una unidad, presentar una evaluación que haya realizado en esa unidad y responder preguntas de reflexión sobre dicha unidad. En el módulo 2 debe presentar la grabación de una clase de aproximadamente 40 minutos.

Durante la evaluación del año 2016, según lo estipulado la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, debe presentar evidencia referida a las responsabilidades profesionales propias de la labor docente fuera de aula, como lo es el trabajo técnico-pedagógico colaborativo.

4.3.1. Las prácticas que se evalúan en los docentes en Chile

Los módulos 1 y 2 son los instrumentos específicos por los cuales se evalúan las prácticas pedagógicas docentes en Chile, de manera oficial, formativa y vinculante.

El módulo 1 consiste en una descripción de una unidad de aprendizaje de 8 horas pedagógicas, el cual tiene el foco en las siguientes prácticas pedagógicas del docente, llamadas en este caso componentes (Santiago et al., 2013; Manzi et al., 2011):

- C1: estrategia asociada evaluación
- C2: reflexión sobre prácticas pedagógicas

C3: Sub componente 1 de tres elementos: (i) Descripción de la unidad de aprendizaje (objetivos de aprendizaje, los contenidos de las clases); (ii) análisis de las características de los estudiantes (Cómo las estrategias pedagógicas toman en cuenta las características del estudiante); y (iii) el análisis de la unidad (pedagógica eficaz y no eficaz acciones durante la unidad de aprendizaje).

Sub componente 2 también se divide en tres elementos: (i) Evaluación de la unidad de aprendizaje y rúbricas (por ejemplo, los enfoques de evaluación usado, ejemplo de evaluación escrita y asociado marcado rúbricas); (ii) Reflexión la evaluación de los aprendizajes (descripción de las áreas de actuación fuerte y débil, interpretación de los resultados de los estudiantes); y (iii) Evaluación sobre la base de los resultados de evaluación (Descripción de la información dada a los estudiantes para mejorar el aprendizaje posterior).

Sub componente 3, se compone de una reflexión por el profesor sobre sus prácticas pedagógicas en el año escolar anterior. Se basa en las respuestas a un conjunto de preguntas sobre cuestiones tales como dificultades de aprendizaje en el aula, enfoques pedagógicos, estrategias para motivar a los estudiantes para el aprendizaje, necesidades de desarrollo profesional, y acciones para mejorar las prácticas de enseñanza.

El módulo 2 (grabación de una clase), que trata de evaluar una serie de aspectos de la clase del profesor, con el objetivo de visualizar la capacidad para desarrollar una lección con un buen inicio, desarrollo y cierre; la calidad de la interacción entre los estudiantes promovidos (preguntas, actividades propuesto y retroalimentación); la capacidad de mantener un ambiente de trabajo adecuado; y la calidad de las explicaciones y las estrategias didácticas.

Las prácticas evaluadas a los docentes tienen una clasificación en ocho dimensiones (las primeras cinco relacionados con el módulo 1 y la tres restantes en módulo 2) (Santiago et al., 2013; Manzi et al., 2011):

Dimensión A: Organización de los elementos de la unidad de aprendizaje

Dimensión B: Análisis de las actividades de clase

Dimensión C: Calidad de la evaluación de la unidad de aprendizaje

Dimensión D: Reflexión sobre los resultados de evaluación

Dimensión E: Reflexión sobre las prácticas pedagógicas

La dimensión F: ambiente de la clase

La dimensión G: Estructura de la clase

La dimensión H: Interacción Pedagógica

4.4. A modo de síntesis

Para este segundo bloque y cuarto capítulo, que agrupó las tres temáticas que se desarrollaron en el marco teórico, podemos concluir que el tema de liderazgo escolar a pesar de tener larga data sometido a diversos estudios, actualmente sigue vigente para desarrollar otras investigaciones incluyendo aspectos de los más variados insertos en los sistemas educativos.

En la búsqueda y lectura del estado del arte de este tema, nos encontramos que actualmente se está determinando que los liderazgos directivos, ya no serían el segundo factor intra escolar de mayor trascendencia en los resultados de aprendizajes en los estudiantes. Lo cual nos permitió poner el foco en la relación líder-docente.

Para lo anterior, se incorporaron las últimas definiciones de liderazgo utilizadas en diversos contextos, y se determinaron cuales eran las funciones específicas de índole pedagógica que realizan estos agentes educativos.

Llegando así a desarrollar el tema del liderazgo pedagógico, para el aprendizaje o instruccional dependiendo del autor y contexto que se muestra. Para ello, se puntualizó en cual era el rol de estos liderazgos en la institución y cuál era la diferencia con aquellos de índole directivo o administrativo, resumiendo así en una serie de dimensiones en las cuales los liderazgos pedagógicos son fundamentales para la calidad de los docentes y sus prácticas.

Además, se incorporó como éstos liderazgos influyen en las prácticas docentes, no sólo a nivel motivacional o comportamental, sino, que directamente en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Y también, como la sinergia entre ambos puede impactar en distintos niveles del trabajo organizativo.

En la misma línea, se desarrolló el tema de la gestión pedagógica y en especial la gestión curricular donde se encuentran las prácticas que implementan estos liderazgos y las estrategias de liderazgo. Las cuales son claves para las trayectorias de mejoramiento en las escuelas.

Se determinó específicamente que entenderíamos por gestión pedagógica, al ser un término proveniente del área empresarial. Puntualizando específicamente en el área curricular y las que son requeridas para maximizar las capacidades internas de la organización, alineando así a los líderes y profesores.

La gestión curricular fue clave para el posterior desarrollo de la tesis, por ello se definió específicamente como un elemento estratégico para la organización y poner en marcha el proyecto pedagógico de toda institución. De él se derivan una serie de prácticas de gestión que se vinculan con las dimensiones de los liderazgos y las estrategias de éstos.

Estas prácticas, las vinculamos con aspectos administrativos-pedagógicos, pedagógicos-didácticos y evaluativos. Las cuales son llevados por el equipo de gestión de los establecimientos y deben asegurar la eficacia del proceso.

Finalmente, se desarrolló la vinculación como parte de las prácticas de liderazgo las estrategias que aglutinan estas prácticas y como su articulación contribuiría al desarrollo organizativo.

**BLOQUE III:
MARCO APLICADO**

Capítulo 5

Contextualización

5.1. Introducción

En el primer apartado del bloque marco aplicado y capítulo cinco de la tesis global, se presenta una contextualización detallada del campo de estudio, caracterizando de lo general a lo particular los elementos del contexto donde se realizó la investigación.

Como primer acercamiento contextual, se desarrolla una caracterización del sistema educativo chileno, desde su consagración en la Constitución, pasando por los cambios actuales a los que se ha sometido el sistema a consecuencia de las reformas de los últimos años, hasta la distribución estadística de los establecimientos educacionales.

Un segundo punto desarrollado en este capítulo, tiene que ver con la organización de los centros educativos, se comienza entregando las funciones de los directivos que administran la educación municipal en los DAEM (Departamentos de Administración de Educación Municipal) y continua con la estructura interna común o mayoritaria que se encuentra en un establecimiento educativo público.

En el contexto interno de la organización escolar, se describe el origen de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) y la naciente figura directiva en dichas unidades como lo fue el Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (JUTP), el cual fue decretado por ley en la década de los años 80. Luego se detalla su evolución y definición en la organización, incorporando además los aspectos de gestión donde se involucra y la serie de cuerpos legales donde se incorpora la labor técnica-pedagógica y de gestión de centros.

Finalmente, se señalan las funciones que deben cumplir los Jefes de la Unidad Técnica Pedagógica, dentro del marco normativo que rige la función profesional docente, como son agrupadas en una serie de dimensiones de acuerdo a la investigación reciente y los aspectos normativos, y su posterior incorporación en los proyectos educativos.

5.2. Caracterización del sistema educativo

Los principios fundamentales del sistema educativo chileno, se han consagrado básicamente en la Constitución Política de la República, aprobada en 1980 y modificada en 2003 mediante la Ley N° 19.876, y en la nueva Ley General de Educación N° 20370, promulgada en el 2009. La nueva Ley de Educación ha derogado la anterior Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza dictada en 1990 y sus modificaciones posteriores, y representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en el país en lo referente a la educación básica y media, manteniéndose la normativa anterior respecto a la educación superior.

La organización del sistema educativo comienza en un nivel preescolar, que atiende niños menores de 6 años, mediante una diversidad de instituciones y redes públicas y privadas; un nivel básico obligatorio, de seis grados, cumplido en escuelas municipales o privadas; un nivel medio, de seis grados, que se ofrece en liceos con dos modalidades (la científico-humanista, de tipo general, y la técnico-profesional, que combina estudios generales y formación para el trabajo); y un nivel superior, impartido en Universidades e Institutos Profesionales (IP) o Centros de Formación Técnica (postsecundarios de 2 años de duración). La formación de docentes para la educación parvularia, básica y media se realiza en Universidades e IP.

En el año 2015 se aprobó la Ley de Inclusión Escolar, la cual tiene como objetivo transformar la educación desde un bien de consumo a un derecho social (Diario Oficial de la República de Chile, 2015), este cambio de paradigma educativo comenzó su implementación en marzo de 2016 y tendrá una trayectoria de largo plazo para su implementación. En esta fase habrá aspectos que se mantienen y otros que cambian de acuerdo a la naturaleza de la normativa, entre los aspectos que cambian y se mantienen tenemos:

- Provisión mixta: Seguirán existiendo colegios públicos (municipales), particulares subvencionados y privados sin aportes del Estado.
- Proyectos educativos: Colegios seguirán teniendo libertad para establecer y llevar a cabo su propio proyecto educativo.
- Copago: En todos los colegios que reciben aportes del Estado –públicos y particulares subvencionados– será éste quien financie la educación y se dejará de cobrar a los padres. Para esto se aumentarán los recursos que pone el Estado y se crearán nuevas subvenciones.
- Selección: Los colegios públicos y particulares subvencionados por el Estado deberán admitir a todos los y las estudiantes que postulen a ellos, tanto en educación básica como en media, sin seleccionar ni por razones socioeconómicas, religiosas, rendimiento académico, situación familiar, etc.
- Excepción: desde 7° básico, podrán seleccionar hasta el 30% de sus estudiantes, aquellos colegios que demuestren al MINEDUC tener un proyecto educativo artístico, deportivo, que exijan talentos especiales o de alta exigencia académica, y que cuenten con la debida autorización.
- No discriminación: Ningún colegio, ni aún los privados sin aportes del Estado, podrán discriminar arbitrariamente a sus estudiantes por razones socioeconómicas, situación de la familia, proyecto educativo, religión, etc.
- Expulsión: Para evitar la segregación mediante la expulsión, se establecen restricciones a las expulsiones y se prohíbe expresamente que se lleve a cabo por embarazo, cambio de estado civil de los padres y por repetir una vez en educación básica y una vez en educación media.

Los establecimientos educacionales públicos de enseñanza básica y media existentes quedan fuera de la dependencia administrativa del Ministerio, correspondiendo a las municipalidades realizar esta función en la jurisdicción comunal (las comunas existentes en el país son 335). Para llevar a cabo la administración de los establecimientos y de sus profesores, la ley permite a los municipios crear entidades autónomas de derecho privado sin fines de lucro, presididas por el alcalde, y comúnmente denominadas Corporaciones Municipales.

Por otra parte, el municipio puede también administrar directamente los establecimientos, a través de la creación de una unidad específica inserta en su organigrama: el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM). El financiamiento de la educación obligatoria está reglamentada por la Ley de Subvenciones Educativas, dictada en 1980 como Decreto Ley N° 3476 y cuyo texto actualmente vigente se aprobó mediante Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de Educación, de fecha 21 de febrero 1990. Aunque se trata de una normativa sobre el subsidio estatal a la educación particular subvencionada y a los establecimientos bajo administración municipal, contiene importantes preceptos relativos al funcionamiento de los centros educativos de nivel pre-básico, básico y medio.

Actualmente, se acuerdo al anuario estadístico del (MINEDUC, 2016a, 2016c) la distribución establecimientos en funcionamiento, matrícula y docentes por dependencia administrativa está dada por (Tabla 4):

Tabla 4. Distribución de establecimientos, matrícula y docentes

	Dependencia Administrativa									
	Municipal		Part. Subvencionado		Part. Pagado		Corp. Adm. Delegada		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
E. Funcionando con matrícula	5.279	43,9	6.060	50,4	592	4,9	70	0,6	12.001	100,0
Total docentes	98.418	43,9	102.696	45,8	21.053	9,4	2.249	1,0	224.416	100,0
Total matrícula	1.290.770	36,6	1.935.222	54,5	276.892	7,8	45.852	1,3	3.548.736	100,0

5.3. Organización de los centros educativos

Los establecimientos educacionales en Chile poseen una heterogeneidad en su organización interna, la cual dependerá en gran medida de los recursos que los sostenedores públicos o privados destinen para la incorporación de personal a los establecimientos.

Específicamente en el caso de los establecimientos municipales, la gestión de los centros de una comuna está dirigida por los Jefe de DAEM, DEM o Corporación de Educacional Municipal.

Estos directivos municipales tienen entre sus funciones (Raczynski, 2012) la:

- Mantención de la matrícula y asistencia a clases de los estudiantes.
- Mantención y mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de los establecimientos.
- Integración de alumnos con dificultades o atraso en el aprendizaje.

- Transparencia y eficiencia en el uso de recursos.

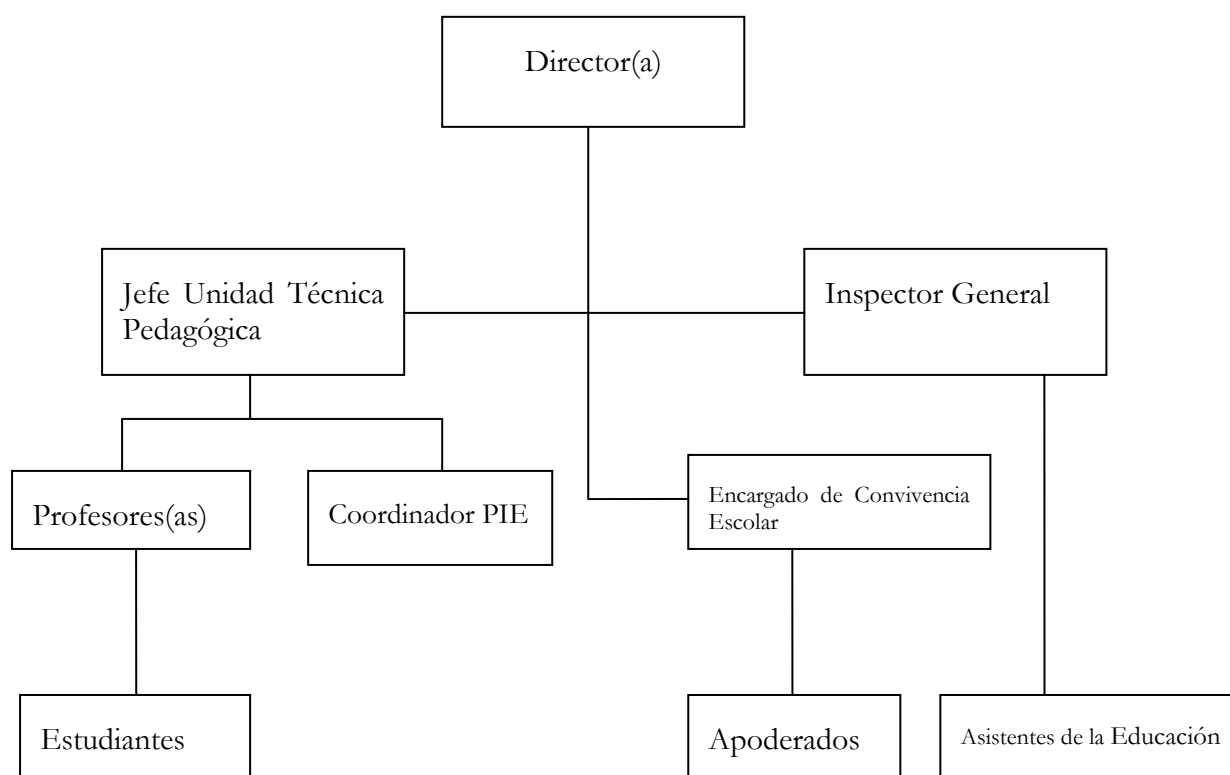
De esta manera, la mayoría de los órganos que deben administrar de manera holística las unidades educativas focalizan su acción en temas administrativos y financieros, dando un lugar secundario a los temas de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, y terciario en relación al apoyo técnico pedagógico de los establecimientos o en temas de la convivencia escolar y disciplina.

A nivel de los establecimientos educativos, la organización está a cargo de un Director(a), quien es responsable además de administrar y coordinar los procesos que ocurren al interior del establecimiento. Tiene tuición directa sobre todo al personal docente, administrativo, inspectores, auxiliares de servicio. Le corresponde especialmente planificar, organizar, ejecutar, supervisar y evaluar las actividades relacionadas con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a la normativa vigente. Además, puede asesorar a organismos de la comunidad vinculados con el establecimiento, en materias educacionales y culturales.

Sumado a la tuición del personal, éste puede disponer bajo ciertas condiciones tanto del personal que integra los equipos de gestión, como del personal docente y administrativo. Estas potestades están facultadas por la Ley de Calidad y Equidad (2011) que norma el ingreso a los cargos directivos (directores establecimientos y DAEM) y las facultades que tienen los directores que acceden al cargo vía concurso público. En este contexto, estos directivos pueden contar con profesionales que cumplan funciones de Subdirector, Inspector General y Jefe Técnico, siendo de exclusiva confianza del director del establecimiento educacional o bien optar no asignar todos los cargos anteriores.

En este contexto, la estructura organizativa de los establecimientos educacionales depende en primer lugar de la administración municipal y en segundo lugar, del criterio de los directivos escolares. Así, nos encontramos con una estructura jerárquica “común” en las organizaciones escolares de Chile (figura 6) que da cuenta de los distintos agentes insertos en ellas y su relación dentro de la unidad educativa.

Figura 6. Estructra jerárquica escolar



Así, la realidad de cada institución en cuanto a su organización y distribución de las múltiples funciones es diversa y compleja, considerando que se pueden encontrar establecimientos con una distinta matrícula, planta docente, PEI, recursos y características contextuales.

5.4. Las Unidades Técnicas Pedagógicas

Durante el período 1978 y 1990 el curso de la función directiva, que fue cruzado por un hito central: el proceso de municipalización de la educación pública de comienzos de los años 80. Antes de ese proceso de descentralización, hubo un intento por definir y fortalecer más específicamente a la función directiva, y al mismo tiempo ampliarla en términos de quienes participaban en ella. Por primera vez, se explicitó la importancia del liderazgo pedagógico, alojándolo en una nueva figura: la del Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) (Nuñez, Weinstein, y Muñoz, 2010).

Las funciones de la nueva figura tuvieron su descripción en la Ley 19.070 del año 1991 sobre el Estatuto de los profesionales de la educación, donde define en su artículo 8 que:

“Las funciones técnico-pedagógicas son aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función, se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia: orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica,

coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas que por decreto reconozca el Ministerio de Educación”.

En este contexto, surge en el año 2005 el Marco para la buena dirección, el cual describía los criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño directivo. Definiendo las atribuciones de los directores en cuanto a lo pedagógico, administrativo y financiero. Además, de incluir cuatro ámbitos de acción directivo, a saber: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y Convivencia (MINEDUC, 2005) con un conjunto de criterios y descriptores. Estos destinaban de forma general las funciones y responsabilidades de los directivos y los docentes que cumplían estos roles, sin distinguir cuales correspondían a directores, JUTP, inspectores y orientadores.

En el año 2015, con la finalidad de incorporar los avances teóricos y empíricos en materia de liderazgo escolar, se diseña el Marco para buena dirección y liderazgo escolar (MBDLE), dirigido a directores y equipos de gestión de los establecimientos educacionales, integrándose un conjunto de prácticas agrupadas en cinco dimensiones y también los recursos personales requeridos para llevar a cabo eficazmente esas prácticas.

Las dimensiones prácticas de este nuevo marco son: Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; Desarrollando las capacidades profesionales; Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. Los recursos personales los clasifica en: Principios, Habilidades, Conocimientos profesionales (MINEDUC, 2015b).

Siguiendo el patrón del antiguo marco (2005), el MBDLE carece de una distinción en cuanto a qué dimensiones y prácticas están dirigidas a los directores, jefes de UTP u otros profesionales del equipo directivo. Esto se traduce, que el diseño de perfiles, descripción de funciones y roles en los reglamentos y documentos institucionales de las organizaciones escolares se encuentren generalizadas y no especifiquen a los profesionales a cargo de tal función, distorsionando las funciones y perdiendo recursos profesionales en tareas y áreas de relevancia dentro de la organización.

5.4.1. Gestión técnico pedagógica de los establecimientos públicos

La gestión de los establecimientos públicos en Chile ha tenido desde el año 2010 cambios relevantes en cuanto a: funciones, acceso, responsabilidades e integrantes.

A partir de 1996 se promulga la norma bajo decreto con fuerza de ley donde se especifican las funciones “docentes-directivas” de los establecimientos públicos afectos a esta legislación. Donde en su artículo 7 señala que:

La función docente-directiva es aquella de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para la función o del cumplimiento de los requisitos establecidos en el inciso final del artículo 24, se ocupa de lo atinente a la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, y que conlleva tuición y responsabilidades adicionales directas sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores, y respecto de los alumnos (Diario Oficial de la República de Chile, 1996).

Estas funciones son separadas en aquellas de carácter administrativo, financiero y pedagógico, donde el director debería ser el responsable de todas ellas, pero, además se incorpora el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, Inspector General y Orientador como parte del equipo que lidera el director/a del establecimiento.

En leyes posteriores y modificaciones legales como: el Sistema de Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (2003); Subvención Escolar Preferencial (2008); Ley General de Educación (2009); Ley Calidad y Equidad de la Educación (2011); Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2011); Ley de Inclusión Escolar (2015); Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016) y Sistema Nacional de Educación Pública (2016 en discusión), existen diversas consideraciones respecto de la función directiva y en especial las de índole técnico pedagógica. En este contexto, de agregados legales es que los establecimientos públicos y en especial los docentes y directivos han tenido que ir incorporando y articulando estos requerimientos a las dinámicas y procesos internos.

De manera particular, los directivos técnicos pedagógicos han debido de reformular sus procesos, prácticas y quehaceres en función de tres cuerpos legales: SEP (2008); LCE (2011) y SAC (2011), ya que incorporan exigencias que se deben implementar en el trabajo diario y estratégico de las escuelas y liceos.

5.4.2. Funciones de la Unidad Técnica Pedagógica

La Unidad Técnica Pedagógica (UTP), es un nodo de índole completamente pedagógico dentro de toda organización escolar. Sus funciones de nivel superior deben ocuparse en las áreas de apoyo o complemento de la docencia: orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas (Diario Oficial de la República de Chile, 1996).

Desde el año 2011, quienes cumplan esta función serán de exclusiva confianza del director del establecimiento educacional. Sin embargo, atendidas las necesidades de cada establecimiento educacional, éste podrá optar por no asignar el cargo de Jefe Técnico.

Aun así, los procesos de gestión pedagógica, las dimensiones y prácticas de liderazgo pedagógico atribuibles a los JUTP están descritos en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) y en los perfiles de cada Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los establecimientos educacionales (Tabla 5).

Tabla 5. Prácticas y funciones de los JUTP según normativa

MBDLE	EID	PEI
<p>Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.</p> <p>Desarrollando las capacidades profesionales.</p> <p>Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar</p>	<p>Coordinar la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.</p> <p>Acordar con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.</p> <p>Apoyar a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Coordinar un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.</p> <p>Monitorear permanentemente la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.</p> <p>Promover entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.</p>	<p>Depende de cada establecimiento.</p>

5.4. A modo de síntesis

Cuando presentamos, justificamos y planteamos la problemática del estudio realizamos una descripción general del fenómeno del estudio, entregando a grandes rasgos algunas de las características del contexto donde se llevaría a cabo la investigación.

Ahora bien, desarrollando este capítulo podemos realizar una síntesis de él, en relación a que se dio a conocer la estructura interna del sistema educativo chileno que si bien su conocimiento es público, pudimos incorporar aquellos recientes que fueron originados por cambios actuales en el sistema.

También se incorporó de manera cuantitativa la composición y distribución de establecimientos para entregar un panorama general de las características del campo de estudio, en especial, las del sistema municipal de educación.

Se agregaron también algunas características de sistema de administración comunal de educación que rige en Chile, el cual nos entregó en el análisis de resultados algunas variables que explican algunos de las acciones en los establecimientos. En el mismo contexto organizacional, se definió una estructura común de las organizaciones y su relación con otros agentes al interior de estas.

De forma más puntual, y para definir el sujeto de estudio se presentó como se originó el cargo de Jefe de Unidad Técnico Pedagógica y las Unidades Técnicas Pedagógicas. Las cuales principalmente, fueron creadas para separar el liderazgo administrativo del director y tener un liderazgo pedagógico al interior de los establecimientos.

En este contexto, se presentaron las características y funciones que deben realizar estos cargos, los que actualmente se presentan de manera genérica y sin distinción alguna del trabajo que deben desarrollar los directores, ya que la normativa vigente en muchos documentos no hace la distinción de ellos, dejando a discreción de los Proyectos Educativos Institucionales la redacción de los perfiles, roles y funciones de estos y otros profesionales.

Capítulo 6

Diseño de la investigación

6.1. Introducción

Tiendo como base las características contextuales, el problema de investigación, el cual da origen al fenómeno de estudio y las acciones a seguir plasmadas en los objetivos de investigación, es por cuanto, en este capítulo se desarrolla y fundamenta la parte operativa del trabajo investigativo.

En primer lugar, se retoma de manera general el estado del arte del tema a investigar en cuanto a su objeto de estudio y desarrollo teórico alcanzado, para articular los capítulos previos. Se continua describiendo los pasos previos al trabajo de campo, la elección del método de investigación más idóneo para llevarla a cabo, siendo en este caso, el método mixto. Allí se describen las características principales y las ventajas que tiene para la investigación la combinación de los diseños cualitativos y cuantitativos. Principalmente cómo el método mixto responde a los objetivos planteados.

En segundo lugar, se describe la fase cualitativa de investigación y el enfoque utilizado. En esta fase se utilizó el Estudio de Casos. Se detallan los usos y los conceptos asociados al él, además de las características como enfoque o diseño (según el autor) que se le entrega. Se muestra la elección del tipo de estudios de casos y el proceso que se llevó a cabo en la etapa de campo.

También incluye la muestra y el tipo de caso para con el diseño, correspondiendo a uno de los requisitos mínimos para ello. Se describen las características que tuvieron los casos y número de estos de acuerdo a las mismas. Se incorpora además la descripción de cada una de las técnicas de recolección de información utilizadas en esta fase y que respondieron a la matriz de tópicos a investigar. Cada técnica fue descrita, caracterizada en cuanto a su construcción, validación y protocolo.

En tercer lugar, se describe la fase cuantitativa de la investigación y el tipo de enfoque escogido. Seguido se caracteriza el tipo de muestra utilizada y el N alcanzado en la etapa de trabajo de campo. También se da a conocer el instrumento (único) utilizado en esta fase, se mencionan las características como tal, el tipo y todo el proceso (detallado) desde su diseño provisional, la operativización de las variables, el tipo de validación y criterios, el análisis del proceso validatorio y el instrumento final.

En cuarto lugar, se describe el trabajo de campo realizado, el cual fue implementado en tres etapas, además se describe el proceso de análisis de la información recolectada para cada uno de los instrumentos utilizados en las dos fases.

Finalmente, el capítulo seis se cierra definiendo los cuatro criterios de calidad seguidos en el transcurso de la investigación, el cual constituye el rigor metodológico de la investigación.

6.2. Estudio del estado del arte del tema

La gestión escolar y en especial el liderazgo escolar ha sido desde hace más de una década objeto de estudio, con diferentes matices y objetivos. En el caso de esta investigación, se inició desde la exploración práctica y profesional del investigador hasta el seguimiento de los últimos hallazgos empíricos sobre el tema, descritos en la literatura local como internacional.

El inicio de todo fue saturar el estado del arte de la información teórica y empírica, primero sobre las temáticas relacionadas con la investigación y luego con aquellas que relacionan directamente con el objeto de estudio: liderazgo pedagógico, gestión pedagógica y prácticas docentes.

De la recopilación bibliográfica se categorizó en tres temáticas centrales que forman el cuerpo teórico general de la investigación, las cuales a su haber poseen sub temáticas que dan sentido completo al marco teórico y en los cuales se sustenta la investigación. Estas temáticas principales son:

- Liderazgo escolar
- Gestión pedagógica
- Prácticas docentes

El paso anterior entregó las bases necesarias para precisar el objeto de estudio, diseñar el planteamiento y justificación del problema a estudiar. Seguido de la redacción de las interrogantes y los objetivos a conseguir durante todo el proceso de investigación.

6.3. Etapa previa trabajo de campo

En la investigación pedagógica y didáctica se aplica el método general de la ciencia. Este nos brinda una visión general de todo el proceso de investigación y se aplica al ciclo entero de la investigación. Pero también se puede aplicar, en función de las dimensiones o etapas del proceso de investigación o de la naturaleza del objeto de estudio (De la Herrán et al., 2005).

En función de los objetivos propuestos la metodología utilizada correspondió a un enfoque mixto, que “implica la combinación o integración de los datos cualitativos y cuantitativos en una investigación” (Creswell, 2014, p. 14), complementando la extracción y análisis de los datos –cualitativos como cuantitativos- confrontando los mismos, lo que permite indagar y profundizar en el fenómeno de estudio. Ambas orientaciones permiten comprender un mismo aspecto de la realidad social (Bericat, 1998), que permitirá integrar diseños en la investigación (Creswell y Plano, 2011), además aumenta la posibilidad de ampliar las dimensiones de investigación, y alcanzar un entendimiento mayor y más profundo del fenómeno de estudio (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014; Creswell, 2013; Hernández y Mendoza, 2008), esta profundidad que se requiere es necesaria, ya que, por una parte como señala (Gairín, 2000):

Las organizaciones escolares se presentan como realidades complejas donde junto a los análisis estructural y funcional “relativamente objetivos” se pueden detectar componentes representacionales y culturales, políticos e ideológicos, al mismo tiempo que se producen procesos históricos de relevancia diversa que hacen que las instituciones evolucionen de acuerdo a pautas específicas y particulares (p.5).

Y otra, que como campo del estudio, las organizaciones escolares tienen dimensiones que se entrecruzan y yuxtaponen, ya sea estas didáctico, curricular u organizativo, encontrándose fenómenos relacionados con la didáctica curricular, acciones de liderazgo pedagógico, entre otras, por lo que su diferenciación se hace compleja y difusa. Por ello al integrar diseños de investigación se podrá abarcar desde distintos focos la problemática de estudio.

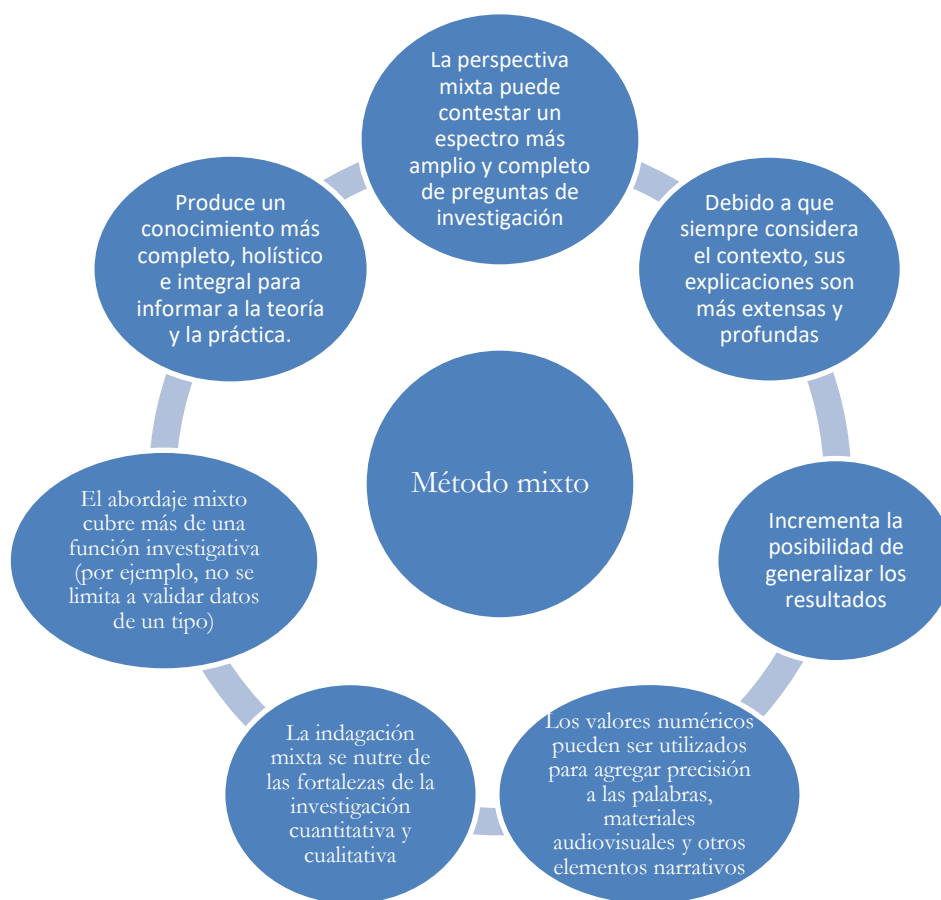
Así, Bergman (2008) sintetiza el enfoque donde “su objetivo y los beneficios parecen bastante simple: tomar lo mejor de los métodos cualitativos y cuantitativos y combinarlos” (p. 11). Por ello la investigación aprovecha las virtudes de dichas metodologías, ya que por un lado, el enfoque cuantitativo permite estructurar de manera objetiva la información, brindando la posibilidad de generalizar aspectos de la investigación y compararlos con otros estudios de la misma condición. Por su parte el enfoque cualitativo, al ser más flexible, genera riqueza interpretativa de la cual se acepta la subjetividad en dicha interpretación.

La investigación con método mixto es definida como "la clase de investigación donde el investigador se mezcla o combina cuantitativo y técnicas cualitativas de investigación, métodos de enfoques, conceptos, o lenguaje en un solo estudio" (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, p.17).

La premisa subyacente de estudios mixtos es que metodologías cualitativas y cuantitativas ofrecen distintas ventajas y aspectos complementarios (Burch y Heinrich, 2015; Johnson y Onwuegbuzie, 2004). En particular, una ventaja clave de los estudios cualitativos, al interior del método mixto, es la oportunidad de explorar los problemas en mayores niveles de profundidad y detalle, la comprensión de las funciones de una organización, tiempo, práctica, y procesos (Denzin y Lincoln, 2011; Marshall y Rossman, 2011), mientras que una ventaja clave de investigación cuantitativa radica en el trabajo con una muestra más grande de la población, dando al investigador el potencial estadístico para observar los efectos y las asociaciones empíricas entre variables de intervención y resultados (Burch y Heinrich, 2015).

El método mixto posee una serie de rasgos distintivos (Hernández et al., 2014; Creswell, 2013; Teddlie y Tashakkori, 2009; Greene, 2008; Hernández y Mendoza, 2008; Johnson y Onwuegbuzie, 2004) que tendrán efectos en la investigación y los diseños propiamente tal. Dichas características se ilustran en la figura 7:

Figura 7. Características del método mixto



En la misma línea Creswell (2013), argumenta que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que, en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales. Creswell (2014) se centra en tres modelos principales de enfoque mixto y que se encuentran vigentes en las ciencias sociales: a) convergentes-paralelos-simultáneos, b) secuenciales-explicativos y c) secuenciales-exploratorios.

Este estudio adopta el modelo (a) de los convergentes-paralelos-simultáneos, este diseño considera diferentes perspectivas y ángulos de un mismo objeto de estudio; ya que si el método cualitativo permite comprender y describir los fenómenos sociales resulta necesario que cuente con la rigurosidad y credibilidad científica del método cuantitativo, ambos enfoques tienen igual importancia. La recogida de datos es simultánea (Creswell, 2014, 2013; Hernández et al., 2014).

Esta metodología es apropiada en este caso producto de las necesidades propias del estudio, tomando en cuenta las características de las organizaciones educativas y profesionales de la educación que fueron informantes en los casos y sujetos principales del estudio.

Es simultáneo porque, la recolección de los datos se llevó a cabo al mismo tiempo (observaciones, entrevistas y cuestionarios). Sin embargo, siguió un orden que abarcó los tres componentes de la investigación: inició con una fase exploratoria para identificar las

problemáticas (temáticas) presentes en el estado del arte con la realidad de las organizaciones educativas, seguido del trabajo de campo y por último la triangulación de los temas involucrados (análisis).

Durante la fase de carácter cuantitativo, se utilizó el enfoque descriptivo, porque permitió describir a la población objeto de estudio y evidenció los aspectos generales de ella, especificando sus características, por ello se seleccionó una “serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006, p. 102). Esto permitió ordenar los datos, observarlos, examinarlos de manera gráfica y tener un acercamiento global a la realidad de los mismos.

La fase de carácter cualitativo, en la que se utilizó el método estudio de casos, específicamente de casos múltiples o colectivo, que consistió en la compilación de información sobre casos que se asemejan o difieren entre sí, pudiendo construir teoría, modelo de funcionamiento de un fenómeno, o clasificación nueva en base a observación de varios casos. Si el fenómeno observado varía de un caso a otro, el investigador puede averiguar y explicar las causas del comportamiento diferenciado (Coller, 2000).

Fue exploratoria porque además de describir, pretendió interpretar y dar a entender las relaciones existentes entre las variables involucradas en la investigación que explican el fenómeno de estudio.

Finalmente, se realizó la triangulación de los datos para garantizar con mayor precisión la observación e interpretación de los datos, acrecentando la validez de los resultados abordando mejor el fenómeno que se investiga desde la complementariedad de los métodos requeridos para este estudio, lo que posibilita “el enriquecimiento de una visión (comprensión) única que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos” (Ruíz-Olabuénaga, 2004, p. 77).

6.4. Diseño de investigación

Teniendo como base el enfoque mixto que se utilizó, los diseños que se siguieron tienen de ambos enfoques logrando un complemento entre ambos para mayor comprensión del propio fenómeno de estudio.

6.4.1. Fase cualitativa: Estudio de Casos

En la fase cualitativa de la investigación se trabajó con el Estudio de Caso, el cual se destaca entre los diseños de tipo cualitativo (Álvarez y San Fabián, 2012), este tipo de enfoque se podría definir como una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto; se analiza profundamente una unidad integral para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría (Fernández y Hernández, 2010).

Mertens (2005), concibe el estudio de caso como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad que es visto y analizado como una entidad.

Yin (1984), de acuerdo a la tabla 6, destaca el uso del estudio de casos bajo tres conceptos:

Tabla 6. Uso del estudio de caso

Concepto	Uso
1. Exploratorio	Para formular preguntas precisas o hipótesis
2. Descriptivo	Describir cuando un producto es nuevo o desarrollado
3. Explicativo	Facilita la interpretación de estrategias y procesos

Para Wiersma y Jurs (2008) en Fernández y Hernández (2010), el estudio de caso es el examen detallado de “algo”: un evento específico, una organización, un sistema educativo, por ejemplo. En términos de Fernández y Hernández (2010), el estudio de caso se concentra en una unidad de análisis. Yin (2009, 2014) señala que un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Harvard Business School (1997) en Fernández y Hernández (2010) considera al estudio de caso un método y lo utiliza desde 1908 para evaluar unidades organizacionales.

En este contexto, Yacuzzi (2005) en Álvarez y San Fabián (2012) y Yin (2014), sostienen que la estrategia de estudio de caso, es la más apropiada cuando la pregunta relevante de la investigación es: ¿Cómo? y/o ¿Por qué? Más aún, López y Fernández (2004, p. 665) en Álvarez y San Fabián (2012) consideran que su aportación al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en tres rasgos:

- Énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas.
- Interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos circundantes.
- Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo construyen su realidad social.

En el campo educativo, los estudios de casos han sido muy utilizados, entre otros planteamientos, para probar métodos de enseñanza, documentar prácticas que mejoran el desempeño escolar, evaluar políticas educativas y diagnosticar el aprendizaje individual y colectivo (Timmons y Caims, 2009), en este contexto podemos encontrar estudios con este método donde se ha investigado el impacto de la teoría de la eficacia y la mejora continuas en las escuelas identificando factores críticos de éxito del enfoque ético del liderazgo (Lance, 2010). El análisis de la participación en proyectos extracurriculares (Ng y Nicholas, 2010) o el estudio de casos múltiples para la evaluación de bases de datos en cuanto a temas sobre la resiliencia (McFadden, Taylor, Campbell, y McQuilkin, 2012).

Entonces, hablar de estudio de casos es hablar de un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información. Álvarez y San Fabián (2012) enfatizan esta cuestión cuando afirman que:

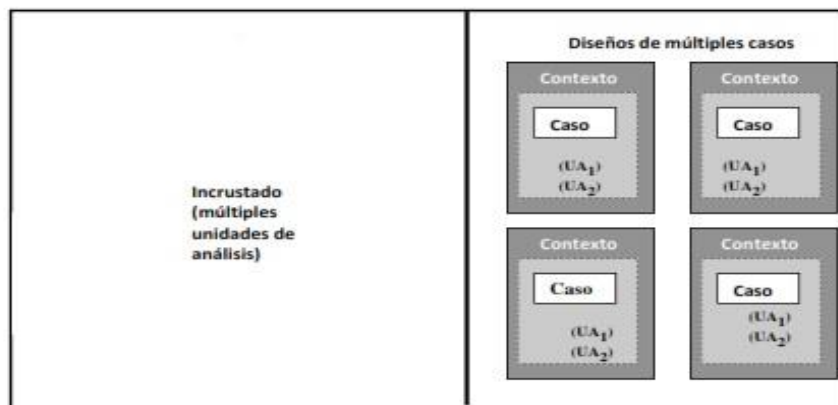
Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (p. 666).

Al respecto Rainer (2011) y Blome y Schoenherr (2011) en Rodríguez (2012), sostienen que la principal particularidad y el mayor beneficio del estudio de caso, se encuentra cuando se estudian los fenómenos o procesos, en su propio contexto y con una profundidad tal que no es posible lograr mediante otras estrategias de investigación. Para esta investigación y de acuerdo al objeto de estudio, la función del contexto donde se debe desarrollar y la finalidad del mismo, se trabajará mediante la tipología de casos que tiene que ver con el número de unidades o entidades (Stake, 1995, 1999).

Yin (2009), establece una clasificación de los estudios de caso, para ello toma en cuenta dos factores: número de casos y clase de unidad de análisis. En cuanto al número de casos la tipología considera: un caso o varios casos (regularmente de dos a diez). Por lo que respecta a la unidad de análisis, este autor las subdivide en: casos con unidad holística (todo el caso tomado como una sola unidad de análisis) y casos con unidades incrustadas (varias unidades de análisis dentro del caso).

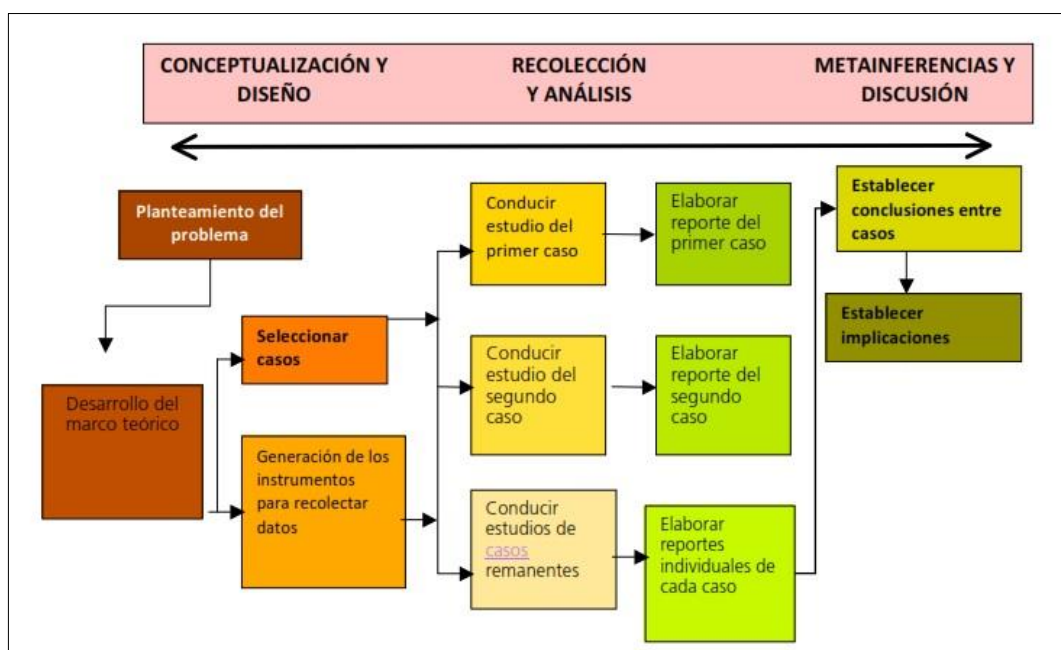
En este contexto se tomó el diseño Tipo 4 propuesto por Yin (2009, 2014) “diseños de múltiples casos, unidades incrustadas” figura 8.

Figura 8. Diseño de casos múltiples



El proceso de diseño para cada caso se repitió en los demás, figura 9, (se consideraron las mismas variables o aspectos, al igual que los instrumentos para recolectar datos y el proceso en general). Es necesario mencionar que el conocimiento generado por los diversos casos no es aditivo (Hérmendez, Mendoza, y De la Mora, 2009).

Figura 9. Implementación del estudio de casos



Al utilizar este tipo de diseño la subjetividad del investigador pudo afectar la fiabilidad del estudio. Sin embargo, se debe indicar que en la presente investigación se siguió un protocolo riguroso y una serie de procedimientos que son consecuencia del estudio en profundidad de cómo llevar a cabo este diseño, lo que disminuyó el eventual impacto en esta problemática.

Para llevar a cabo este diseño se plantearon una serie de preguntas que guiaron la etapa de la construcción de instrumentos de recogida de información y el trabajo de campo propiamente tal, dichas preguntas descritas en el punto 1.3 de la presente tesis.

Cuando el propósito de la investigación consiste en explorar y las preguntas son cómo influyen determinadas variables, esta estrategia resulta la más adecuada para llevar a cabo la investigación (Rodríguez, 2012; Yin, 2009).

Para identificar las dimensiones y variables de las prácticas de gestión curricular y las dimensiones que configuran la influencia de éstos con las prácticas pedagógicas docentes en las organizaciones escolares, se necesita (Hernández et al., 2014; Rodríguez, 2012):

- Explorar y analizar un conjunto significativo de relaciones de alta complejidad las que, además, involucran a un número importante de participantes.
- Explorar y analizar el proceso de gestión curricular en su propio contexto, es decir, en el lugar en el que ocurre o desarrolla.
- Explorar hechos, situaciones, y percepciones de los participantes no susceptibles de ser reducidas a priori en una encuesta o cuestionario.
- Integrar un conjunto de relaciones entre variables complejas en las cuales puede existir ambigüedad causal.
- Evitar la omisión de variables relevantes y variables latentes no identificables a partir de estudio teórico.

En tal contexto, el estudio de casos múltiples aparece como la estrategia metodológicamente más adecuada para emprender una de las etapas de esta investigación. Para ello se desarrollan una serie de pasos definidos a continuación:

- *Objetivos de la investigación*, implica la definición de la pregunta relevante, y la definición de los objetivos específicos que se pretenden lograr mediante el estudio de casos múltiples.
- *Marco teórico*, se refiere a la discusión bibliográfica que da soporte conceptual a la investigación; que estudia el avance del estado del arte respecto de las variables, temáticas y procesos que son objeto de estudio, sus relaciones e interacciones. En el estudio de casos el marco teórico permite la construcción de hipótesis preliminares o preguntas de carácter general, que sirven de base para iniciar el trabajo de campo.
- *Unidad y nivel de análisis*, la unidad de análisis se asocia al proceso específico que será investigado, en tanto el nivel de análisis se refiere al estrato de la pirámide organizacional en que dicho proceso se estudiará.
- *Variables y medidas*, contempla la operacionalización de los conceptos en estudio, considerando trabajos previos que han validado las variables intervinientes en la investigación.
- *Estudio de campo*, considera la aplicación del protocolo de consecución de la información mediante: observaciones, entrevistas semiestructuradas, revisión de documentos primarios e informes secundarios. Implica la revisión de 6 casos de organizaciones escolares.
- *Iteraciones sucesivas*, se analiza cada conclusión del caso primero en los casos sucesivos verificando e incorporando los hallazgos dicha conclusión.
- *Discusión de resultados*, los hallazgos serán discutidos a la luz del estado del arte, analizando las semejanzas, las diferencias, las novedades y la contribución que la investigación habrá de realizar al acervo de conocimientos.
- *Alcances e implicancias*, resulta fundamental esclarecer el ámbito de validez de los hallazgos, las limitaciones de la investigación y las buenas prácticas que pueden derivarse de los descubrimientos logrados.
- *Conclusiones*, se refiere a las respuestas a las interrogantes de la investigación; principalmente son premisas de cierre de la investigación que responden la pregunta relevante. Es la síntesis de las proposiciones, que configuran la teoría desarrollada relevando las novedades y las consideraciones que deben tomarse en cuenta, al emplear los hallazgos de la investigación.

6.4.1.1. La muestra

La muestra en esta etapa fue de carácter no probabilística o dirigida, ya que la finalidad no fue generalizar en términos de probabilidad (Hernández et al., 2014). También se conocen como guiadas, pues la elección depende de razones relacionadas con las características de la investigación (Ragin, 2013).

Puede ser útil intentar seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. En un estudio intrínseco el caso está preseleccionado. En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso "típico" funciona bien, pero a menudo otro

poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos (Stake, 1999).

La muestra (casos) en esta etapa estuvo constituida por jefes de las unidades técnicas pedagógicas, el número de ellos de acuerdo a Yin (2014) varía de cuatro a diez casos.

La mejor selección posible de cinco JUTP de entre un conjunto equilibrado no supondrá una representatividad convincente de todos los jefes técnicos por ende la organización escolar, ni desde luego una base estadística para poder generalizar sobre las interacciones entre la actividad académica y las características del centro. La elección se dio a partir de tres características definidas en la tabla 7:

Tabla 7. Características y casos

Característica	Número de casos
Área geográfica , ésta se refiere al lugar geográfico donde se emplaza la unidad educativa, se define por “área urbana” a un conjunto de viviendas concentradas, con más de 2.000 habitantes (INE-Chile, 2009) y por consiguiente se entenderá como “área rural” al conjunto de viviendas, con menos de 2000 habitantes.	Rural: 1 Urbano: 4
Tamaño matrícula , número total de estudiantes activos y matriculados en la unidad educativa. Se entenderá como “pequeña” aquellos establecimientos que tengan una matrícula igual o inferior a 300 estudiantes, en caso que la matrícula sea igual o superior a 301 estudiantes matriculados se entenderá como “grande”.	Pequeña: 3 Grande: 2
Cantidad de docentes , número total de profesionales de la educación que trabajan en el establecimiento. Se clasificó como establecimiento con planta docente “baja” aquellos que tenían igual inferior a 30 profesionales, si superaban esa cantidad se clasificó como un establecimiento con planta docente “alta”.	Baja: 3 Alta: 2

La selección de los casos se dio por conveniencia, ya que las unidades de muestreo fueron accesibles, fáciles de conseguir de acuerdo a las características y cooperativas en el momento de la etapa previa al trabajo de campo.

En el contexto anterior, se establece en la tabla 8 el resumen de los casos de acuerdo a las tres características y el cruce de ellas en cada uno de los establecimientos:

Tabla 8. Resumen de los casos

Establecimiento	Área geográfica		Matrícula		Cantidad de docentes	
	Rural	Urbano	Pequeña	Grande	Baja	Alta
Profesora Juana Salgado	X		X		X	
La Dama Blanca		X		X		X
Cerro Cornou		X	X		X	
Península de Tumbes		X	X		X	
Corneta Cabrales		X		X		X

6.4.1.2. Técnicas de recogida de datos

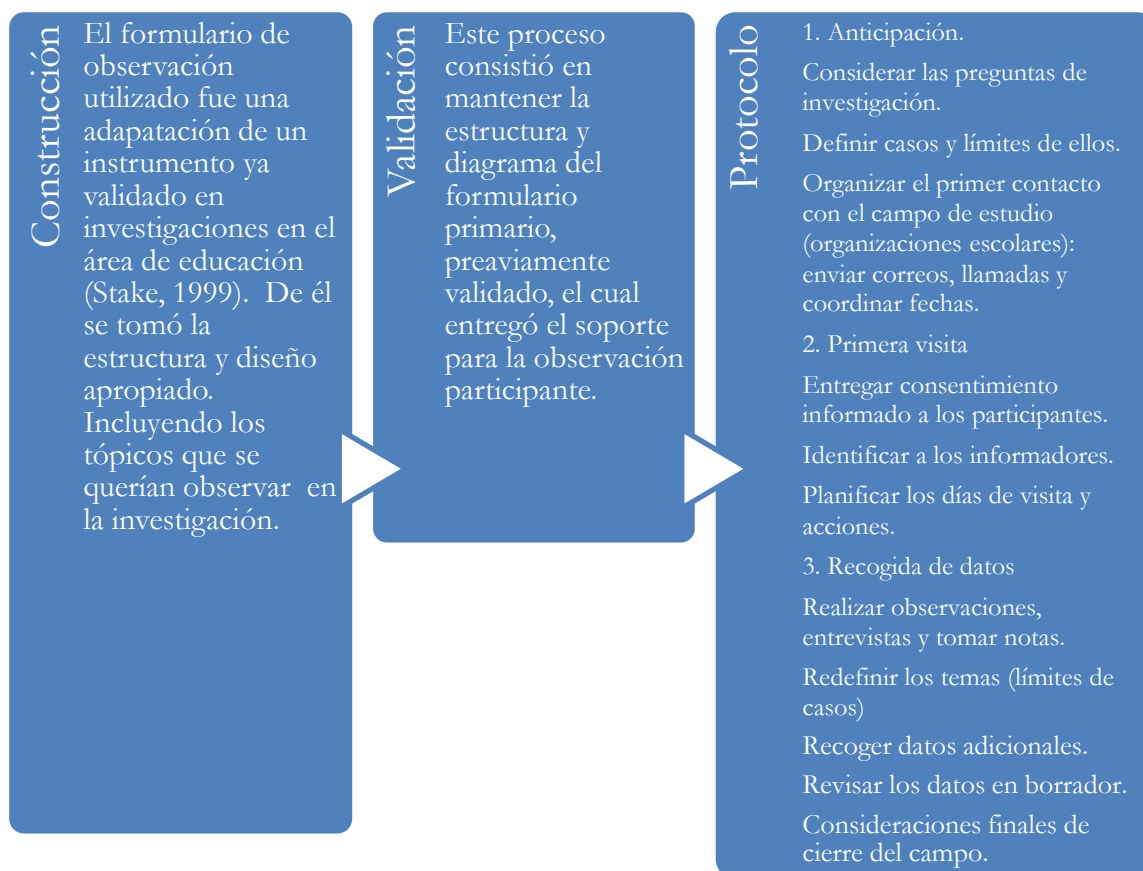
Observación participante (Anexo 1):

Esta técnica es primaria cuando se utiliza el estudio de casos en una investigación (Yin, 2009, 2014; Coller, 2000; Stake, 1999), cuyo objetivo es “definir conceptos claves desde el punto de vista de los actores implicados en la realidad social que se estudia” (Coller, 2000).

Estas observaciones se realizaron utilizando un formulario con adaptación propia tomado desde Case Studies in Science Education (Stake y Easley, 1979 en Stake, 1999). Estas se realizaron a las cinco organizaciones escolares municipales (como casos típicos) de acuerdo a su tamaño de matrícula, área y dependencia administrativa.

En la figura 10 se muestra el proceso de construcción, validación y protocolo de la pauta de observación:

Figura 10. Proceso observación participante



Entrevistas (Anexo 2):

Como segundo instrumento, se utilizó la entrevista semi estructurada, instrumento cualitativo más flexible, abierto e íntimo (Savin-Baden y Major, 2013; King y Horrocks, 2010), ya que a través de preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción de significados respecto de un tema (Janesick, 1998) lo que es fundamental en la investigación educativa por su dinamismo e interacción social, cultural y profesional que se cruzan en el proceso.

Según Zapata y Sánchez (2011, p. 120) las entrevistas se pueden clasificar según el número de entrevistados, su enfoque y su estructura. Con respecto al primer criterio, las entrevistas pueden ser individuales o a un grupo. Según el enfoque señalan tres tipos: las entrevistas monotemáticas (referidas a un único tema), biográficas “dónde el entrevistado/a nos relatará su experiencia personal” y en profundidad, que aborda una variedad de temas. Finalmente, en cuanto a la estructura, destacan la entrevista estructurada, semi estructurada o no estructurada.

A su vez, Berg (2004) señala que las entrevistas semi estructuradas se pueden llevar a cabo por teléfono, porque su empleo favorece las investigaciones con localizaciones geográficas, aunque no considera que sea la mejor manera de recoger datos cualitativos (Tabla 9).

Tabla 9. Tipos de entrevista

Estructurada	Semiestructurada	No estructurada
Preguntas preestablecidas (misma formulación y mismo orden para todos)	Preguntas preestablecidas (distinta formulación)	Sin preguntas preestablecidas

Flick (2004) propone varios tipos de entrevistas semi estructuradas: la entrevista focalizada (desarrollada por Merton y Kendall (1946) para la investigación en medios de comunicación porque requiere un estímulo previo, como una película durante la entrevista), la entrevista semi estandarizada (propuesta por Scheele y Groeben (1988) para reconstruir teorías subjetivas a partir de diferentes tipos de preguntas), la entrevista centrada en el problema (propuesta por Witzel (1982) que incorpora preguntas y estímulos narrativos para recoger datos biográficos), la entrevista a expertos y la entrevista etnográfica que surge de manera espontánea a partir de contactos en el estudio de campo.

Coller (2000) reconoce tres tipos de entrevistas y establece que la encuesta con un cuestionario preparado con la mayor parte de las preguntas cerradas se denomina entrevista estructurada. Además, señala que la mayor parte de los estudios de caso están basados en entrevistas en forma de encuesta, y que la entrevista semiestructurada se conoce como entrevista en profundidad (del inglés “in-deep interview”). Término utilizado también por Lewis (2005) para indicar que tanto las entrevistas en profundidad como los grupos de discusión o focus group son las dos técnicas principales para la obtención de datos en la investigación cualitativa.

Las entrevistas que se realizaron a los JUTP siguieron una guía con temáticas y sub temáticas siguiendo los tópicos a investigar (Tabla 10):

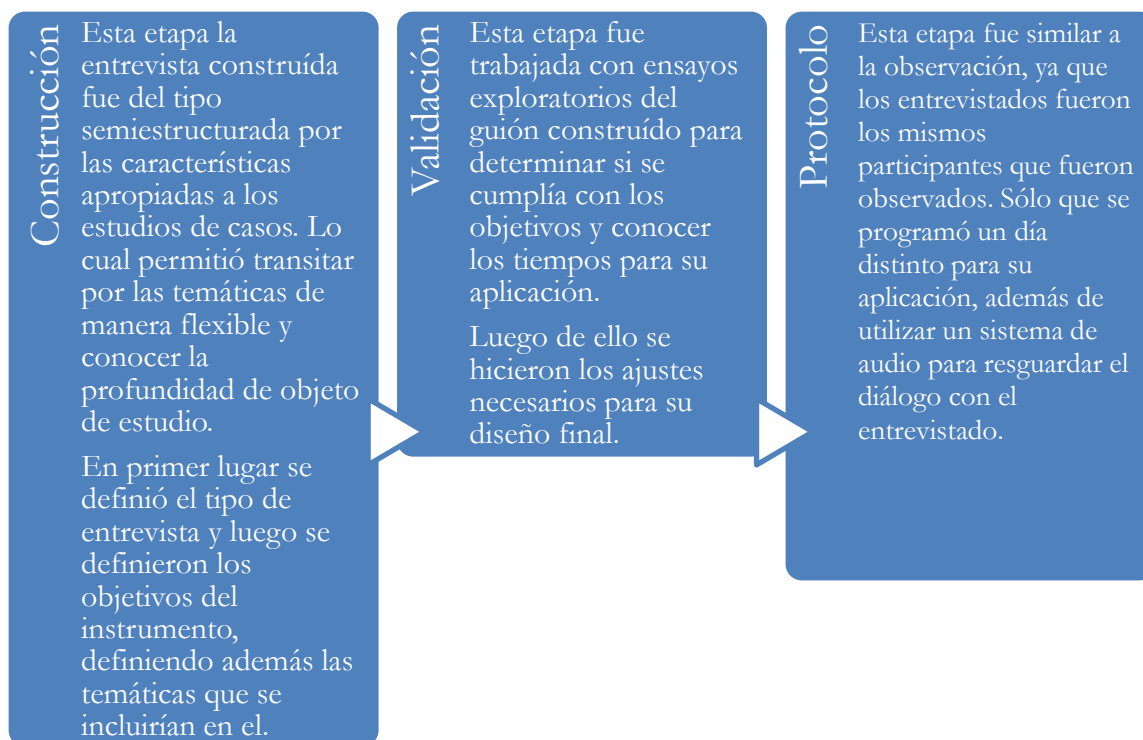
Tabla 10. Temáticas de entrevista

Sujeto	Temáticas	Sub temáticas	Objeto de estudio
Jefe UTP	Gestión curricular	Prácticas: - Monitoreo de planificación curricular. - Coordinación de tiempos. - Acompañamiento del trabajo pedagógico. - Implementación curricular. - Asesoramiento pedagógico. - Desarrollo de espacios de reflexión.	Prácticas de gestión
Docentes	Gestión y prácticas pedagógicas Prácticas docentes	Relaciones con prácticas - Planificación de la enseñanza. - Implementación	Relación (impacto) de prácticas-prácticas Prácticas pedagógicas

Prácticas y gestión	curricular. Relaciones con gestión	Relación (impacto) de prácticas-prácticas
---------------------	---------------------------------------	--

En el caso de este instrumento se siguieron los siguientes pasos para definir su implementación definitiva en el estudio, figura 11:

Figura 11. Proceso de entrevistas



Focus group (Anexo 3):

El uso por excelencia de esta técnica pertenece al campo de la investigación de mercado (Santiago y Roussos, 2010), debido a la popularidad del focus group como técnica de investigación, el término “focus group” ha llegado a significar diferentes conceptos para diferentes investigadores en diferentes áreas de estudio.

Como afirma Gavin (2008), las entrevistas de grupo son ventajosas en tanto pueden entregar información confiable con costos mucho menores que los de las herramientas de investigación tradicionales, como las grandes encuestas o los relevamientos masivos de información. Además, como explican (Kotler y Armstrong, 2001) la interacción propia de los grupos de discusión puede generar nuevas ideas o conexiones en base a comentarios que en un primer momento podrían parecer azarosos, y que pasarían desapercibidos en modelos cuantitativos de preguntas cerradas.

También Edmunds (1999) indica que el gran aporte de la metodología del focus group reside en ser una poderosa herramienta de investigación sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de un tema, idea o concepto.

Lo anterior, cobra relevancia sobre todo al tener en cuenta que es habitual que los participantes de un focus group se dejen llevar por la presión del grupo, cambiando de opinión y por ende “contaminando” los resultados. Otra limitación propia de su estructura cualitativa radica en que es difícil generalizar resultados a poblaciones más grandes.

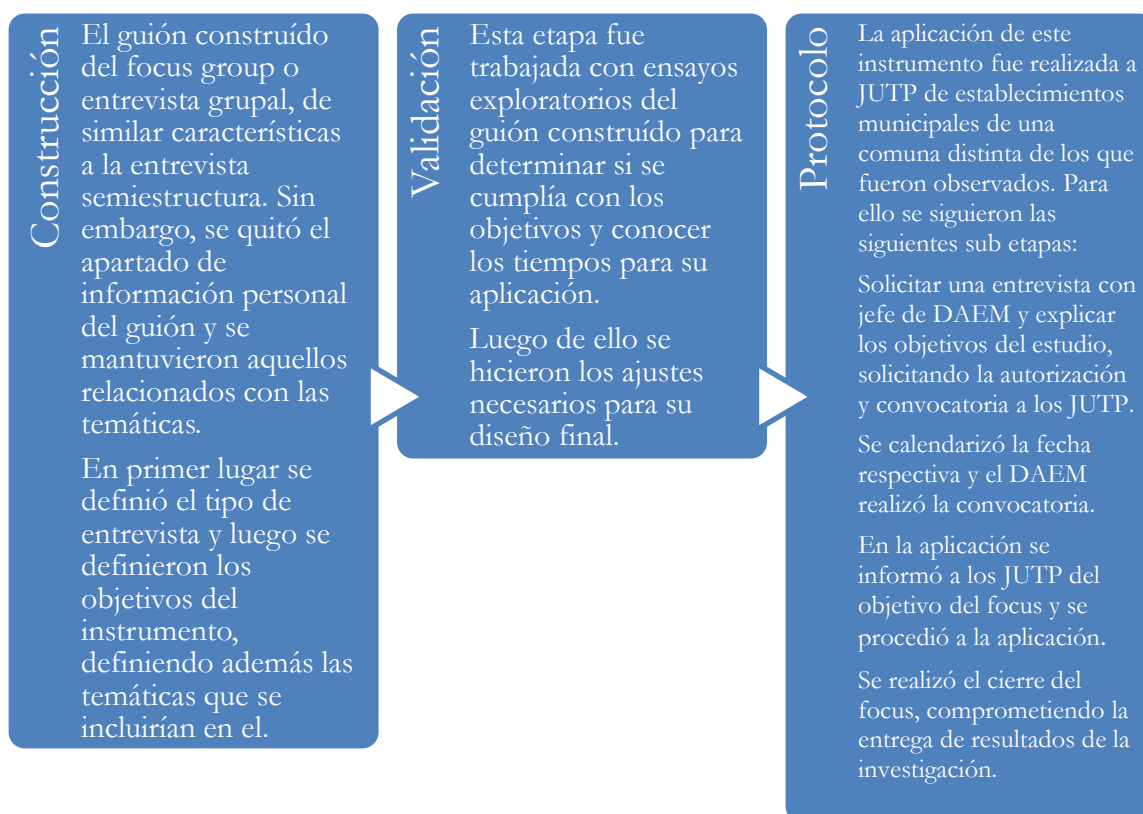
Aun así, esta técnica representa un poderoso recurso para la investigación cualitativa, pudiéndose aplicar no sólo a su clásico campo de acción – la investigación de mercado – sino también a otros campos de las ciencias sociales, como la sociología, la educación y psicología, entre otras. El proceso de construcción, validación y aplicación de esta técnica se resume en la figura 12.

La pauta utilizada en este caso tuvo dos ejes temáticos y diversos sub temas relacionados con el objeto de estudio, como se puede observar en la tabla 11:

Tabla 11. Temáticas del focus group

Eje temático	Sub temas
Función profesional en la organización escolar	Características de la institución Funciones de la unidad Características de las prácticas de gestión Práctica docente
Relaciones de funciones en la organización	Vinculación de funciones UTP-Profesores Relaciones UTP-Prácticas docentes Relaciones JUTP-Liderazgo pedagógico Relación UTP-Institución escolar

Figura 12. Proceso focus group



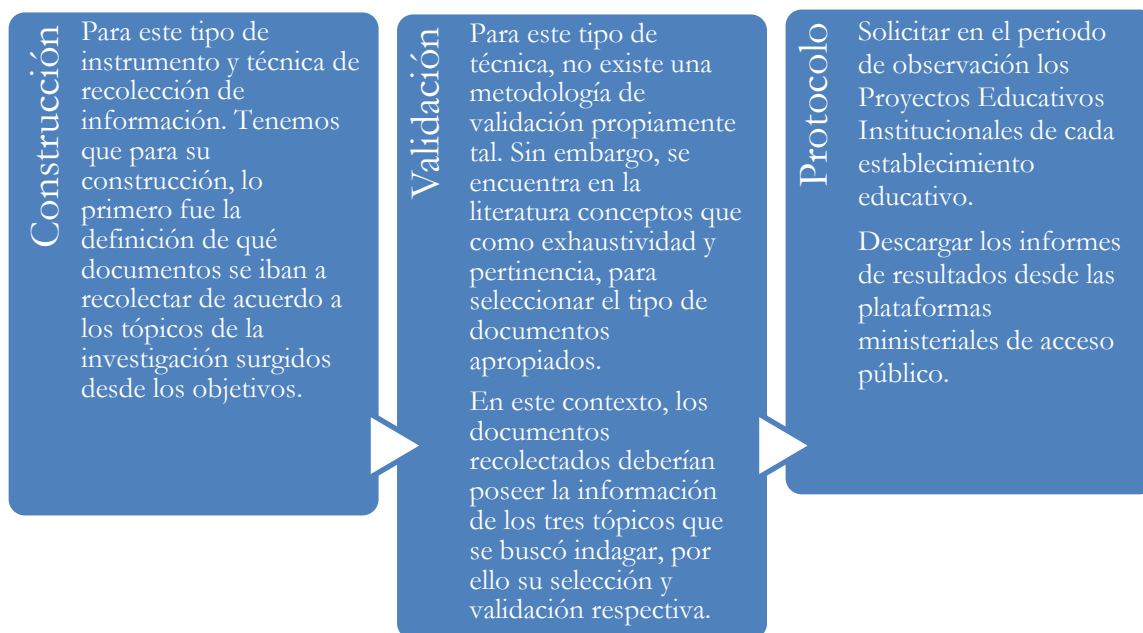
Análisis documental:

Casi todos los estudios de casos requieren, de una forma u otra, examinar periódicos, informes anuales, correspondencia, actas de reuniones, y cosas parecidas. “La recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista” (Stake, 1999, p. 66).

El análisis documental involucra los componentes de la tríada: documento – sujeto – procesos (Peña y Pirela, 2007). En el caso de esta investigación que busca indagar sobre las relaciones entre procesos de gestión curricular y prácticas pedagógicas, es necesario el análisis de documentos, por una parte los proyectos educativos institucionales los cuales definen funciones, acciones, estrategias y procesos en todos los ámbitos de la organización escolar, y por otra parte tenemos los informes del organismo externo de la institución escolar que sintetiza después de su intervención los datos de distintas dimensiones del quehacer educativo.

En este caso sólo se tomaron las dimensiones de gestión curricular, jefaturas técnicas y docentes. Siguiendo para ello las etapas resumidas en la figura 13:

Figura 13. Proceso análisis documental



6.4.2. Fase Cuantitativa: Descriptivo No experimental

En cuanto a la etapa cuantitativa de la investigación se trabajó con un enfoque no experimental, ya que una de sus características radica en ser sistemático y empírico, donde las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. “Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 153).

La investigación no experimental se puede “clasificar por su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos” (Hernández et al., 2014, p. 154), centrándose en:

- Analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado.
- Evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo.
- Determinar o ubicar cual es la relación entre un conjunto de variables en un momento.

El diseño apropiado para esta investigación, dentro del enfoque no experimental, fue el descriptivo, éste incluye el método observacional y el exploratorio. Distintos autores coinciden en que este tipo de diseño pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y explorando las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen, sobre la base de la observación sistemática del mismo (Arnal, del Rincón, y Latorre, 1992). Además es inductivo y transversal o transeccional, ya sea por su alcance inicial o final de explorar, describir, correlacionar o explicar (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 2005).

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Liu, 2008; Tucker, 2004).

El estudio de corte transversal comprendió el desarrollo de las siguientes etapas, bajo el contexto de las preguntas de la investigación:

- *Objetivos de la investigación*, implica la definición de la pregunta relevante y la definición de los objetivos específicos que se pretende lograr mediante el estudio de corte transversal.
- *Unidad y nivel de análisis*, al igual que en la etapa cualitativa, la unidad de análisis se asocia al proceso específico que será estudiado, en tanto el nivel de análisis se refiere al estrato de la pirámide organizacional en que dicho proceso se estudiará.
- *VARIABLES Y MEDIDAS*, considera la operacionalización de los conceptos en estudio. Se definirán los ítems específicos y la escala de medición de tales ítems.
- *Diseño y aplicación del cuestionario*, implica la realización de un conjunto de preguntas cerradas, que constituirán una aplicación directa de las variables del estudio.
- *Resultados*, considera una descripción tanto del sujeto como del objeto de estudio a través de indicadores métricos.
- *Discusión de resultados*, consistirá en el análisis de los resultados de la investigación a la luz del estado del arte vigente, evaluando las semejanzas, las diferencias, las novedades y la contribución que la investigación habrá de realizar al acervo de conocimientos.
- *Alcance e implicaciones*, resultará fundamental esclarecer el ámbito de validez de los hallazgos, las limitaciones de la investigación y las buenas prácticas que pueden derivarse de los descubrimientos obtenidos.
- *Conclusiones*, se refiere a las ideas finales que surgirán del estudio empírico, enfatizando el contraste entre los resultados econométricos y la teoría construida mediante inducción analítica.

6.4.2.1. La muestra

Entendiendo que la población es el grupo de posibles participantes que se desea estudiar (Bisquerra, 2004; Salkind, 1999) y la muestra un subconjunto de aquella, por ello, debe garantizar la representatividad tomando en cuenta que dicha muestra va en función al método utilizando por este trabajo.

Considerando la diversidad de las organizaciones escolares, la muestra debe precisar un ámbito espacial y temporal (Morlino, 2010), se fijó un margen que fue delimitado por criterios que adecuan a la muestra.

Las unidades espaciales correspondieron a las regiones del Bío Bío y Araucanía (Chile) y el área temporal concierne al año escolar 2016 (Marzo-Mayo), período en el cual los JUTP desarrollan inicialmente su actividad profesional en los establecimientos educacionales.

La población objeto de estudio correspondió a los Jefes de las Unidades Técnicas Pedagógicas de centros educativos municipales, rurales y urbanos de las regiones antes mencionadas.

Determinada la población se procedió a definir y seleccionar la muestra, es decir, los elementos sobre el que se aplicarán los instrumentos de extracción de datos y sobre el cual se realizarán los análisis respectivos.

De acuerdo a datos oficiales del Ministerio de Educación de Chile, extraídos en enero de 2016 existían 1.381 establecimientos municipales en funcionamiento (879 regiones del Bío Bío y 502 Araucanía), lo que equivalen al 26,1% del total nacional de establecimientos públicos.

La base de datos de los establecimientos se obtuvo revisando el sitio www.mime.mineduc.cl y los directorios de los Departamentos de Educación de las comunas.

Se enviaron 1.376 cuestionarios online a los establecimientos (874 Bío Bío y 502 Araucanía) y se recibieron 576 cuestionarios en total vía remota y en papel, quedando nuestro N=576 que equivalen al 41,8% del total de los establecimientos contactados.

Las técnicas de muestreo permiten obtener una muestra representativa y que a la vez garantice la validez interna del estudio. Si bien no existe una única manera de clasificar los tipos de muestreo, se reconocen las muestras probabilísticas y las no probabilísticas. Las primeras corresponden a un subconjunto de la población en el que todos tienen la misma posibilidad de ser parte de la muestra, mientras que en la segundas se seleccionan a los individuos siguiendo determinados criterios en relación a las características de la investigación, procurando que la muestra resultante sea lo más representativa posible (Hernández et al., 2006; Bisquerra, 2004; Salkind, 1999; Arnal et al., 1992).

La muestra de esta fase de la investigación no utilizó el criterio de equiprobabilidad, sin embargo, procuró que fuera lo más representativa posible. En este caso específico, el muestreo es intencional, ya que se elegirán los individuos que se estiman que son representativos o típicos de la población (Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995; Arnal et al., 1992).

En coherencia con el estudio, y respondiendo a los objetivos planteados, la muestra fue no probabilística intencional, pues se seleccionó un subconjunto de la población típica, que corresponde a los jefes de las unidades técnicas pedagógicas siguiendo los siguientes criterios:

- Que se desempeñaran en escuelas municipales (urbanas y rurales) en las regiones Bío Bío y Araucanía.
- Que se desempeñaran como encargados o titulares de las UTP.
- Que se encontraran con contrato vigente en el año académico 2016.

Además, se incluyeron como parte de la muestra los resultados de la evaluación docente 2015 de 576 profesores, los cuales fueron extraídos de manera aleatoria de la base datos proporcionada por el Ministerio de Educación. Estos resultados se utilizaron sólo en el cuarto apartado del análisis de resultados, al momento de determinar la influencia de las prácticas de gestión curricular de los JUTP en las prácticas docentes.

6.4.2.2. *Técnicas de recogida de datos*

Cuestionario:

“El cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa” (Rodríguez, Gil, y García, 1996, p. 185). Si entendemos por cuestionario “un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, características o variables que son objeto de estudio” (Bisquerra, 1996, p. 88), con su utilización se plantea recoger información de los jefes de la unidades técnicas

pedagógicas. Como señala, Buendía (1999) a través del cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.

Esta técnica es primaria en los diseños cuantitativos en el área de las ciencias sociales, es un instrumento de investigación que se utiliza para recabar, cuantificar, universalizar y finalmente, comparar la información recolectada.

El tipo de cuestionario fue restringido o cerrado, en el cual se pueden solicitar respuestas breves, específicas y delimitadas. Este tipo de cuestionario posee algunas ventajas como las siguientes: requieren de un menor esfuerzo por parte de los encuestados, limitan las respuestas de la muestra, son fáciles de llenar, mantienen al sujeto en el tema, son relativamente objetivos y finalmente, son fáciles de clasificar y analizar.

Las características del instrumento fueron:

- Mayoritariamente preguntas cerradas.
- Preguntas de tipo dicotómicas, politómicas y de respuesta múltiple.
- Distribuido en cuatro apartados y 21 preguntas en total.
- Principalmente auto administrado, sin embargo, se aplicaron algunos en forma presencial.

El diseño de cuestionario como instrumento de recogida de información, requiere de consideración de distintos aspectos que son esenciales para obtener datos válidos y confiables: la función que cumple; el tipo de cuestionario; el tipo de preguntas que se utilizan; validez y fiabilidad; el procedimiento de aplicación; la recuperación, y el tratamiento de los datos.

López y Schmelkes (2002) mencionan que en el diseño de un cuestionario el investigador debe partir de los objetivos del estudio, de tal forma que cada pregunta sea de utilidad para el objetivo planteado y estructurado de tal manera que el que conteste esté dispuesto a proporcionar respuestas fidedignas.

En un nivel más operativo, el cuestionario se define como un instrumento de recogida de datos, rigurosamente estandarizado y que permite operacionalizar las variables que son objeto de investigación. En este sentido, existen una serie de etapas/fases que son comunes en la variada literatura metodológica para llevar a cabo este instrumento (Creswell, 2014; Hernández et al., 2014; Fernández y Hernández, 2010; Alvira, 2004):

- Listar las variables y sus definiciones conceptuales.
- Planteamiento/diseño del cuestionario.
- Selección de la muestra.
- Desarrollo del trabajo de campo.
- Preparación de la información.
- Análisis de la información.

Las operaciones anteriores están referidas al proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos para cuantificar o valorar conductas observables relacionadas con las variables del estudio; es decir, un instrumento de medición tiene como características principal el permitir el registro de datos que representen los conceptos y variables considerados en una investigación (Escamilla, 2006).

La elaboración del cuestionario dirigido a jefes de unidades técnicas pedagógicas se realizó considerando: el análisis de los objetivos planteados para identificar cuáles serían alcanzados a partir de la información entregada por los JUTP y lo relacionado con la acción de definir y operacionalizar las variables.

Al realizar lo anterior se identificó como objetivo central del cuestionario el conocer aspectos relevantes, generales y contextuales de la práctica del jefe de UTP, con la finalidad de obtener conocimiento vinculado a las prácticas que se realizan en dichas unidades al interior de las organizaciones escolares.

A partir de este objetivo la definición de las variables, sus dimensiones y los indicadores son estructurados en las siguientes categorías:

1. **Aspectos demográficos:** en esta categoría se contemplaron cuatro variables.

V1 Perfil Personal: definida como las características personales del jefe de la unidad técnica pedagógica dimensiones: sexo y edad.

V2 Preparación académica: definida como el máximo grado académico de estudios obtenido por el jefe de la unidad técnica.

V3 Experiencia profesional: definida como la cantidad de años en la profesión como docente y en relación a dos dimensiones: experiencia docente de aula y experiencia directiva.

V4 Características profesional en la organización: definidas como las condiciones contractuales y profesionales, en relación a dos dimensiones: situación laboral actual, formación profesional y actividades de desarrollo profesional.

V5 Características del centro de trabajo: definidas como las particularidades de la escuela en la que desarrolla su actividad docente directiva e identificada en dimensiones: su emplazamiento; niveles de enseñanza impartidos; cantidad de estudiantes del centro; características de estudiantes (NEE); cantidad de profesionales que trabajan en el centro y tipo de programas de estudio con los que trabaja.

2. **Ejercicio de la función técnica-pedagógica:** definida como las tareas que realiza el jefe de la unidad técnica pedagógica y la composición de dicha unidad.

V6 Tareas técnicas-pedagógicas: identificadas como las actividades que desarrolla el JUTP para cumplir con las funciones establecidas en la normativa y reglamentos. Esta variable está desagregada en las siguientes dimensiones: composición de la unidad; tiempo de dedicación a las tareas; frecuencia de procesos de gestión; limitantes de la función; conocimiento de las normativas; importancia de procesos de gestión; frecuencia de evaluación del profesorado; sujetos de supervisión; frecuencia de acciones de la unidad.

Para que pueda tener una consistencia y articulación metodológica adecuada, es necesaria la operacionalización de conceptos/variables. Este proceso lógico de desagregación de los elementos más abstractos –los conceptos teóricos–, hasta llegar al nivel más concreto, los hechos producidos en la realidad y que representan indicios del concepto, pero que podemos observar, recoger, valorar, es decir, sus indicadores. Según, Arnal et al., (1992); Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans (1995) este proceso “consiste en sustituir unas variables por otras más concretas que sean representativas de aquellas” (p. 73).

El instrumento utilizado en esta fase se sometió al siguiente procedimiento para su validación:

a) Diseño del instrumento provisional

El diseño provisional estaba estructurado de la siguiente forma:

- Presentación del instrumento, objetivo de la investigación y procedimiento.
- 4 apartados.
- 22 preguntas cerradas.
- El apartado (A) 7 preguntas; (B) 6 preguntas; (C) 6 preguntas; (D) 3 preguntas.

b) Definición del método de validación y los criterios del mismo

El instrumento producto de la revisión teórica y empírica, y en contexto de la investigación no experimental con una muestra intencionada, fue sometido al procedimiento metodológico de validación de contenido mediante juicio de expertos, procedimiento usualmente utilizado para este tipo de acciones (Barroso y Cabero, 2010).

Según Ruiz (2002) en García y Cabero (2011): “A través de la validez de contenido se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir” (p. 75).

A diferencia de otros tipos de validez, la de contenido no puede ser expresada cuantitativamente, a través de un índice o coeficiente; ella es más bien una cuestión de juicio. Es decir, la validez de contenido, por lo general, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva. En este caso se pretende tener estimaciones razonablemente buenas, las mejores conjeturas. Sin embargo, estas estimaciones pueden y deben ser confirmadas o modificadas a lo largo del tiempo, según se vaya recopilando información durante el funcionamiento del sistema. Los juicios de expertos se pueden obtener por métodos grupales o por métodos de experto único. Se pueden seguir, entre otros, el método de Agregados Individuales, el método Delphi, la técnica de Grupo Nominal y el método de Consenso Grupal (Corral, 2009).

En el caso de esta investigación se utilizó el Método de Agregados Individuales, en el cual se pide individualmente a cada experto que dé una estimación directa de los ítems del instrumento. Éste es un método económico porque, al igual que el método Delphi, no exige que se reúna a los expertos en un lugar determinado. Puede parecer un método limitado porque los expertos no pueden intercambiar sus opiniones, puntos de vista y experiencia, ya que se les requiere individualmente; no obstante, esta limitación puede ser precisamente lo que se esté buscando para evitar los sesgos de los datos ocasionados por conflictos interpersonales, presiones entre los expertos, etc.

En este caso, la validez de contenido intenta determinar si el cuestionario elaborado incluye todos los elementos y variables en las relaciones de procesos de gestión curricular y prácticas pedagógicas docentes.

Los criterios utilizados para ello y presentado a los expertos fueron: Univocidad, Pertinencia e Importancia (Tejada y Giménez, 2006; Del Rincón et al., 1995) los cuales se definen:

- 1) Univocidad: el ítem es claro o, por el contrario, lleva a confusiones. En definitiva, se evalúa el aspecto formal y de expresión del ítem.

- 2) Pertinencia: relacionada con la correspondencia entre el objeto de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación
- 3) Importancia: calificación de 1 a 5 de la importancia de cada ítem en relación con el objeto de estudio y de acuerdo con su posición en el cuestionario.

c) Elección y colaboración de jueces expertos en la temática

Los jueces expertos que colaboraron con la validación del instrumento se seleccionaron revisando previamente sus líneas de investigación, las cuales fueran relacionadas con la temática, que tuvieran el grado de doctor y pertenecientes a distintas universidades.

Luego de ello, se contactó vía correo electrónico a cada uno de ellos, previamente solicitando su colaboración y explicando generalmente la temática de la investigación. Una vez que accedían a colaborar se enviaba por el mismo medio el documento respectivo. Éste estaba compuesto por: carta de presentación y el instrumento donde en cada pregunta estaban los criterios de validación. Los jueces expertos considerados fueron:

Experta (A) Catedrática Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Experto (B) Catedrático Universidad de Granada, España.

Experto (C) Catedrático Universidad de Concepción, Chile.

Experto (D) Catedrático Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Experto (E) Catedrático Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Experta (F) Catedrática Universidad de Los Lagos, Chile.

Experto (G) Catedrático Universidad San Sebastián, Chile

Experto (H) Catedrática Universidad Católica de Temuco, Chile

Experto (I) Catedrático Universidad de Concepción, Chile.

Experto (J) Catedrático Universitat Autònoma de Barcelona, España.

d) Análisis y criterios de las revisiones de expertos

Una vez recibidas las validaciones de los expertos, las valoraciones fueron sintetizadas en una plantilla Excel (anexo 4) y se procedió al análisis de las mismas.

Los criterios de revisión fueron aceptar la pregunta original, en el criterio Univocidad y Pertinencia, si sobre el 80% de expertos marcaba Sí. En el caso del criterio Importancia, se decidió aceptar el nivel respectivo (de 1 a 5) si el 75% de los jueces coincidían en la valoración.

En el caso que cada pregunta cumpla con los tres requisitos anteriores se acepta la pregunta, con o sin las observaciones de los expertos.

Finalizado el proceso de revisión de todas las validaciones por parte de los expertos se procedió a la confección de instrumento final incorporando las observaciones entregadas, el producto final (anexo 5) quedó estructurado de la siguiente manera:

- Presentación del instrumento y procedimiento.
- 4 apartados.
- 25 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas.
- El apartado (A) 9 preguntas; (B) 6 preguntas; (C) 8 preguntas; (D) 4 preguntas.

6.5. Estudio de campo

El trabajo de campo, se caracteriza por “el conjunto de actividades dirigido a recopilar información empírica sobre un aspecto o problema específico de la realidad” (Rojas, 2002, p. 179). Este trabajo se planeó con base en la información que obtuvo sobre el objeto de estudio, la información que se quiso obtener, los objetivos de estudio, las técnicas e instrumentos que se aplicaron, así como el tiempo, personal y los recursos económicos y materiales disponibles.

Esta implementación se realizó en tres fases:

La primera fase, previa, fue la realización de los contactos previos con los establecimientos para la fase cualitativa de observación y entrevistas, estos contactos de acceso a las organizaciones se realizaron con los directores de DAEM, directores de establecimientos educacionales y JUTP, enviándose una carta vía correo electrónico para solicitar la autorización (anexo 6). Luego de ello, se calendarizaron los días con cada JUTP para las observaciones y entrevistas.

Para los focus group, se solicitó al Jefe de DAEM de la comuna de Coronel la autorización y se calendarizó el día para que convocara a los JUTP.

La segunda fase, ejecutoria, aquí se realizó la implementación de las técnicas de observación, entrevistas individuales, focus group y cuestionarios. Las tres primeras se realizaron durante el mes de abril de 2016, bajo un calendario trabajado con los sujetos de estudio. En el caso de los cuestionarios, estos se aplicaron vía remota y presencial. Para ello, se utilizó la plataforma googledocs (anexo 7) estando abierto el cuestionario durante los meses de marzo hasta mayo de 2016.

Los documentos para su análisis se descargaron desde la plataforma oficial de ministerio www.mime.mineduc.cl

La tercera fase, salida, una vez finalizada las etapas de recogida de información el investigador se reunió con los directores de establecimientos para agradecer la disposición y acceso. Además se entregaron algunos resultados preliminares, realizando un análisis de ellos, los cuales se validaron en algunos ámbitos. Se comprometió el envío a los directores y autoridades comunales una síntesis del estudio cuando se procesaran todos los datos. Finalmente se envió una carta de agradecimiento a los JUTP y directores.

6.6. Estrategia de análisis de la información

Las técnicas e instrumentos utilizados son claves para el desarrollo del análisis de la información, ya que debe evidenciar una coherencia con el propósito mismo de la investigación.

Cada instrumento se alineó con una serie de tópicos que daban respuesta a los objetivos de la investigación y a su vez permitió abordar desde perspectivas distintas cada tópico, ya que se vinculó a dos o más instrumentos de recogida de información (anexo 8). Lo anterior permitió dar mayor profundidad al análisis e integración general de los resultados, el cual se evidencia en el capítulo de discusiones de la presente tesis.

6.6.1. Entrevista y focus group

Para las entrevistas individuales y los focus group a los JUTP, se siguieron los siguientes pasos para su análisis: (i) capturar, transcribir y ordenar la información: la captura de la información, a través de un registro electrónico (grabación en formato digital) (ii) codificar la información: proceso mediante el cual se agrupó la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995) (iii) integrar la información: relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

El reto fue simplificar y encontrar sentido a toda la complejidad contenida en las notas de las transcripciones textuales (Patton, 2002). Para ello, es necesario utilizar algún proceso de codificación que permita desarrollar una clasificación manejable o sistema de códigos (Patton, 2002). Para facilitar el proceso se utilizó como apoyo informativo el programa Atlas ti 7.0.

La estrategia de análisis en base a estos instrumentos se basó en tres tipos de codificaciones: primario, familias y metafamilias.

Los códigos, permitieron asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante la investigación. Organizando los códigos y recuperar trozos de textos para su agrupación. Según, Ryan y Bernard (2003) “la codificación es el corazón y el alma del análisis de textos enteros” (p. 274).

Las familias se organizaron en base a los códigos primarios de acuerdo a las temáticas de los instrumentos y objetivos de estudio. Y que se presentan en el apartado de los resultados cualitativos.

Las metafamilias, sentaron las bases para las discusiones y conclusiones, fueron utilizadas como clúster semántico para abarcar las diferentes clases de familias y códigos.

6.6.2. Análisis datos cuantitativos: Cuestionarios

Los datos obtenidos desde el cuestionario, correspondiente a los datos cuantitativos se realizaron mediante el software estadístico SPSS v. 22.0. Este paquete estadístico es uno de los más utilizados dentro del enfoque cuantitativo y en especial en las ciencias sociales, además de su facilidad en el uso desde la incorporación de la base de datos hasta análisis de mayor complejidad.

Los análisis se realizaron en función de los objetivos de la investigación, aplicando tres estrategias: análisis de estadísticos descriptivos; asociación y comparación entre variables y análisis de correlación entre ellas.

En este contexto, se procedió a reemplazar los niveles de categoría de los ítems a número para hacerlas funcional al paquete estadístico. Luego, se realizaron algunas recodificaciones y depurar la base de datos para su funcionamiento óptimo.

Luego, se obtuvieron los estadísticos descriptivos y frecuencias de cada una de las variables para realizar una descripción completa socio demográfico de la muestra.

De acuerdo a las características de las variables nominales (género, edad, formación, entre otras) y ordinales (frecuencia de prácticas, grado de conocimiento, frecuencia de evaluación, entre otras). Y principalmente de los objetivos que se siguieron en esta investigación, se utilizaron las siguientes pruebas estadísticas que reunieron las condiciones para la muestra utilizada: Chi Cuadrado y Kruskal-Wallis. Y para el establecimiento de correlaciones se utilizó el coeficiente de Correlación de Spearman.

En primer lugar, se define que las técnicas utilizadas fueron no paramétricas, ya que la muestra no cumple con las características de la distribución de normalidad, con una escala de intervalo, igualdad de varianzas entre las poblaciones, etc. A pesar del N resultó adecuado para aplicar técnicas paramétricas, como por ejemplo el ANOVA, se siguió la regla de general de aplicar su análoga en las pruebas no paramétricas.

La revisión de diversos autores, lleva a una clasificación de las pruebas no paramétricas, la cual pone de manifiesto una falta de consenso a la hora de agrupar dichas pruebas. Ferrán (2002) las agrupa en contrastes para una muestra y el resto en no paramétricas.

Visauta (2007) engloba todas las pruebas en no paramétricas, mientras que otros autores las clasifican por tipo de muestra. También se aprecia como cada autor recoge un número diferente de pruebas no paramétricas, así como el uso de terminología también diferente para nombrarlas.

Berlanga y Rubio (2012) realizan una clasificación sistematizada de las pruebas no paramétricas. En su clasificación se han asumido dimensiones relacionadas con el número de muestras y la relación o independencia entre esas muestras, en la tabla 12 y 13 se muestra un resumen adaptado de acuerdo a la funcionalidad de este estudio.

Tabla 12. Pruebas por tipo de muestras

Variable dependiente	Una muestra (bondad de ajuste)	Muestras relacionadas		Muestras independientes	
		2 muestras	>2 muestras	2 muestras	>2 muestras
Nominal	Binomial Chi-Cuadrado Rachas	McNemar	Cochran		
Ordinal	Kolmogorov-Smirnov	Signos Wilcoxon	Friedman Kendall	Rachas de Wald-Wolfowitz U de Mann-Whitney Moses Kolmogorov-Smirnov	Mediana Kruskal-Wallis Jonckheere-Terpstra

Tabla 13. Pruebas no paramétricas

PRUEBAS NO PARAMÉTRICAS		
Pruebas	Una muestra	Variables
Prueba de Chi-cuadrado de Pearson	Es una prueba de bondad de ajuste, que permite averiguar si la distribución empírica de una variable categórica se ajusta o no (se parece o no) a una determinada distribución teórica (uniforme, binomial, multinomial, etc.).	VD: Nominal
K muestras independientes		
Prueba H de Kruskal-Wallis	Es una extensión de la de U de Mann-Whitney y representa una excelente alternativa al ANOVA de un factor completamente aleatorizado.	VI: Politémica VD: Ordinal/Intervalo

En este contexto y considerando el tipo de muestra y variables es por cuanto la prueba Chi-cuadrado fue idónea para examinar la relación entre las variables analizadas, a través, de las tablas de contingencia, (del tipo categóricas o nominales) y por otra, la distribución que posee una variable, contrastando así los supuestos de asociación entre ellas.

Para el caso de las variables ordinales de la muestra estudiada en la fase cuantitativa, la prueba Kruskal-Wallis, reunió las condiciones para su aplicación, ya que lo aleatorio de la muestras (JUTP y docentes), al no requerir supuestos de normalidad permitieron contrastar las variables de acuerdo a su población.

En el caso de las correlaciones, se consideró importante realizarlas para establecer en cierta medida la influencia de las prácticas de gestión curricular sobre las prácticas pedagógicas docentes. En este sentido, y siguiendo las características de la muestra, la cual no sigue ley normal, se aplicó a prueba de correlación de Spearman (Rho de Spearman), este coeficiente oscila entre -1 y +1, el valor 0 que indica que no existe asociación lineal entre las dos variables de estudio. Pérez, García, Gil y Galán (2009) incluyen dentro de las pruebas no paramétricas, las correlaciones del mismo tipo con el objetivo de agrupar todos sólo los contrastes no paramétricos.

Diversos autores expresan escalas de interpretación, que se ofrecen a continuación:

Escala 1: Correlación negativa perfecta -1; Correlación negativa fuerte moderada débil -0,5; Ninguna correlación 0; Correlación positiva moderada Fuerte +0,5; Correlación positiva perfecta + 1. Escala 2 “Rango relación”: 0 – 0,25: Escasa o nula; 0,26-0,50: Débil; 0,51- 0,75: Entre moderada y fuerte; 0,76- 1,00: Entre fuerte y perfecta 5 (Martínez, 2014; Abaira y Pérez de Vargas, 1996).

6.6.3. Análisis documental

A pesar de la gran diversidad de fuentes susceptibles de análisis, la fuente documental más importante es el vestigio escrito. No obstante, en general, el documento escrito, como fuente de observaciones sociales, tiene carácter secundario. En este contexto, los documentos recopilados (Proyectos Educativos Institucionales e Informes de Resultados SIMCE) se utilizaron para complementar los informes de los casos y análisis cualitativo en general.

En este sentido, los métodos de análisis de documentos son muy variados, para esta investigación se realizó análisis interno de los documentos (López, 2002), procurando destacar su sentido y particularidad fundamental. En este caso específico los roles, funciones y perfiles de los JUTP.

6.7. Criterios de calidad de la investigación

El rigor y la calidad metodológica se consideran al día de hoy un reto en la investigación (Cornejo y Salas, 2011). Cuando hablamos de calidad en la investigación, estamos haciendo referencia al rigor del proceso, en general, y al metodológico, en particular.

En el contexto de esta investigación, se utilizó una de las propuestas más utilizada para evaluar la calidad en la investigación y se basa en los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia o consistencia y confirmabilidad, expuestos por (Lincoln y Guba, 1985).

El criterio de credibilidad está orientado al valor de verdad de la investigación: se trata de contrastar las creencias y preocupaciones del investigador con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos.

El segundo criterio de transferibilidad, se corresponde con la validez externa en la investigación cuantitativa. “Se refiere al grado en que los sujetos investigados son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos” (Ruiz, 2003, p. 66). Se pretende determinar en qué medida es posible alguna transferencia entre dos contextos, como consecuencia de la similitud entre ellos. No se debe olvidar, como indica Ruiz (2003), que la transferibilidad no es una función del número de sujetos estudiados (muestreo probabilístico), sino de los tipos de sujetos analizados (muestreo opinático).

El criterio de dependencia es equivalente a la fiabilidad en los estudios cuantitativos. Hace referencia a la estabilidad de los datos.

Y el cuarto criterio de confirmabilidad, se corresponde a la objetividad. Es esencial en la investigación y equivale a captar la realidad de la misma forma que lo haría alguien sin prejuicios ni llevado por intereses particulares. Se basa en la neutralidad de los datos producidos, no en la neutralidad del investigador.

6.8. A modo de síntesis

En el capítulo seis de la tesis, en el cual se dio a conocer la estructura metodológica y el diseño de la investigación podemos concluir que se articuló en un primer apartado genérico las cuestiones relativas al estado del arte de la temática en estudio, dando a conocer los temas más relevantes.

Como segunda conclusión, podemos decir que la elección de un método mixto de investigación se articuló con el paradigma seguido en cuanto a la combinación de datos, la perspectiva holística y la ampliación de las dimensiones del estudio mediante la flexibilidad metodológica, entre otras. Además, de la utilización de este método en variadas investigaciones del área de las ciencias de la educación, destacando las bondades que ofrece el trabajo con diseños distintos.

En este contexto, la investigación se llevó a cabo en dos fases (paralelas) utilizando para ello un diseño cualitativo con enfoque de Estudio de Casos y un diseño cuantitativo del tipo descriptivo no experimental.

Para el enfoque de estudio de casos se determinó la utilización de un estudio de casos múltiples con unidades de análisis incrustadas, bajo un concepto explicativo, el cual facilitó la interpretación de estrategias y prácticas, en este caso de los JUTP. Los requisitos para este enfoque se siguieron desde la pregunta de investigación para responder al ¿Cómo? y se implementó un proceso adaptado en tres etapas: conceptualización y diseño; recolección y análisis y discusión.

Para la fase cuantitativa, del tipo no experimental, se siguió la estructura descriptiva. En ella se realizaron inferencias de las relaciones entre variables sin intervención de ellas. Los datos se recolectaron en un solo momento (o espacio de tiempo) utilizando para ello un único instrumento que siguió un proceso de validación estándar de juicio de expertos.

En la tabla 14 se resumen los instrumentos utilizados, la fase donde se utilizaron, los informantes y la muestra.

Tabla 14. Resumen muestra e informantes

Fase de la investigación	Instrumentos	Muestra	Informantes
Cualitativa	Observación	5	JUTP Directores Profesores
	Entrevista	5	JUTP
	Focus group	10 (2 FC)	JUTP Establecimientos
	Análisis documental	15	Agencia de la Calidad de la Educación

Cuantitativa	Cuestionario	576	JUTP
--------------	--------------	-----	------

Además, se describió el proceso de trabajo de campo, el cual se llevó a cabo durante los meses de marzo hasta mayo de 2016, el cual estuvo constituido por tres etapas.

Además, se incorporó las estrategias de análisis de información para cada uno de los instrumentos utilizados. En el caso de los utilizados en la fase cualitativa el proceso de análisis fue inductivo y se tradujo en la categorización en distintos niveles, llegando a obtener meta categorías que fueron representativas del fenómeno y responden a los objetivos seguidos. En el caso de la fase cuantitativa, todo el proceso de análisis se realizó mediante un paquete estadístico, del cual se extrajeron descripción, frecuencias, asociaciones y correlaciones.

Finalmente, cerramos el capítulo del diseño con un aspecto central relacionado con la ética de la investigación, el cual fue útil para conseguir que la investigación se rigiera por criterios aceptados por la comunidad científica y apoyar el proceso general, metodológico y personal.

Capítulo 7

Resultados fase cuantitativa

7.1. Introducción

El capítulo siete del bloque marco aplicado corresponde al desarrollo, presentación y análisis cuantitativo de los datos. Como se mencionó anteriormente, la fase cuantitativa se diseñó bajo un enfoque no experimental, con una muestra no probabilística intencional, utilizando para la recolección de información un cuestionario, el cual fue aplicado a la muestra descrita en el capítulo seis de la presente tesis.

Este capítulo, está organizado en cuatro apartados: (1) consistencia interna de los ítems (2) análisis descriptivo y de frecuencia de las variables (3) análisis comparativo y asociativo de las variables y (4) análisis de correlación de variables.

En el primer apartado, se dan a conocer los ítems que se utilizaron en el análisis y el alfa de Cronbach de cada uno de ellos y del instrumento en general, definiendo los criterios aceptables para su uso.

En el segundo apartado, se analiza la caracterización socio-demográfica, de frecuencia y descripción de las variables, con énfasis en las prácticas y situación contextual de los sujetos de investigación.

Como tercer apartado y profundizando los análisis anteriores, se desarrollan una serie de asociaciones entre las variables y se analizó su grado de relación. Se comenzó con las variables personales y finalizando con las profesionales. Para lo anterior, se trabajó con dos pruebas estadísticas para las variables nominales la prueba Chi Cuadrado de Pearson y para las aquellas variables de tipo ordinal se utilizó la prueba Kruskal-Wallis.

En el apartado final del análisis cuantitativo, se realizaron las correlaciones entre las prácticas de gestión curricular de los JUTP y algunas prácticas pedagógicas docentes, estas últimas fueron extraídas de las dimensiones e indicadores utilizados en sistema de evaluación del desempeño docente y que tienen como base el Marco para la Buena Enseñanza. Para ello, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman el cual es el más apropiado para la muestra de este estudio.

7.2. Consistencia interna de los ítems de acuerdo a las temáticas

El alfa de Cronbach para los 42 elementos es de $\alpha=0,802$. En la tabla 15 se muestra la consistencia interna de los ítems directamente relacionados con temáticas y variables del estudio.

Tabla 15. Ítems y consistencia interna

Ítem	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Formación liderazgo pedagógico	,161	,803
Formación gestión curricular	,189	,801
Formación gestión pedagógica	,194	,801
Formación gestión escolar	,160	,803
Integrante UTP-Curriculista	,486	,795
Integrante UTP-Evaluador	,488	,794
Integrante UTP-Coord. SEP	,455	,795
Integrante UTP-Enc. Depto	,311	,799
Porcentaje reuniones	,544	,785
Porcentaje equipo multi. disc.	,526	,785
Frecuencia planificación con docentes	,034	,806
Frecuencia monitoreo aula	-,118	,809
Frecuencia acciones cooperación	-,022	,806
Frecuencia retroalimentación	,033	,805
Frecuencia promoción autonomía	,042	,804
Frecuencia trabajo colaborativo	,055	,804
Conocimiento teorías aprendizaje	-,010	,806
Conocimiento didáctica general	,043	,805
Importancia monitoreo	-,002	,803
Importancia coordinación tiempos	-,003	,803
Importancia implementación currículo	-,007	,802
Importancia asesoramiento	-,018	,803
Importancia reflexión pedagógica	-,024	,803
Evaluación E. Parvulos	,435	,791
Evaluación P. Jefes	,516	,789
Evaluación P. Asignaturas	,574	,785
Evaluación P. Integración	,494	,788
Foco tiempos de clase	-,051	,804
Foco metodologías	,077	,802
Foco didáctica	,032	,803
Foco interacción	,021	,803
Foco disciplina	,014	,803
Encargado supervisar planificación	,438	,796
Encargado observación de aula	-,185	,804
Encargado supervisar evaluación	,454	,791
Encargado retroalimentación	-,088	,803
Frecuencia discusión clima y disciplina	,625	,784
Frecuencia discusión cobertura curricular	,626	,780
Frecuencia discusión aprendizaje estudiantes	,639	,780
Frecuencia desarrollo reflexión pedagógica	,591	,782
Frecuencia modificación tiempos pedagógicos	,498	,787
Frecuencia desarrollo planes desarrollo docentes	,421	,792

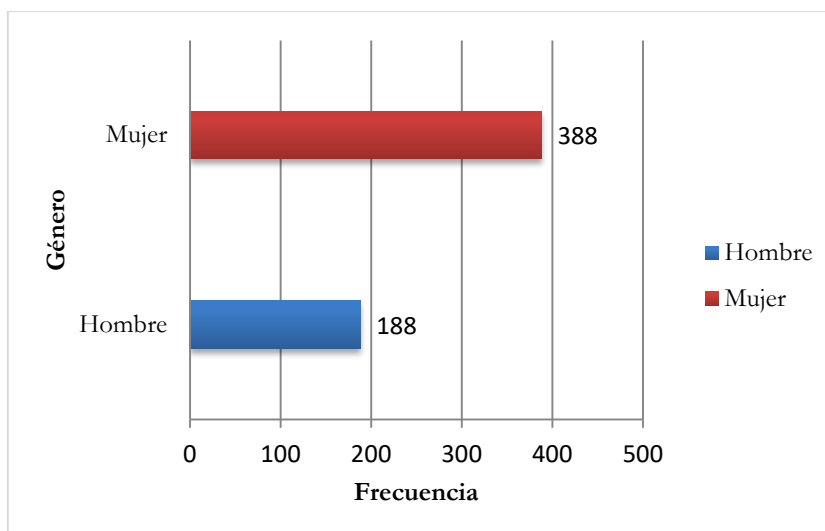
Los valores anteriores reflejan una consistencia interna buena del constructo. De acuerdo a (George y Mallery, 2003, p. 231) estos señalan que un coeficiente alfa $>.8$ es bueno. Otros autores como Loo (2001) indica que el valor de consistencia que se considera adecuado es de 0.8 o más, por otra parte Gliem y Gliem (2003) señalan que un valor de alfa de 0.8 es probablemente una meta razonable.

7.3. Análisis descriptivo de las frecuencias

7.3.1. Caracterización socio demográfica

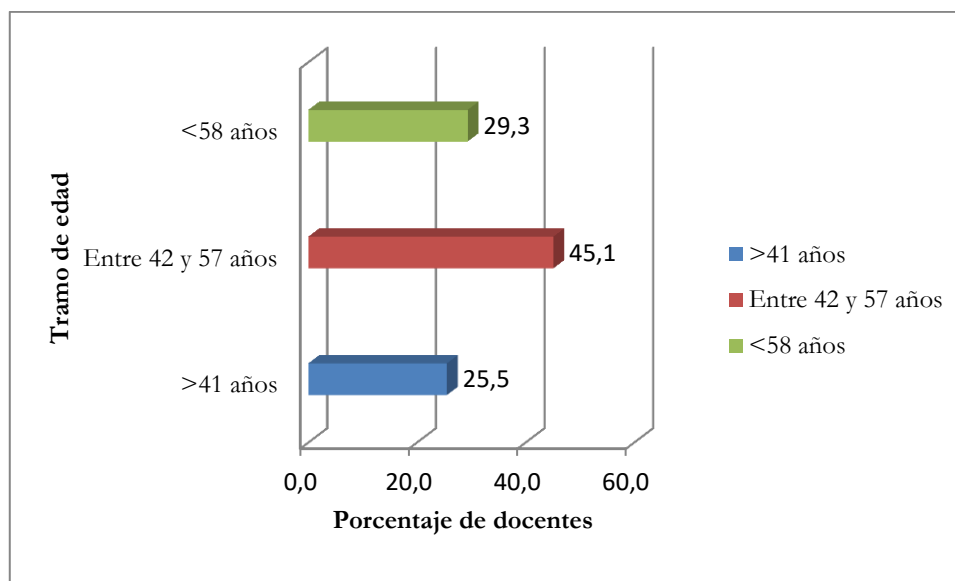
La composición de las Unidades Técnicas Pedagógicas, de acuerdo a la variable género (gráfico 1), está distribuida en un 67,4% por mujeres y un 32,6% por hombres, esto quiere decir que la mayoría de las UTP están dirigidas o encargadas por mujeres, porcentaje que amplía el rango en comparación al cargo de director.

Gráfico 1. Distribución del género en el cargo de JUTP



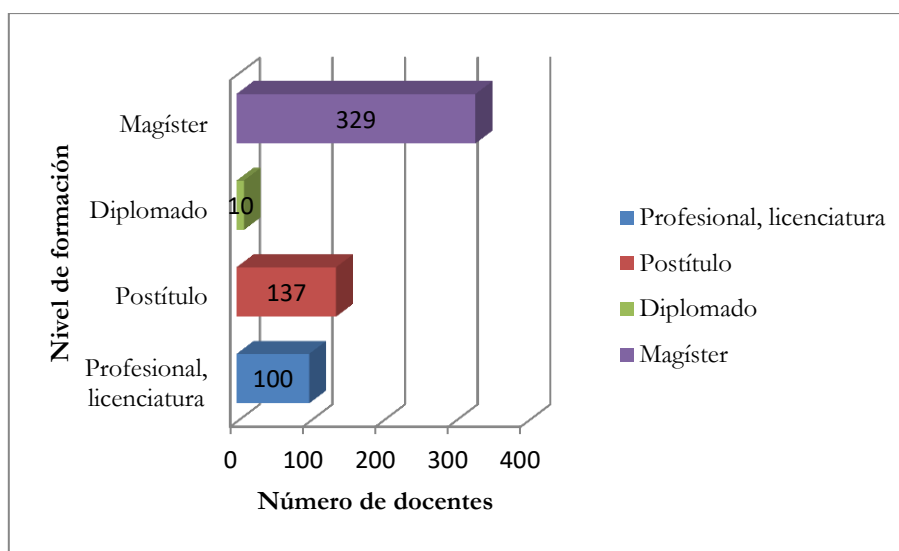
Con respecto a la edad de quienes son responsables de las UTP, esta tiene una gran variación (gráfico 2), ya que va desde los 26 a 68 años. En este contexto, se procedió a realizar tres grupos etarios para una mayor comprensión de la variable. Así, se obtuvo que el tramo de edad que concentra mayor número de JUTP sea el de 42 y 57 años con una frecuencia de 260, seguido por el tramo de edad mayor a 58 años con 169 JUTP y finalmente los menores o igual a 41 años con 147 JUTP.

Gráfico 2. Distribución etaria de los JUTP



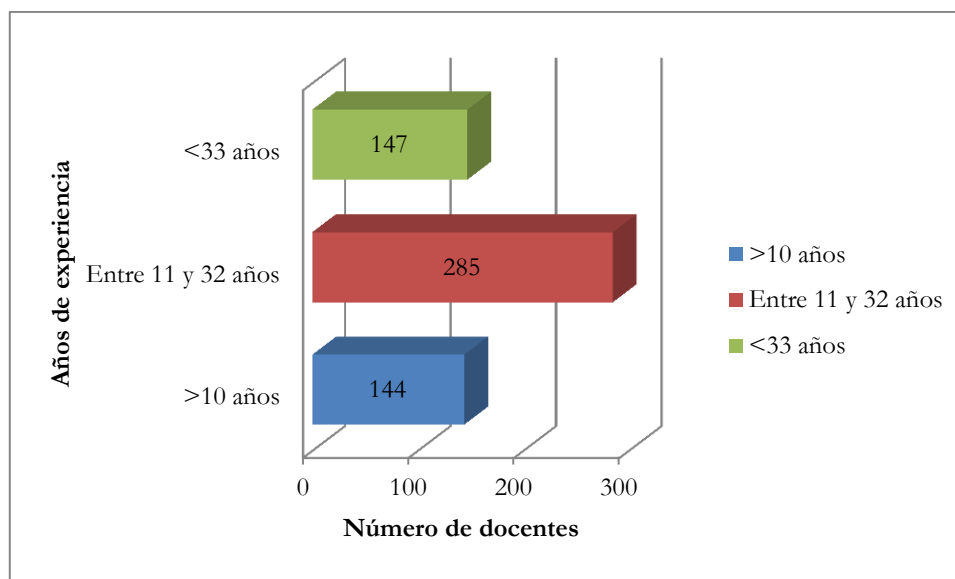
En cuanto al nivel de formación académica “más alto” de los Jefes de Unidades Técnicas se tiene que un 57,1% de ellos posee un magíster (gráfico 3), seguido de un 23,8% que tiene un postítulo de formación profesional, un 17,4 tiene una licenciatura y/o título profesional. Esta formación es la mínima que se obtiene al egreso de la educación superior en Chile y por último un 1,7% tiene un diplomado como formación más alta esta es la etapa previa a la obtención del grado académico de magíster.

Gráfico 3. Formación académica más alta de los JUTP



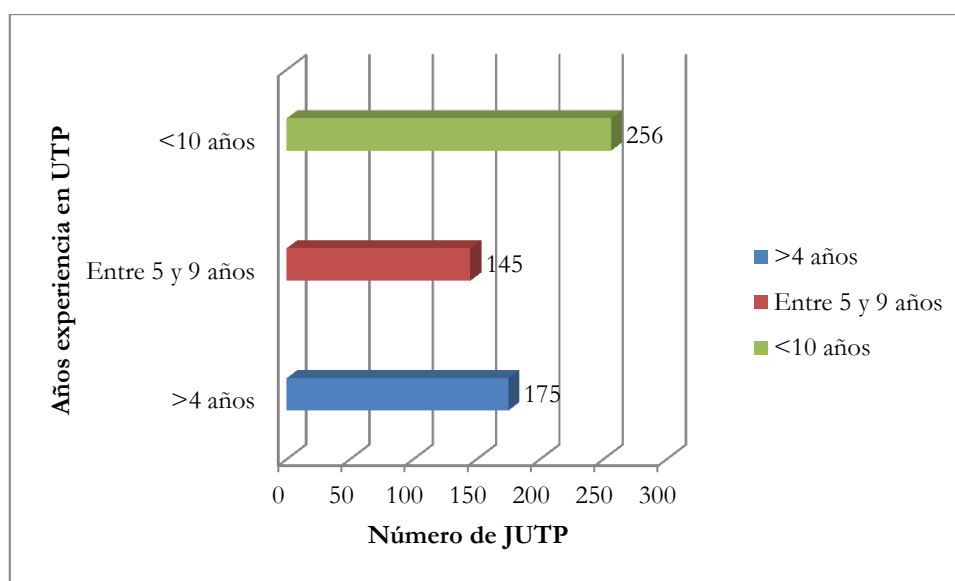
Ahora bien, en la variable experiencia profesional se preguntó a los JUTP por la experiencia total en el ámbito educativo, además de los años sólo como JUTP y la experiencia como profesor de aula. En este contexto, se obtuvo que un 49,5% de ellos tiene una experiencia profesional entre 11 y 32 años (gráfico 4), seguido de aquellos profesionales que tienen sobre 33 años de experiencia que equivalen al 25,5% de la muestra y un porcentaje similar de 25% aquellos docentes que tienen menos de 10 años.

Gráfico 4. Años de experiencia profesional



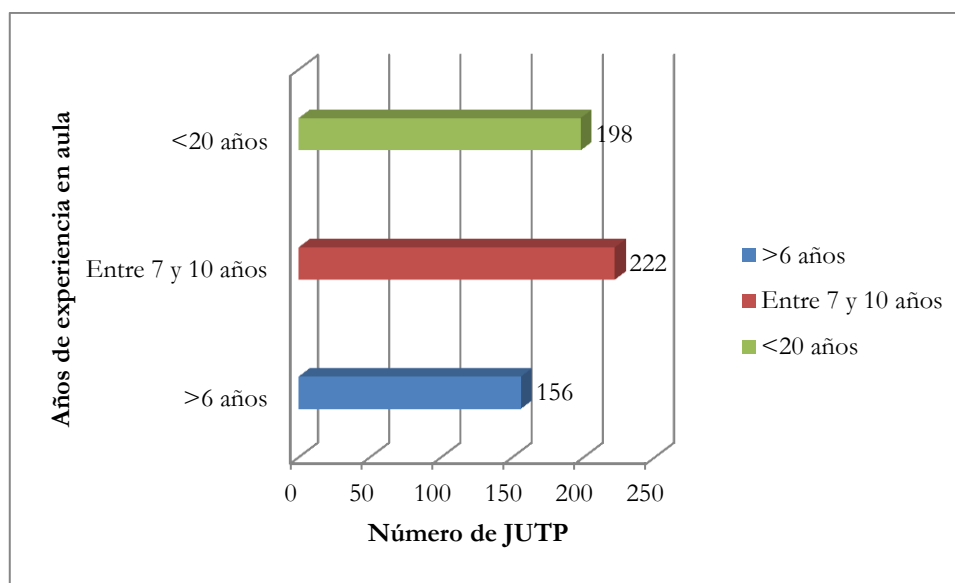
A su vez, cuando vemos la experiencia “sólo” como JUTP, indistintamente haya sido en el mismo establecimiento, se obtiene que un 44,4% de ellos tiene 10 o más años de experiencia como JUTP (gráfico 5), en el otro extremos con 30,4% están aquellos que tienen 4 o menos años de experiencia sólo en cargo y finalmente un 25,2% de los consultados declara tener entre 5 y 9 años de experiencia en el cargo.

Gráfico 5. Años de experiencia como JUTP



En relación a la experiencia en aula, ejerciendo labores propias de planificación, evaluación, actividades con estudiantes y otras del quehacer docente, se tiene un 38,5% de los encuestados tiene entre 7 y 10 años de experiencia en aula (gráfico 6). Aquellos docentes que declaran tener 20 o más años de experiencia en docencia equivalen al 34,4% de la muestra y aquellos JUTP que tuvieron 6 o menos años de experiencia en aula equivalen al 27,1% del total de encuestados.

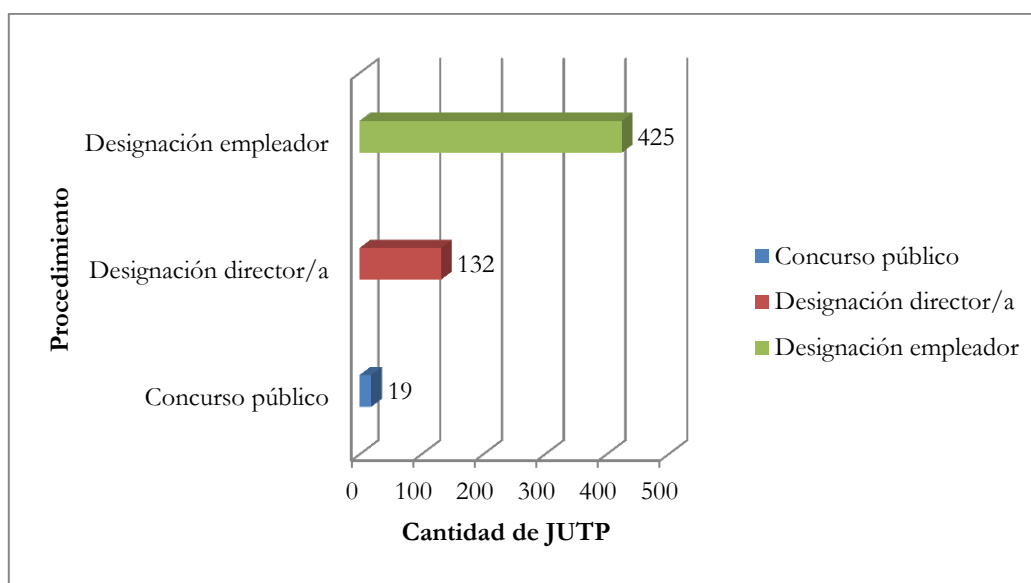
Gráfico 6. Años de experiencia en aula



En relación al procedimiento por el cual asumió el cargo y la carga horaria para desempeñar sus funciones los datos obtenidos son:

En cuanto al procedimiento para asumir el cargo (gráfico 7) una mayoría significativa de JUTP que equivalen al 73,8% declara haber sido designado por el empleador. Seguido por aquellos que fueron designados por el director o directora del establecimiento con 22,9% y los JUTP que asumieron su cargo vía concurso público equivalen al 3,3% de los encuestados.

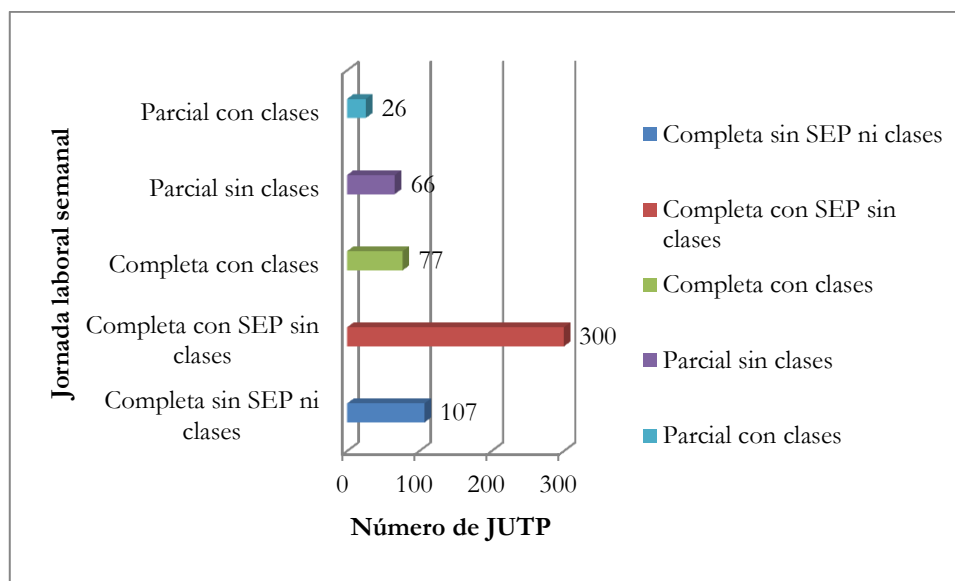
Gráfico 7. Procedimiento para asumir el cargo



En cuanto a la jornada laboral de los JUTP, en el caso de Chile, es muy variada y depende de los recursos por subvención que los sostenedores destinen para los cargos directivos de los establecimientos educacionales. En este caso, se incorporó la subvención regular (SR) y la subvención escolar preferencial (SEP) para conocer la carga horaria de los JUTP.

En el (gráfico 8) se observa que un 52,1% tiene jornada completa con SR más SEP y un 18,6% tiene jornada completa sólo con SR (44 horas semanales) para sus funciones sin obligación de dar clases. Un 13,4% de los JUTP tiene jornada completa en el establecimiento para sus funciones, pero con la obligación de dar clases en algunas asignaturas. En otras jornadas, tenemos que un 11,5% de los JUTP tiene una jornada parcial en el establecimiento sin la obligación contractual de dar clases y finalmente un 4,5% que también tiene jornada parcial, pero con la obligación de dar clases.

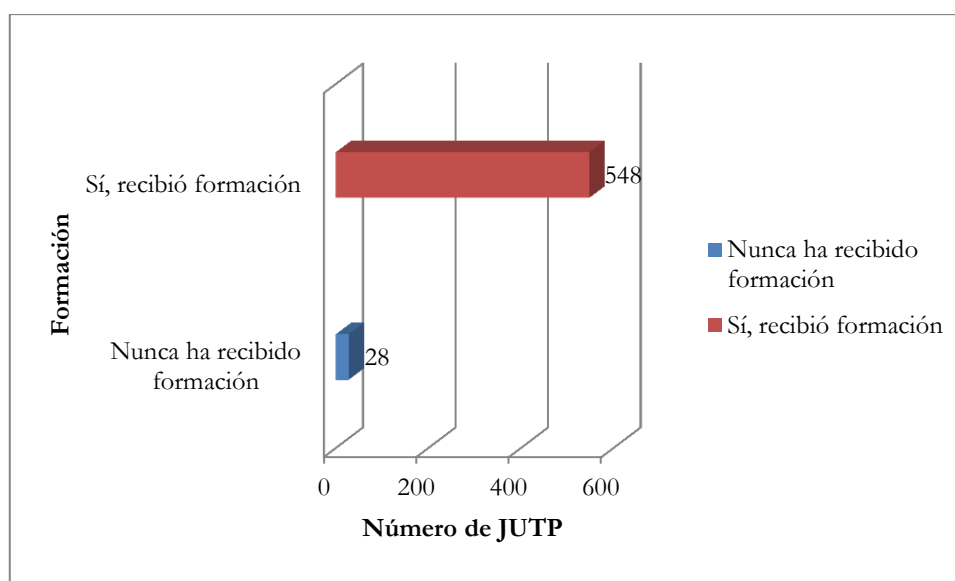
Gráfico 8. Jornada de trabajo de los JUTP



Con respecto a la formación profesional en ámbitos propios de su cargo, se recabó información respecto si los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas recibieron formación en cuatro temas principales y si han participado en actividades de desarrollo profesional, y las temáticas relacionadas.

En cuanto a la variable, formación recibida (gráfico 9) esta se recodificó agrupándola en dos categorías si recibió o no formación, obteniendo que el 95,1% ha recibido algún tipo de formación después de su educación formal o grado académico en los temas de: liderazgo pedagógico, gestión curricular, gestión pedagógica o gestión escolar, y un 4,9% de ellos declara no haber recibido nunca formación en algunos de los temas anteriores.

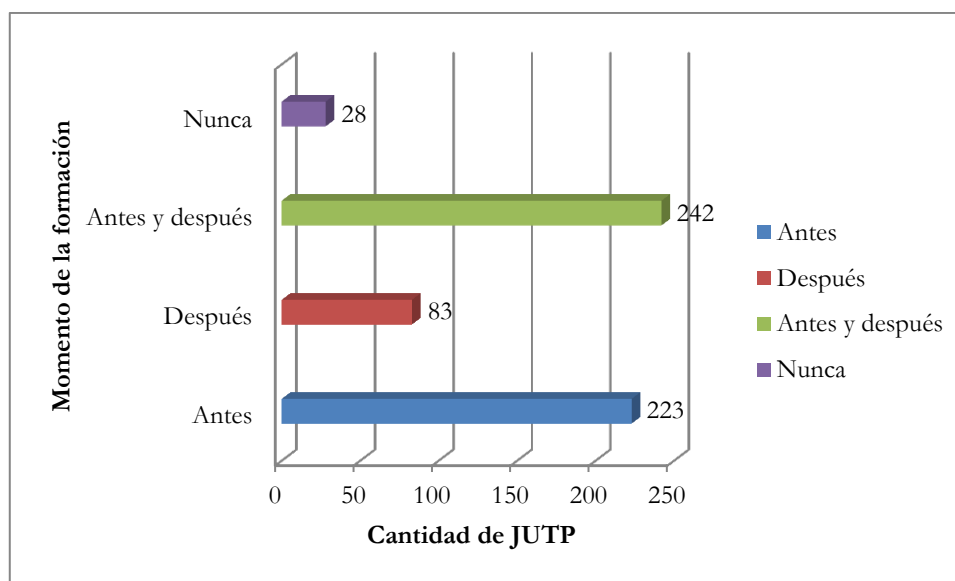
Gráfico 9. Formación recibida por los JUTP



Ahora bien, desagrupamos el tipo de formación recibida y el momento en que fue recibida en relación al inicio de sus funciones como JUTP, nos encontramos según el ámbito:

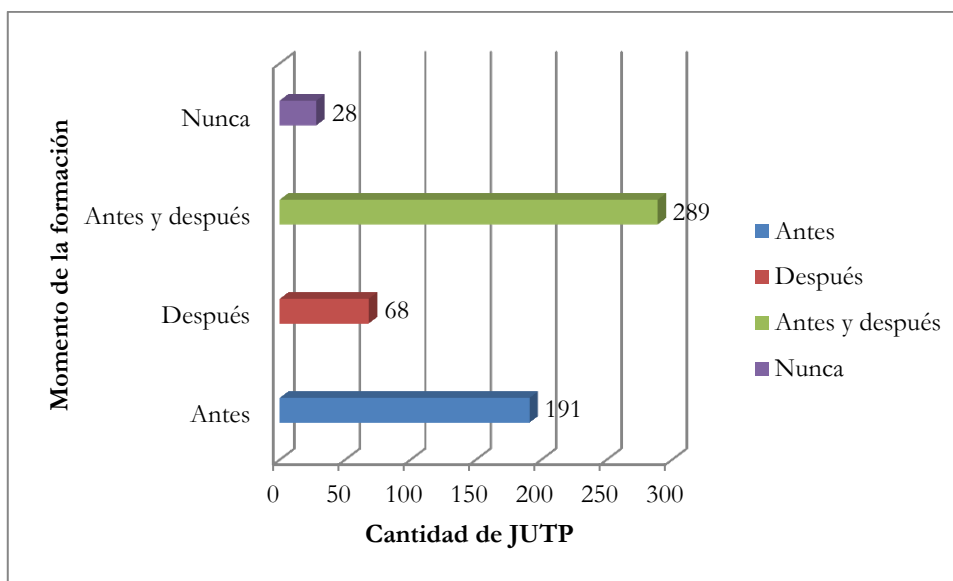
En el ámbito de liderazgo pedagógico (gráfico 10), se tiene que un 42% de ellos ha recibido formación antes y después de asumir el cargo. Un 38,7% declarada haber recibido formación en esta área antes de asumir la UTP y 14,4% después de ello, tan sólo un 4,9% declara no haber recibido nunca formación respecto del tema.

Gráfico 10. Ámbito y momento de la formación "liderazgo pedagógico"



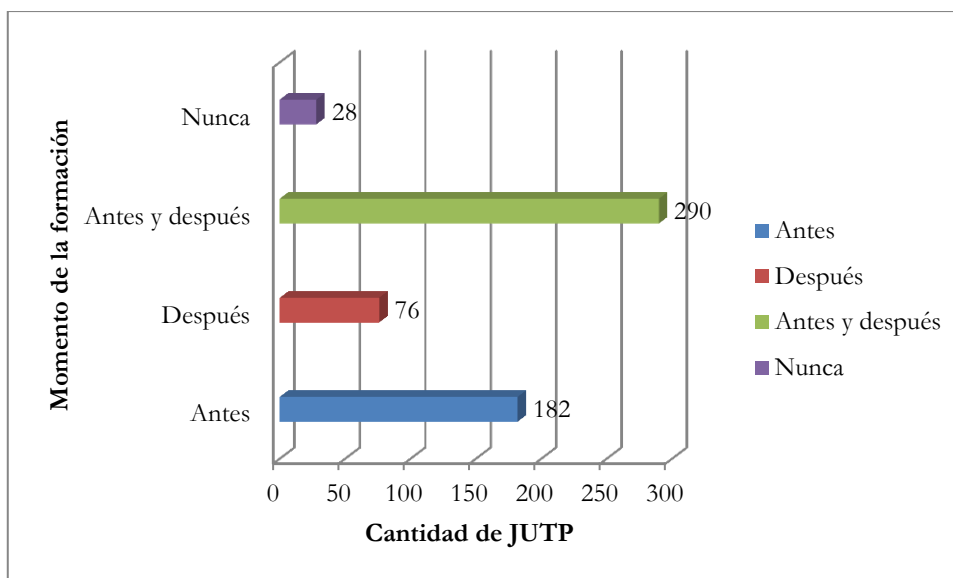
Con respecto a la formación en el ámbito de gestión curricular (gráfico 11) se observa que el 50,2% de los JUTP ha recibido esta formación antes y después de asumir el cargo, seguido de un 33,2% que declara haberla recibido antes de sus funciones y un 11,8% después de asumir el cargo, el resto de encuestados 4,9% declara no haber recibido hasta el momento nunca este tipo de formación.

Gráfico 11. Ámbito y momento de la formación "gestión curricular"



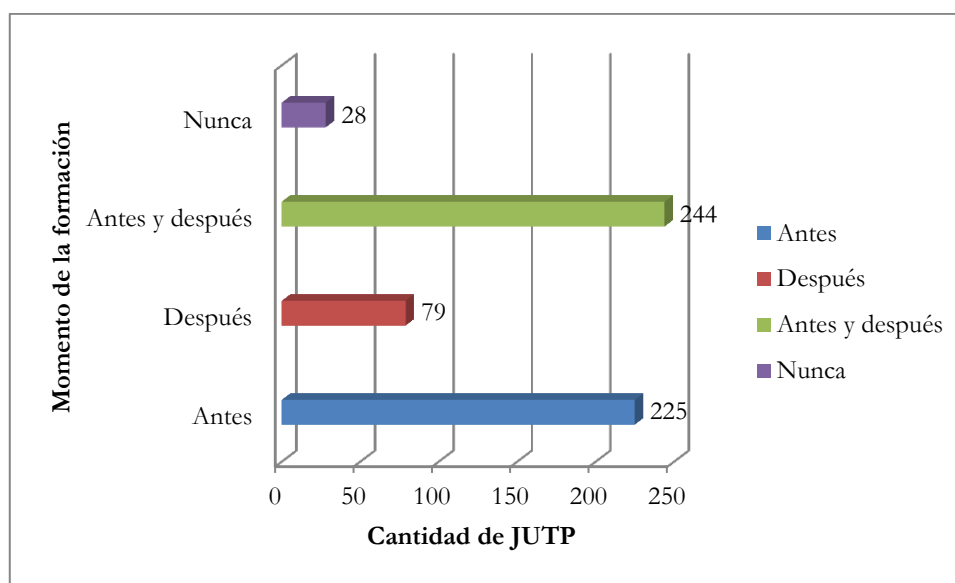
En el ámbito de la gestión pedagógica los JUTP declaran en un 50,3% haber tenido esta formación antes y después de asumir su cargo (gráfico 12), seguido de un 31,6% que lo recibió antes de sus funciones y un 13,2% después de ella.

Gráfico 12. Ámbito y momento de la formación "gestión pedagógica"



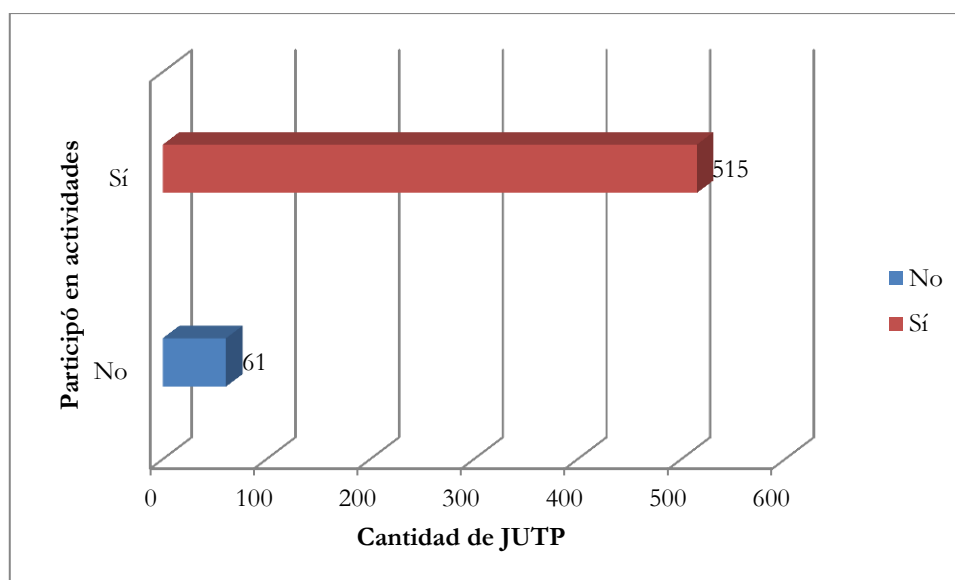
Finalmente, en el ámbito de gestión escolar (gráfico 13), esto desde un enfoque más administrativo de la función. El 42,4% señala que recibió esta formación antes y después del cargo de JUTP, un 39,1% de ellos indica que recibió esta formación antes de asumir las funciones y un 13,7% después de ello, y un 4,9% declara no haber recibido nunca formación respecto a la gestión escolar.

Gráfico 13. Ámbito y momento de la formación “gestión escolar”



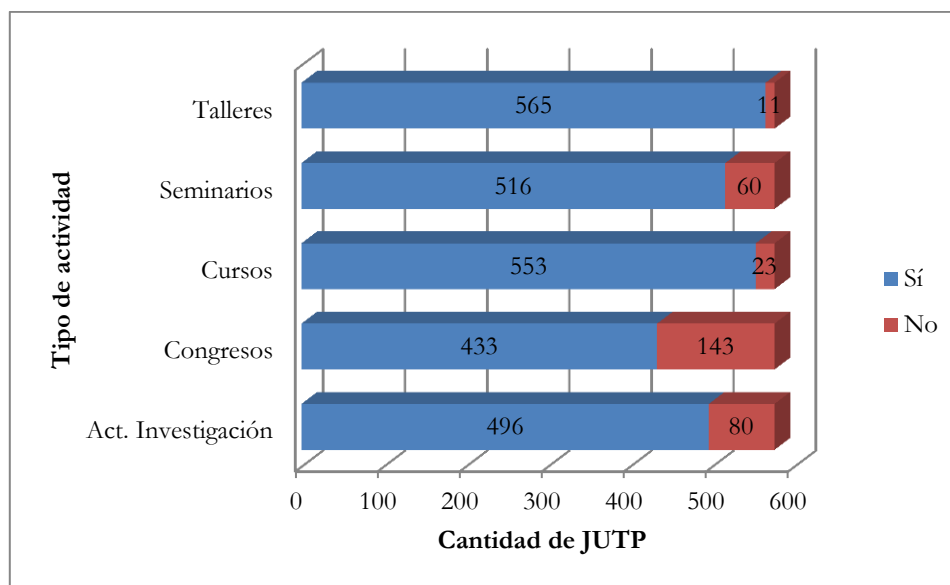
Los resultados obtenidos en relación a la variable participación en actividades de desarrollo profesional (gráfico 14), en general, los JUTP respondieron con un 89,4% que sí han participado en alguna de las actividades, mientras un 10,6% no participó durante los últimos doce meses de alguna actividad.

Gráfico 14. Participación en actividades de desarrollo profesional



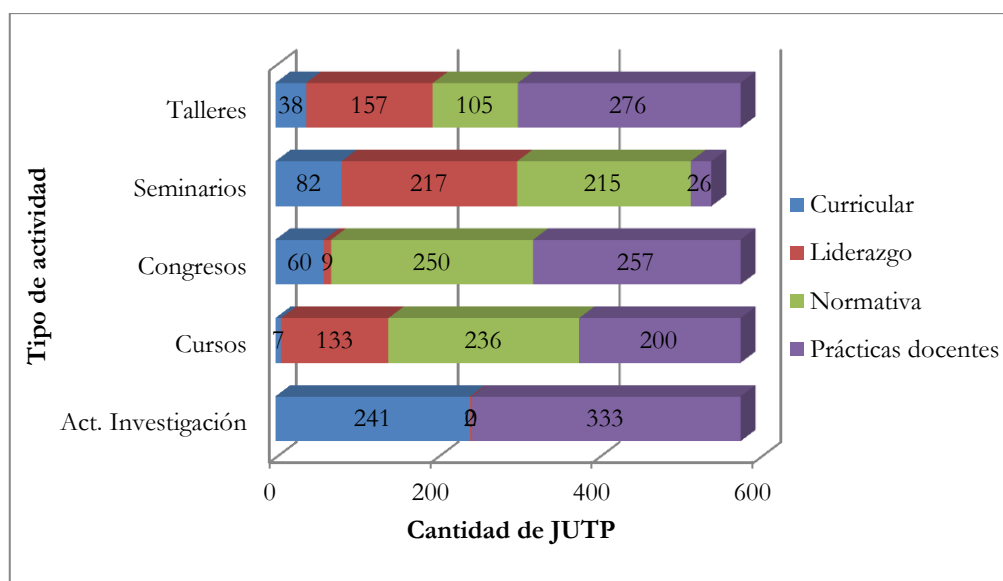
Cuando vemos la participación en actividades de acuerdo al tipo (gráfico 15), los resultados arrojan que 98,1% ha participado en talleres como actividad de desarrollo, seguido por la asistencia a cursos con un 96%, como tercera actividad con un 89,6% están los seminarios de formación y por último con un 75,2% está la participación en congresos.

Gráfico 15. Participación por tipo de actividad



Ahora bien, cuando se preguntó por las temáticas tratadas en los diferentes tipos de actividades (gráfico 16), se obtuvo que el tema más desarrollado en tres de las cinco actividades de desarrollo profesional fueron las “prácticas pedagógicas docentes”, seguido por la temática “normativa”, el “liderazgo” y aspectos “curriculares”. Sin embargo, esto puede variar de acuerdo a la actividad, ya que por ejemplo la temática “normativa” predomina en los cursos con un 41% así como también en las actividades seminarios y congresos con 43,6% y 43,4% respectivamente.

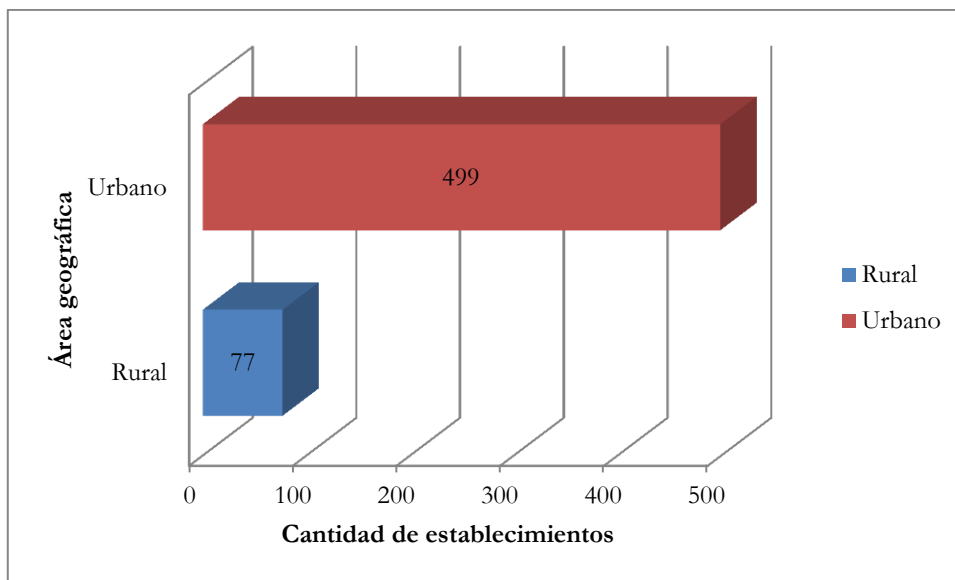
Gráfico 16. Participación de actividad profesional por temáticas



En otros aspectos de la caracterización socio demográfica, se muestran los resultados relacionados con las características de los establecimientos educacionales.

Con respecto a la localidad donde están emplazados los centros educativos (gráfico 17) donde ejercen los JUTP se tiene que el 86,6% está en un área geográfica urbana y un 13,4% restante se ubica en zonas rurales.

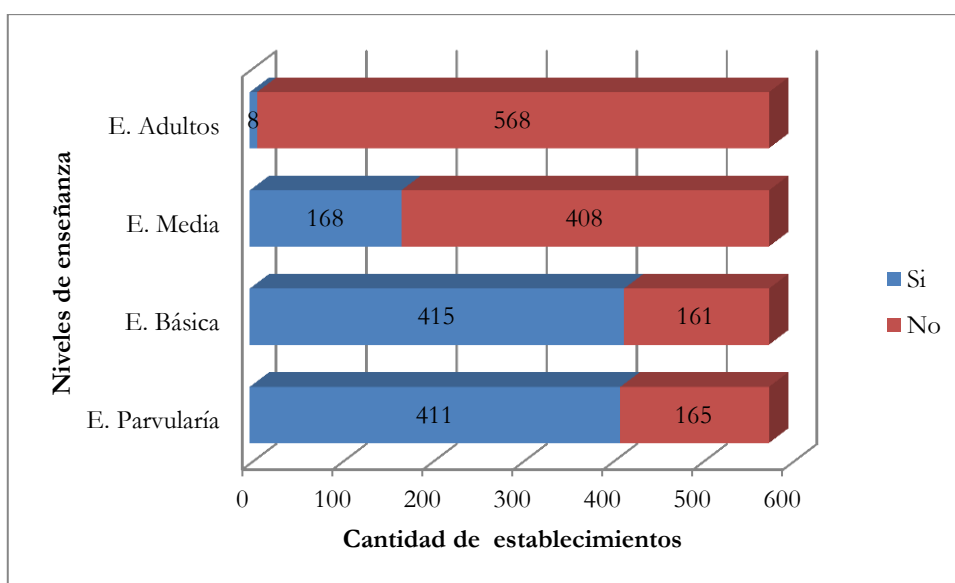
Gráfico 17. Área geográfica de los establecimientos educacionales



En cuanto a los niveles de enseñanza que se imparten en los establecimientos educacionales (gráfico 18) y donde ejercen sus funciones, sobre el 70% de los JUTP trabaja en escuelas donde están los niveles de E. Parvularia y E. Básica, un 29% aproximadamente se desempeña en establecimientos donde se imparte la enseñanza media y cerca del 1% donde existe educación de adultos.

Es necesario mencionar que, puede haber establecimientos educacionales dentro de la muestra que impartan los cuatro, tres o como mínimo dos tipos de enseñanza.

Gráfico 18. Tipos de enseñanza impartidos en los establecimientos



La matrícula de los establecimientos educativos es variada en cuanto a cantidad de estudiantes (Tabla 16), en el caso de esta muestra se evidencia que el promedio de estudiantes por establecimiento es de 398, teniendo escuelas con matrículas que van desde los 10 a los 2403 estudiantes.

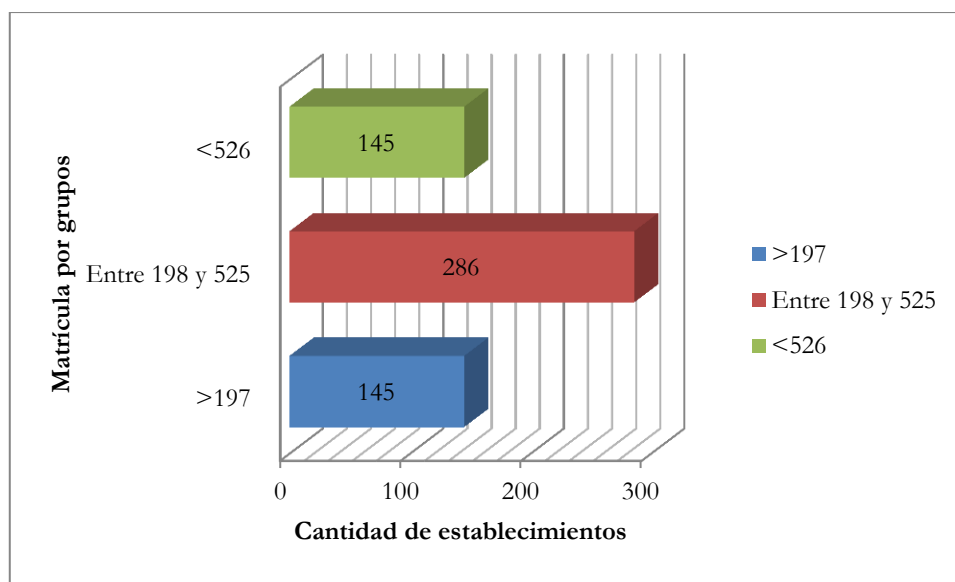
En este contexto, los estudiantes matriculados que presentan al Necesidad Educativa Especial el promedio por establecimiento son 10 estudiantes, con un máximo de 226 por unidad educativa.

Tabla 16. Matrícula de los establecimientos

	Mínimo	Máximo	Media
Matrícula	10	2403	397,89
Matrícula NEE	0	226	10,13

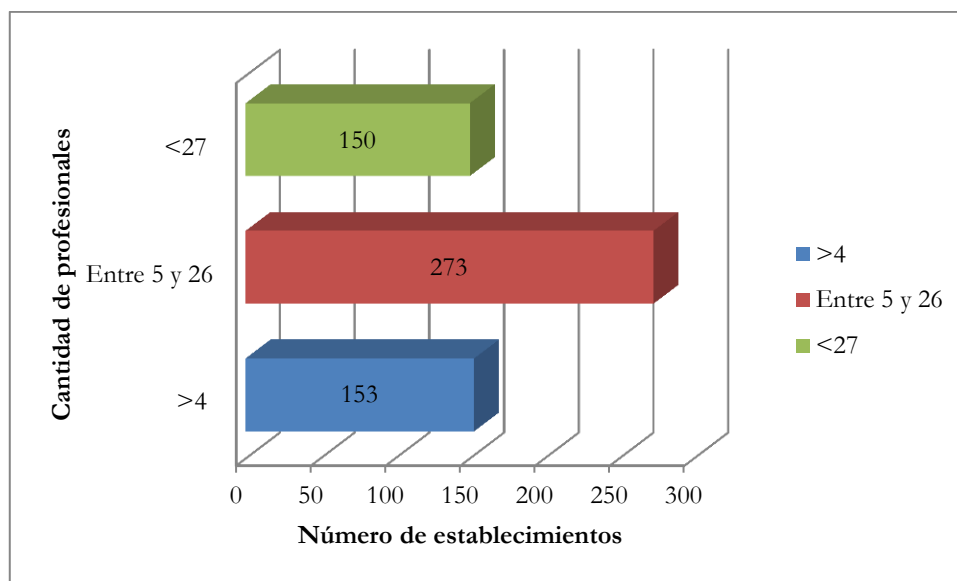
Si vemos la cantidad de establecimientos por agrupación de matrícula (gráfico 19) tenemos que el 49,7% de ellos tiene entre 198 y 525 estudiantes matriculados, seguido del 25,2% aquellos que tiene una matrícula igual o inferior a 197 estudiantes y el mismo porcentaje para aquellos que tienen igual o más de 526 estudiantes.

Gráfico 19. Establecimientos con matrícula agrupada



En relación al número de personas que se desempeñan por establecimiento educacionales (gráfico 20), entre los que se encuentran integrados docentes de aula, docentes directivos, asistentes de la educación profesionales y profesionales de integración escolar se tiene que, un 47,4% de los establecimientos donde trabaja el JUTP tiene entre 5 y 26 profesionales para realizar las funciones, un 26,6% tiene un número de profesionales igual o superior a 4 y un 26% restante tiene una planta de profesionales igual o superior a 27.

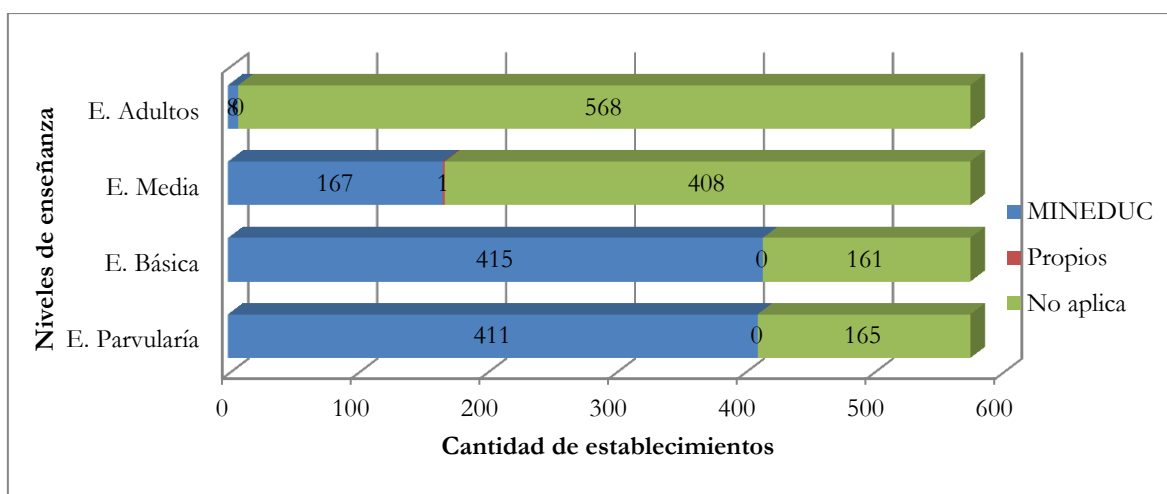
Gráfico 20. Número de profesionales por establecimiento



En relación a la pregunta si el establecimiento trabaja con programas de estudios propios o del ministerio de educación (gráfico 21), se obtiene que el 99,8% de los establecimientos tiene como su base curricular los programas de estudio de ministerio, tan sólo el 0,2% de los que imparten enseñanza media tiene programas de estudios propios.

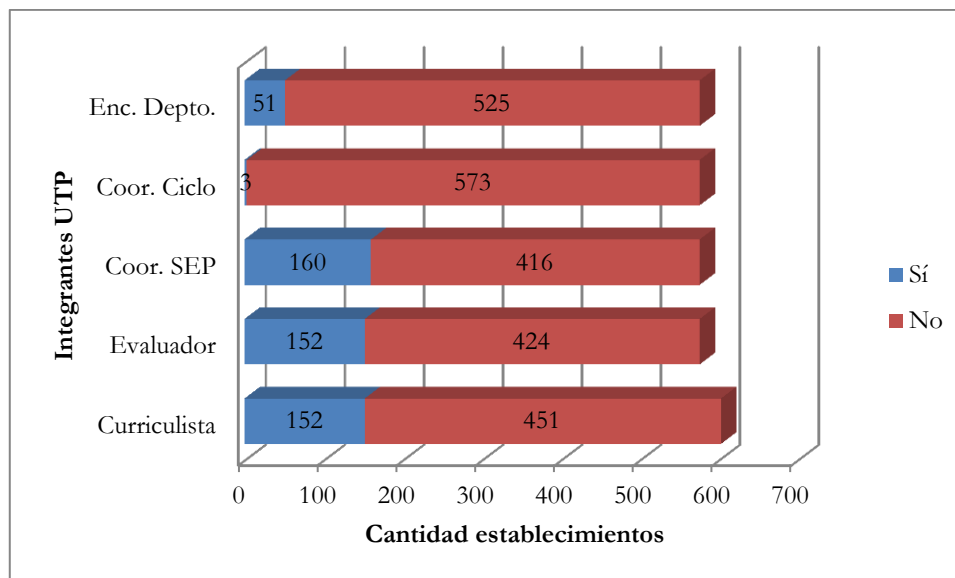
La opción “no aplica” dice relación con que el establecimiento no imparte el nivel de enseñanza por tanto no utiliza programas.

Gráfico 21. Tipo de programas de estudios utilizados



En cuanto a la constitución de profesionales en las Unidades Técnicas Pedagógicas de los establecimientos, se observa (gráfico 22) que sobre el 75% de las unidades educativas no cuenta con ningún otro profesional para apoyar las funciones de la Unidad Técnica y sólo está el JUTP para efectuar todas las labores de la unidad. Alrededor del 25% de los establecimientos, cuenta con al menos un curricularista, evaluador o coordinador SEP, mientras un 8,9% tiene un encargado de departamento y menos del 1% tiene coordinador de ciclo.

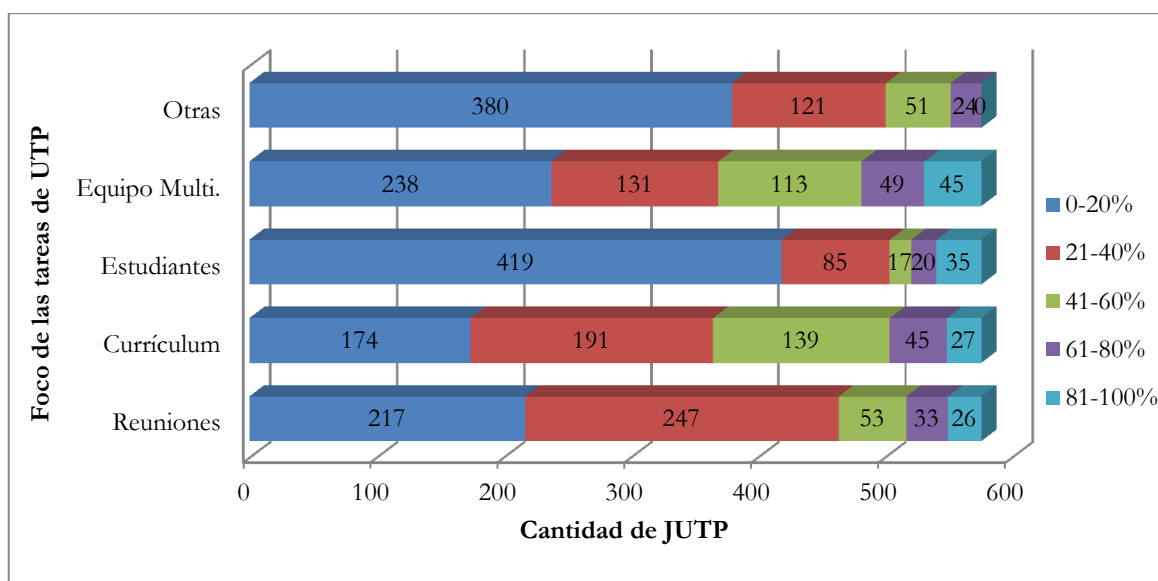
Gráfico 22. Integrantes de la Unidad Técnica Pedagógica



7.3.2. Descripción de prácticas de gestión curricular

En cuanto a las prácticas, limitaciones, conocimiento y prácticas que llevan a cabo los JUTP en los establecimientos educacionales, los resultados del cuestionario arrojaron como primer antecedente la distribución del tiempo entre distintas tareas en la unidad (gráfico 23) tenemos que la dedicación de hasta un 40% del en “reuniones” llega a un 80% de los JUTP, por su parte el 35% de los JUTP utiliza entre un 41 y 100% de su tiempo actividades propias del currículum y la actividad con docentes. La relación con estudiantes y otras tareas son las que menos tiempo de los JUTP ocupan, alrededor del 20%. El resto del tiempo lo dedican a labores con los equipos multidisciplinares del establecimiento.

Gráfico 23. Distribución del tiempo de los JUTP



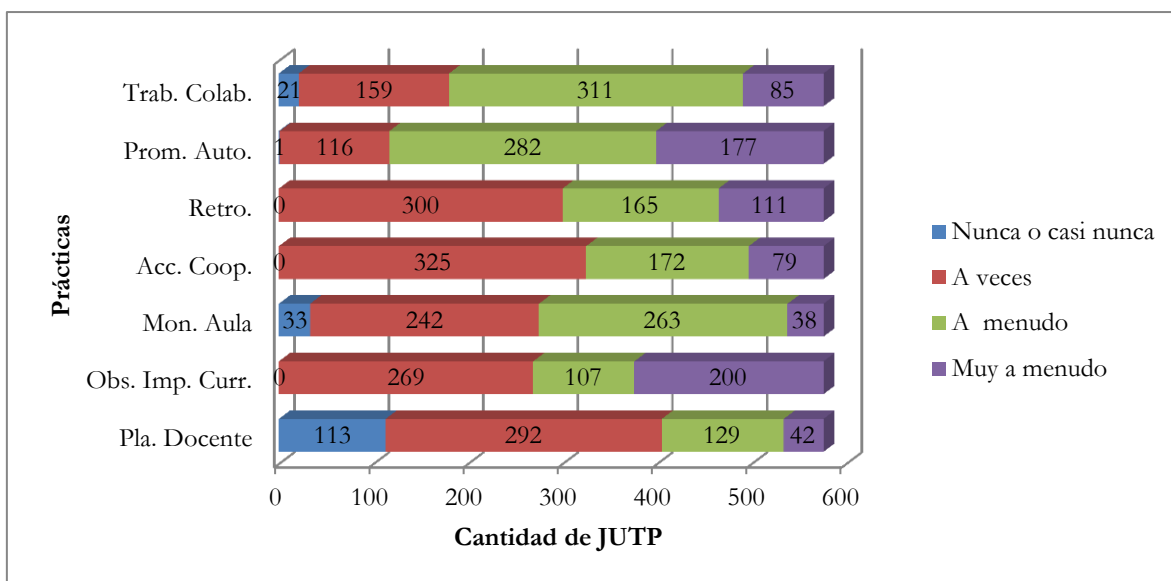
En relación con las prácticas de gestión curricular (gráfico 24) y su frecuencia de ejecución declarada por los JUTP, se evidencia que la práctica “Observación de la planificación curricular” presenta una frecuencia de realización en un 34,7% en el rango muy a menudo y un 18,6% a menudo. Con un 46,7% declara realizar esta práctica sólo a veces durante el año académico.

La práctica “Monitoreo el trabajo en el aula”, es realizada en un 87,7% de los JUTP entre a veces y a menudo en el año escolar, de manera más frecuente o muy a menudo sólo un 6,6% y un 5,7% declara no haberlo realizado nunca.

La práctica de gestión que tienen mayor frecuencia de implementación, muy a menudo, por sobre el 30% es la promoción de la autonomía profesional en el trabajo de aula.

Las prácticas que se desarrollan de manera regular, a menudo y a veces, con mayor frecuencia son la planificación curricular en conjunto docentes-JUTP con un 72%; las acciones de cooperación conjunta entre docentes con un 87,7%; la práctica de retroalimentación con un porcentaje de JUTP del 80%; promover intencionadamente el trabajo colaborativo con un 81,6% de los JUTP con un frecuencia entre a veces y a menudo.

Gráfico 24. Frecuencia de prácticas de gestión



De acuerdo a la variable “Limitaciones” para realizar la tarea de JUTP en las Unidades Técnicas Pedagógicas (gráfico 25), encontramos que alrededor del 25% declara que lo que más limita las funciones son la falta de personal en la unidad y la inclusión de los equipos que se desempeñan en los establecimientos.

Las limitantes que “en cierta medida” son barreras de las funciones de UTP, y que varían entre un 18,8% y 41,1% de los encuestados son la falta de recursos didácticos, la asistencia de

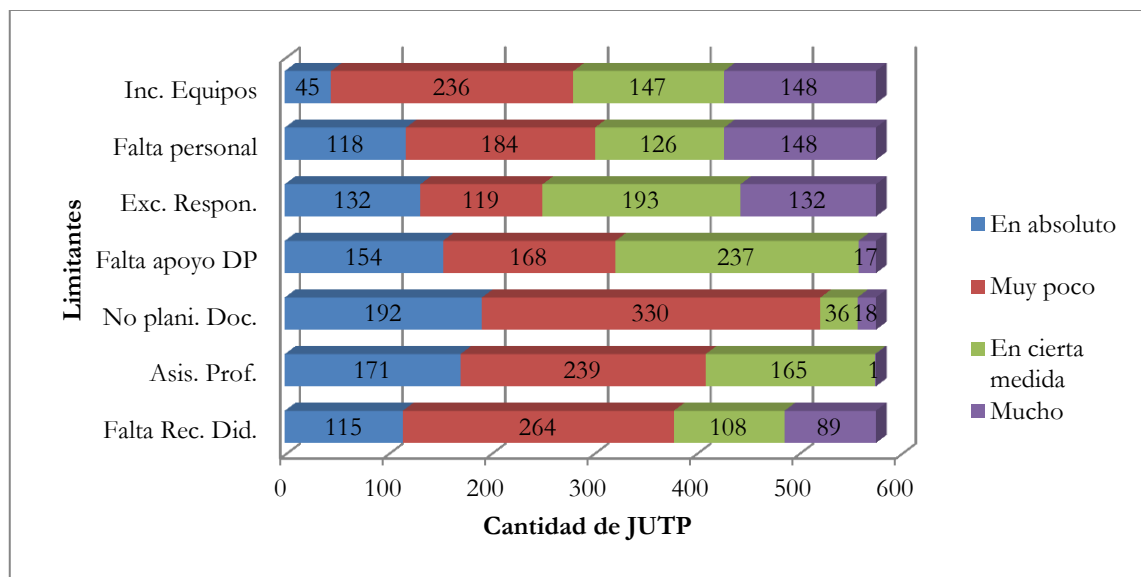
Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP en las prácticas pedagógicas docentes

profesores, falta de apoyo para el desarrollo profesional y el exceso de responsabilidades traducido esto en la asunción de funciones que no son propias de la unidad.

Las limitantes que afectan “muy poco” la función de las UTP son la no planificación docente (57,3%), falta de recursos didácticos (45,8%) y la asistencia del profesorado (41,5%).

Aquellas limitantes que no afectan la función de los JUTP en porcentajes mayores son que los docentes no planifiquen sus actividades con un 33,3%, seguido de la asistencia de los profesores con un 29,7%.

Gráfico 25. Limitantes de las funciones de los JUTP



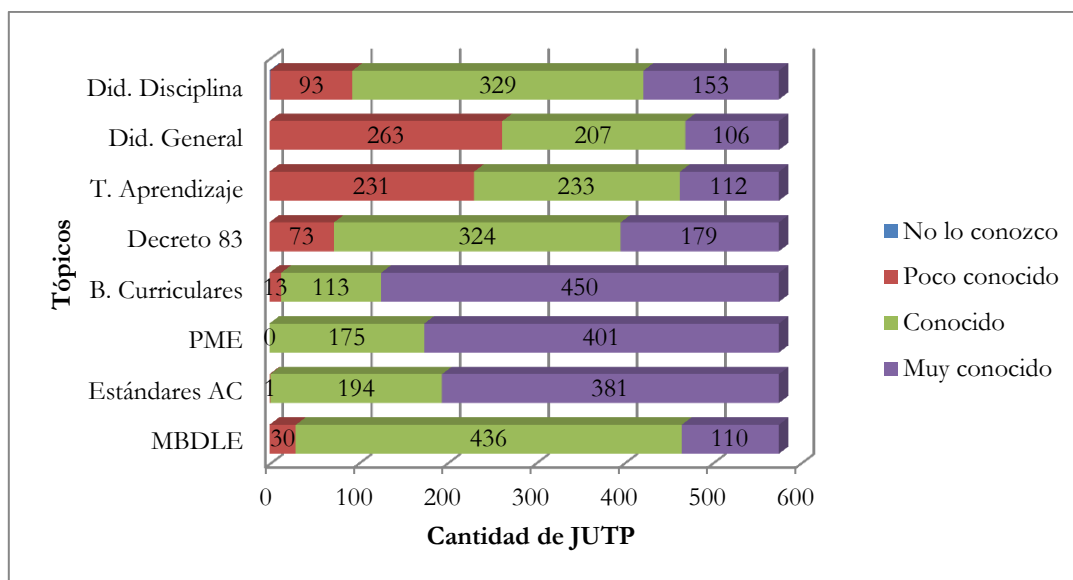
En relación al conocimiento de distintos tópicos, documentos técnicos, disciplinares y legales que tienen relación con el trabajo de los JUTP y el grado de conocimiento que tienen, se observa (gráfico 26) de manera general de los ocho tópicos consultados la mayoría de ellos va desde poco conocido hasta muy conocido, exceptuando un 0,2% de JUTP que no tiene conocimientos sobre didáctica de las disciplinas.

Los resultados en detalle según cada tópico, se observa que aquellos pocos conocidos por los JUTP dicen relación con la “Didáctica general” 45,7% y las “Teorías de aprendizaje” con un 40,1% y en menor medida las “Didácticas de las disciplinas” con 16,1% y el “Decreto 83” de educación especial con un 12,7%.

Los elementos que son conocidos (medianamente) por los JUTP son el “Marco para la buena dirección y liderazgo escolar” con un 75,7%, seguido por las “Didácticas de las disciplinas” con un 57,1% y el “Decreto 83” de educación especial con un 56,3%.

Por su parte, los tópicos con grado de muy conocidos están las “Bases curriculares” con 78,1%, seguido del “Plan de Mejoramiento Educativo” con 69,6% y finalmente los “Estándares de la Agencia de la Calidad” con un 66,1%.

Gráfico 26. Grado de conocimiento de tópicos



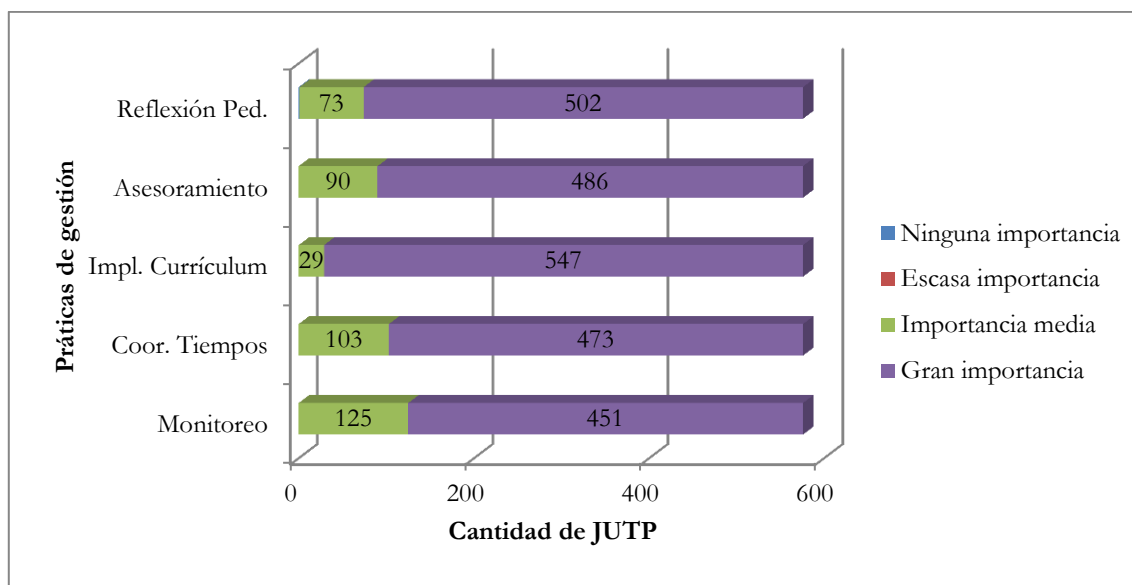
Con respecto a la importancia entregada por el JUTP a las prácticas de gestión curricular los resultados obtenidos fluctúan entre importancia media y gran importancia (gráfico 27).

El proceso que mayor grado de importancia tiene para los JUTP es la “Implementación curricular” con un 95%, seguido por los “Espacios de reflexión pedagógica” con un 87,2%; el “Asesoramiento pedagógico” con 84,4%.

Aquellos que tienen una importancia media más alta que otros son el “Monitoreo de la planificación curricular” con un 21,7% y la “Coordinación de tiempos” con un 17,9%.

Hubo un 0,2% de los JUTP que declaró tener ninguna importancia el proceso de “Espacios de reflexión pedagógica”.

Gráfico 27. Grado de importancia de los procesos de gestión

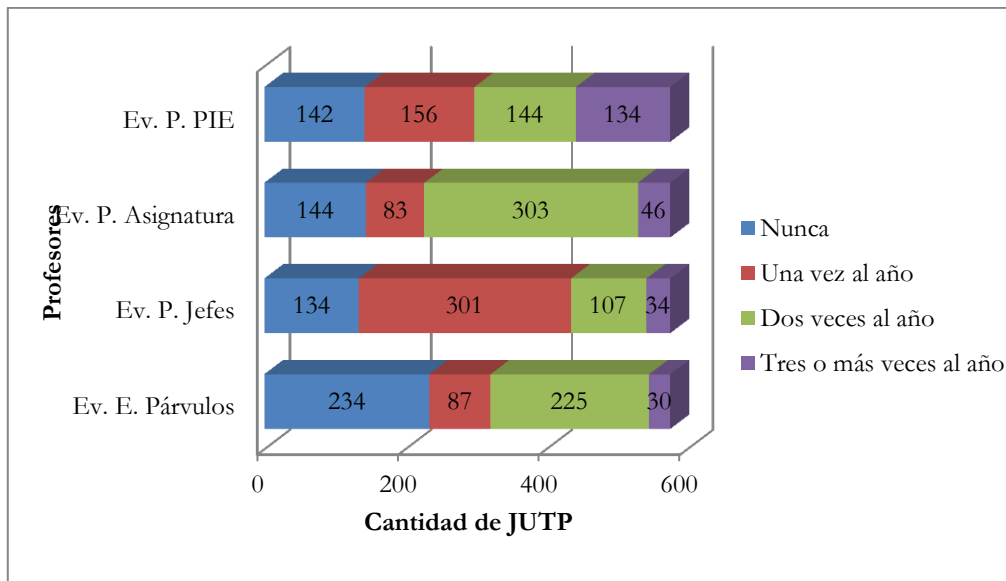


En referencia a la variable, frecuencia de evaluación docente (gráfico 28) los resultados obtenidos al respecto son: las educadoras de párvulos son las menos evaluadas durante el año académico por los JUTP con un 40,6%, seguido por los profesores/as de asignatura y profesores del proyecto de integración escolar con un 25 y 24,7% respectivamente.

Aquellos que son evaluados por los JUTP por lo menos una vez al año, los con mayor frecuencia son los profesores jefes 52,3% y los profesores del proyecto de integración escolar un 27,1%.

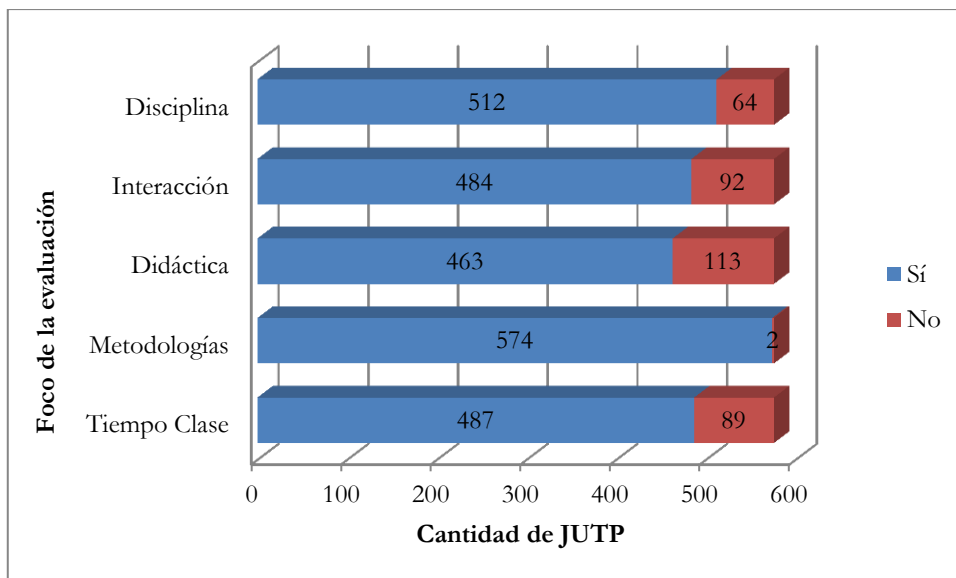
Los profesionales de la educación por su parte que son evaluados por los JUTP, sobre dos veces al año son los profesores de asignatura con un 60,6%, seguido por los profesores de integración escolar con un 48,3% y finalmente las educadoras de párvulo con un 44,3%.

Gráfico 28. Frecuencia de la evaluación docente



Con respecto al foco que tienen los JUTP durante el proceso de evaluación docente (gráfico 29) los resultados muestran que en todos ellos (sobre el 80%) ponen el foco en las cinco dimensiones de evaluación. Entre ellas la más alta son las metodologías con un 99,7%, seguido de la disciplina dentro de la sala de clases con un 88,9%. Mientras que las dimensiones o focos menos evaluados por los JUTP son los de didáctica e interacción profesor-alumno con un 80,4% y 84% respectivamente.

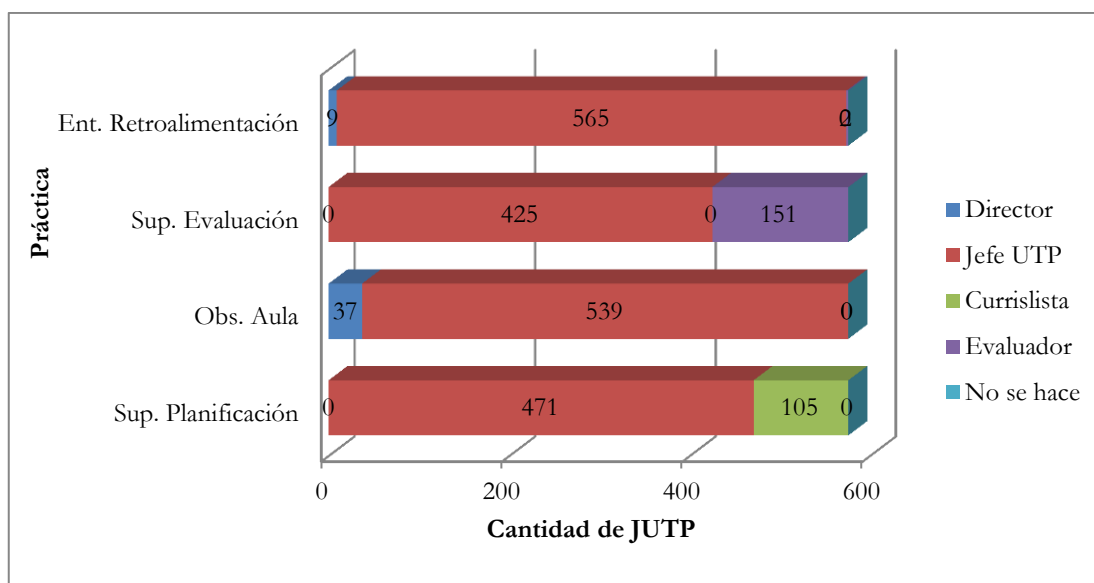
Gráfico 29. Focos de la evaluación docente



En relación a quién o quiénes son los que implementan las prácticas de gestión curricular en el establecimiento se tiene que (gráfico 30), en cuanto al proceso de “Observación en el aula” el 93,6% de los JUTP señala que él o ella lleva a cabo dicha acción y sólo un 6,4% de los caos declara que los directores la realizan.

La implementación de la práctica “Retroalimentación docente” es realizada en un 98,1% por los JUTP y en un 1,6% por los directores/as. En el caso de la “Supervisión de la planificación curricular” está es realizada en un 81,8% por los JUTP y en un 18,2% por el curricularista de los establecimientos. Por su parte la “Supervisión de la evaluación” es implementada en un 73,8% por los JUTP y un 26,2% por el o la evaluadora de la unidad técnica pedagógica.

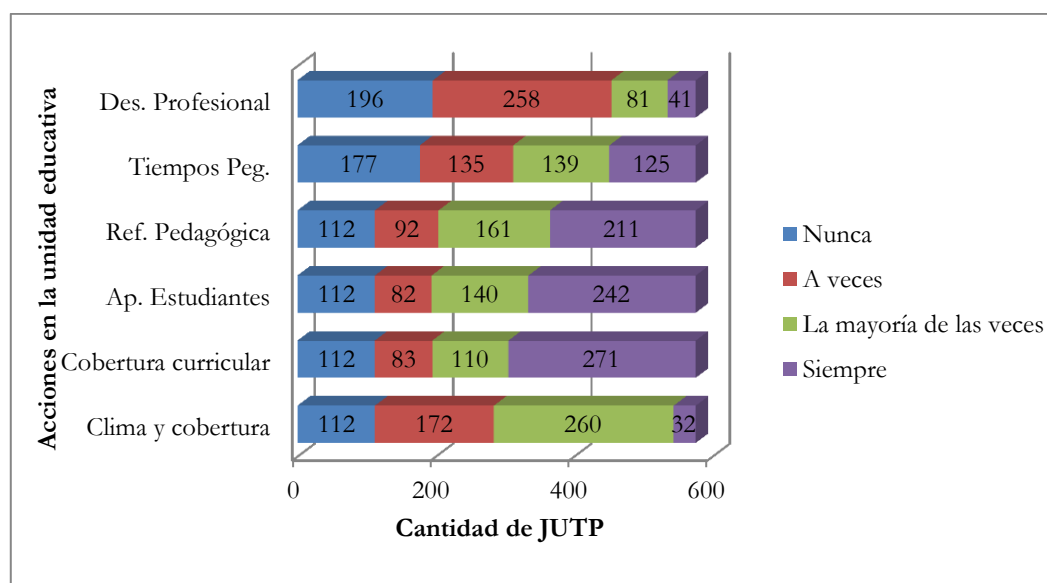
Gráfico 30. Encargado de de implementar prácticas de gestión



Por último, en la descripción general de resultados nos encontramos con la frecuencia sobre las discusiones pedagógicas acerca de diversos temas relacionados con las prácticas de gestión (gráfico 31), las cuales arrojan que con 47% de los JUTP realiza siempre una discusión con los profesores para mejorar las debilidades con respecto a la cobertura curricular, seguido por la discusión con respecto al aprendizaje de los estudiantes con un 42% y la generación de espacios para la reflexión pedagógica con un 36,6%.

En el otro extremo están aquellas acciones que nunca las han realizado los JUTP en los establecimientos, como planes para el desarrollo profesional de los docentes con un 34%, seguido de la modificación de tiempos pedagógicos de acuerdo a las necesidades del aprendizaje de los estudiantes con un 30,7% y otras acciones con similar porcentaje alrededor del 19% como lo son espacios de reflexión, cobertura curricular y clima de aula y aprendizaje.

Gráfico 31. Frecuencias de discusiones sobre las prácticas



7.4. Análisis comparativo y asociativo de las variables

7.4.1. Asociaciones con respecto al ámbito y período de la formación

En relación a la variable edad grupal y la formación recibida en distintos ámbitos, se tiene que, entre la formación en liderazgo pedagógico y la edad agrupada (tabla 167) sí existe una asociación entre ellas, ya que mientras a mayor edad de los profesionales estos adquieren más competencias en los distintos ámbitos de formación, con una relación significativa, puesto que ($N=576$) $p < 0,05$. El grupo de JUTP de entre 42 y 57 años ha tenido mayoritariamente este tipo de formación, tanto antes como después de haber asumido el cargo. En un porcentaje menor, aquellos profesionales menores de 41 años y mayores de 58 años han señalado tener esta formación en distintas etapas siendo la principal antes y después.

Por tanto, se confirma el supuesto que la edad tiene relación, el tiempo y ámbito de la formación recibida por los JUTP.

Tabla 17. Edad grupal-Formación liderazgo pedagógico

		Edad grupal			X ²	p	
		>41 años	Entre 42 y 57 años	<58 años			
Formación Liderazgo pedagógico	Antes	Recuento	45	107	71	28,881	0,000
		% dentro de Edad grupal	30,6%	41,2%	42,0%		
	Después	Recuento	27	37	19		
		% dentro de Edad grupal	18,4%	14,2%	11,2%		
	Antes después	Recuento	57	110	75		
		y % dentro de Edad grupal	38,8%	42,3%	44,4%		

Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP en las prácticas pedagógicas docentes

		Recuento	18	6	4
	Nunca	% dentro de Edad grupal	12,2%	2,3%	2,4%
Total		Recuento	147	260	169
		% dentro de Edad grupal	100,0%	100,0%	100,0%

En el caso de la formación en gestión curricular se evidenció que los JUTP en todos los rangos de edad recibieron esta formación antes y después de haber asumido las funciones respectivas, en especial el rango intermedio de edad que va de 41 a 57 años (Tabla 18). Evidenciando una relación estadísticamente significativa en este caso con $(N=576)$, $p<0,05$. Sosteniendo el supuesto anterior que la edad si se relaciona con el tiempo de recibir la formación y el ámbito de la misma.

Tabla 18. Edad grupal-Formación gestión curricular

		Edad grupal			X ²	p	
		>41 años	Entre 42 y 57 años	<58 años			
Formación gestión curricular	Antes	Recuento	35	91	65	30,631	0,000
		% dentro de Edad grupal	23,8%	35,0%	38,5%		
	Después	Recuento	23	29	16		
		% dentro de Edad grupal	15,6%	11,2%	9,5%		
	Antes después	Recuento	71	134	84		
		% dentro de Edad grupal	48,3%	51,5%	49,7%		
Nunca	Recuento	18	6	4			
	% dentro de Edad grupal	12,2%	2,3%	2,4%			
Total		Recuento	147	260	169		
		% dentro de Edad grupal	100,0%	100,0%	100,0%		

En el ámbito de la formación en gestión pedagógica los resultados y prueba de asociación se evidencia que los JUTP del rango intermedio en el período antes y después son los que adquirieron este tipo de formación. En un menor porcentaje, pero igual de significativo los JUTP de todos los rangos de edad tuvieron esa formación antes de asumir el cargo en la unidad técnica pedagógica, como se puede observar en la (tabla 19) los porcentajes se distribuyen entre todos los rangos de manera homogénea. En cuanto a la relación existente entre esta formación y la edad, se determina que sí existe una asociación significativa al respecto pues que $(N=576)$, $p<0,05$.

En consecuencia se acepta el supuesto que la edad se relaciona con el ámbito de la formación recibida y el momento en el cual fue recibida.

Tabla 19. Edad grupal-Formación gestión pedagógica

			Edad grupal			X ²	p
			>41 años	Entre 42 y 57 años	<58 años		
Formación gestión pedagógica	Antes	Recuento	31	87	64	33,364	0,000
		% dentro de Edad grupal	21,1%	33,5%	37,9%		
	Después	Recuento	26	33	17		
		% dentro de Edad grupal	17,7%	12,7%	10,1%		
	Antes después	Recuento	72	134	84		
		% dentro de Edad grupal	49,0%	51,5%	49,7%		
	Nunca	Recuento	18	6	4		
		% dentro de Edad grupal	12,2%	2,3%	2,4%		
Total	Recuento	147	260	169			
	% dentro de Edad grupal	100,0%	100,0%	100,0%			

En relación a la formación en gestión escolar, entendida esta desde su foco más administrativo de la función en la organización escolar, tenemos que más del 42% de los JUTP recibió antes y después esta formación, seguido del 39% que la antes de asumir el cargo esto es en todos los grupos etarios distribuidos (Tabla 20). Un grupo menor de ellos la recibió sólo después de asumir. El nivel de asociación de ello es significativo (N=576), $p < 0,05$. Por lo cual se determina que el supuesto confirma la relación entre las variables en cuestión.

Tabla 20. Edad grupal-Formación gestión escolar

			Edad grupal			X ²	p
			>41 años	Entre 42 y 57 años	<58 años		
Formación gestión escolar	Antes	Recuento	45	108	72	29,907	0,000
		% dentro de Edad grupal	30,6%	41,5%	42,6%		
	Después	Recuento	26	35	18		
		% dentro de Edad grupal	17,7%	13,5%	10,7%		
	Antes después	Recuento	58	111	75		
		% dentro de Edad grupal	39,5%	42,7%	44,4%		
	Nunca	Recuento	18	6	4		
		% dentro de Edad grupal	12,2%	2,3%	2,4%		
Total	Recuento	147	260	169			
	% dentro de Edad grupal	100,0%	100,0%	100,0%			

7.4.2. Asociación con respecto a la participación en actividades de desarrollo profesional

En relación a la variable edad grupal y participación en actividades de desarrollo profesional, los resultados evidencian que al relacionar la participación en actividades de investigación y el grupo etario (Tabla 21) en todos ellos sí han participado en actividades de investigación especialmente los JUTP sobre 42 años de edad (sin distinción de grupo) un porcentaje menor de ellos del grupo etario menor a 41 años declara no haber participado en ella.

A nivel de asociación estadística se determina que sí existe una relación entre ambas variables, ya que ($N=576$), $p < 0,05$.

Tabla 21. Edad grupal-P. Actividad de investigación

		Edad grupal			X ²	p	
		>41 años	Entre 42 y 57 años	<58 años			
Actividad de investigación	No	Recuento	36	28	16	18,691	0,000
		% dentro de Edad grupal	24,5%	10,8%	9,5%		
	Sí	Recuento	111	232	153		
		% dentro de Edad grupal	75,5%	89,2%	90,5%		
Total	Recuento	147	260	169			
	% dentro de Edad grupal	100,0%	100,0%	100,0%			

Ahora bien, cuando vemos la asociación de la participación en la actividad cursos tenemos que los JUTP señalan en todos grupos etarios, por sobre el 90% que sí han participado en dicha actividad de desarrollo profesional durante los últimos doce meses (Tabla 22).

Sin embargo, al realizar la prueba de asociación vemos que no existe relación entre la variable edad grupal y la participación en cursos, ya que ($N=576$), $p > 0,05$.

Por lo tanto, se determina que ambas variables son independientes una de la otra.

Tabla 22. Edad grupal-Participación cursos

		Edad grupal			X ²	p	
		>41 años	Entre 42 y 57 años	<58 años			
Cursos	No	Recuento	10	9	4	4,384	0,112
		% dentro de Edad grupal	6,8%	3,5%	2,4%		
	Sí	Recuento	137	251	165		
		% dentro de Edad grupal	93,2%	96,5%	97,6%		
Total	Recuento	147	260	169			
	% dentro de Edad grupal	100,0%	100,0%	100,0%			

En el ámbito de la participación en congresos se evidencian diferencias entre los porcentajes que sí participan en dicha actividad, especialmente, aquellos JUTP sobre 42 años y los

menores, siendo estos últimos que presentan una baja participación sumado a ello quienes no participan (Tabla 23).

En este caso, la relación de la edad y participación es estadísticamente significativa (N=576), $p < 0,05$ demostrando una relación directa entre ellas.

Tabla 23. Edad grupal- Participación en cursos

		Edad grupal			X ²	p	
		>41 años	Entre 42 y 57 años	<58 años			
Participación congresos	No	Recuento	58	53	32	22,749	0,000
		% dentro de Edad grupal	39,5%	20,4%	18,9%		
	Sí	Recuento	89	207	137		
		% dentro de Edad grupal	60,5%	79,6%	81,1%		
Total	Recuento	147	260	169			
	% dentro de Edad grupal	100,0%	100,0%	100,0%			

En la comparación de asociación de quienes han participado en la actividad de desarrollo profesional, participando en seminarios, tenemos que el 89,6% sí ha participado en dicha actividad durante los últimos doce meses. Se observa, una diferencia en el rango etario menor a 41 años que son los que menos han participado en ella, en comparación al rango sobre 42 y sobre 58 años (Tabla 24).

Además, es el rango que manifiesta en la opción no ha participado con un porcentaje mayor a los otros rangos.

En cuanto, a la relación existente podemos observar que sí existe esta asociación la cual determina que a mayor edad por grupos más participación en esta actividad de desarrollo profesional, siendo el estadístico (N=576), $p < 0,05$.

Tabla 24. Edad grupal-Participación seminarios

		Edad grupal			X ²	p	
		>41 años	Entre 42 y 57 años	<58 años			
Participación seminarios	No	Recuento	33	18	9	30,902	0,000
		% dentro de Edad grupal	22,4%	6,9%	5,3%		
	Sí	Recuento	114	242	160		
		% dentro de Edad grupal	77,6%	93,1%	94,7%		
Total	Recuento	147	260	169			
	% dentro de Edad grupal	100,0%	100,0%	100,0%			

En cuanto a la participación en talleres, se obtuvo que el 98,1% de los JUTP haya participado alguna vez en ellos. Se evidencia una diferencia significativa entre el grupo etario intermedio y los dos extremos con respecto del total de la muestra, siendo el número de participantes de ese grupo N=254 contra un N=144 y N=167 (Tabla 25). Además se constata que un porcentaje muy inferior no ha participado nunca en dicha actividad.

En relación, a la asociación de las variables se determina que no existe tal relación determinado por (N=576), $p > 0,05$.

Tabla 25. Edad grupal-Participación en talleres

		Edad grupal			X ²	p	
		>41 años	Entre 42 y 57	<58 años			
Participación talleres	No	Recuento	3	6	2	0,709	0,701
		% dentro de Edad grupal	2,0%	2,3%	1,2%		
	Sí	Recuento	144	254	167		
		% dentro de Edad grupal	98,0%	97,7%	98,8%		
Total	Recuento	147	260	169			
	% dentro de Edad grupal	100,0%	100,0%	100,0%			

7.4.3. Asociación con respecto a los aspectos laborales

En este apartado se asociará la variable edad grupal y las variables procedimiento de asunción al cargo de JUTP y la jornada laboral de estos en los establecimientos educacionales.

En relación a la edad y el procedimiento por el cual asumió el cargo tenemos que existen diferencias significativas en cuanto al procedimiento (N=576), $p < 0,05$, identificándose que mayoritariamente los JUTP son designados por el empleador (73,8%) del total, evidenciando entre grupos que los menos designados por el empleador son los menores de 41 años en comparación a los otros dos grupos, sin embargo, este grupo etario (menor a 41 años) son los más designados por el director o directora del establecimiento (Tabla 26).

En el otro extremo, están aquellos que asumieron su cargo por concurso público donde el grupo mayor a 58 años es mayoría, aunque no significativa con respecto del total de la muestra.

Tabla 26. Edad grupal-Procedimiento para asumir cargo

		Edad grupal			Total	X ²	p
		>41 años	Entre 42 y 57 años	<58 años			
Procedimiento cargo	Concurso público	Recuento	0	6	13	110,507	0,000
		% dentro de Edad grupal	0,0%	2,3%	7,7%		
	Designación director/a	Recuento	77	40	15		
		% dentro de Edad grupal	52,4%	15,4%	8,9%		
	Designación empleador	Recuento	70	214	141		
		% dentro de Edad grupal	47,6%	82,3%	83,4%		
Total	Recuento	147	260	169	576		
	% dentro de Edad grupal	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

En relación a la jornada de trabajo de los JUTP y el rango etario la asociación de las variables no es estadísticamente significativa con (N=576), $p > 0,05$. Como se observa en la tabla 27, el 70,7% de los JUTP trabaja una jornada de 44 horas semanales con o sin SEP. Sin embargo, se observan diferencias entre quienes tienen parte de sus horas con la subvención SEP y regular siendo los primeros el 52,1% del total de la muestra.

Tabla 27. Edad grupal-Jornada laboral

		Edad grupal			Total	X ²	p	
		Hasta 41 años	Entre 42 y 57 años	Sobre 58 años				
Jornada laboral	Completa sin SEP ni clases	Recuento	22	56	29	107	12,134	0,145
		% dentro de Edad grupal	15,0%	21,5%	17,2%	18,6%		
	Completa con SEP sin clases	Recuento	69	136	95	300		
		% dentro de Edad grupal	46,9%	52,3%	56,2%	52,1%		
	Completa con clases	Recuento	28	27	22	77		
		% dentro de Edad grupal	19,0%	10,4%	13,0%	13,4%		
	Parcial sin clases	Recuento	19	28	19	66		
		% dentro de Edad grupal	12,9%	10,8%	11,2%	11,5%		
	Parcial con clases	Recuento	9	13	4	26		
		% dentro de Edad grupal	6,1%	5,0%	2,4%	4,5%		
Total	Recuento	147	260	169	576			
	% dentro de Edad grupal	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			

7.4.4. Asociación con respecto a la experiencia como JUTP

La relación de la variable años de experiencia y la dedicación de tiempo en diversas tareas que realizan los JUTP, en este caso separadas en cinco ámbitos: reuniones administrativas; currículum y enseñanza; relación con estudiantes; trabajo con equipo multidisciplinarios y otras, las cuales abarcan otras funciones.

En la tabla 28 podemos observar que la media de tiempo dedicado por los JUTP para reuniones y tareas administrativas tiene variaciones que no revelan significancia estadística, sin embargo, existe una variación en aquellos JUTP que tienen hasta 4 años de experiencia quienes dedican más tiempo a realizar este tipo de labores, alrededor del 30%.

En cuanto a la dedicación a tareas del currículum y enseñanza, las variaciones de las medias se observan similares, dedicándole eso si los JUTP noveles un tiempo superior al 40% a estas actividades. Los JUTP entre 5 y 9 años y más de 10 años de experiencia rozan el 40% de dedicación.

Una situación similar ocurre con la dedicación de tiempo al trabajo, con el equipo multidisciplinario, donde las medias se asimilan.

Estas tres actividades son las que ocupan el mayor porcentaje del tiempo de los JUTP, aunque estadísticamente su asociación no es significativa con los años de experiencia de estos profesionales.

La ocupación de tiempo en “otras actividades” (reemplazar profesores, realizar turnos, subrogar la dirección, etc.) si demuestra una relación significativa con la experiencia de los JUTP ($X^2=8,354$ y $p=0,015$), destacando un uso de tiempo de alrededor del 25% siendo los JUTP de mayor experiencia quienes menos dedicación le entregan a este tipo de actividades.

Tabla 28. Experiencia como JUTP-Dedicación de tiempo

	Hasta 4 ã (175)		Entre 5 y 9 ã (145)		Más de 10 ã (256)		X ²	p
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Reuniones administrativas	2,03	1,031	1,99	1,027	1,91	1,079	3,407	0,182
Reuniones y acciones del currículum y enseñanza	2,27	1,156	2,21	1,075	2,23	1,093	0,043	0,979
Relación con estudiantes	1,53	1,076	1,54	1,112	1,58	1,149	0,342	0,843
Relación con equipo multidisciplinario	2,26	1,264	2,17	1,247	2,15	1,296	1,464	0,843
Otras	1,6	0,871	1,59	0,878	1,41	0,746	8,354	0,015

Prueba Kruskal-Wallis

Ahora bien, cuando analizamos la relación entre los años de experiencia en los tres rangos anteriores (hasta 4 años; entre 5 y 9 años; más de 10 años) obtenemos que aquellos JUTP con menos años de experiencia señalan entregar una importancia mayor al monitoreo que los demás con una media de 3,82 próximo al nivel “4 de gran importancia” (Tabla 29). En el segundo ámbito, referido a la coordinación de tiempo el rango de entre 5 y 9, y más de 10 años consideran más importante esta tarea.

En cuanto a la implementación del currículum, la distribución media del grado de importancia que le entregan a ella, es similar (Media=3,95) y cercano a entregarle una valoración máxima en los tres rangos de experiencia.

Cuando se pregunta por la importancia del asesoramiento, este evidencia una relación significativa ($X^2=10,616$ y $p=0,005$) donde se evidencian diferencias entre quienes tienen entre 5 y 9 años, con los que tienen más y menos experiencia. Siendo estos últimos, quienes más importancia le entregan al asesoramiento, seguido de quienes tienen más de 10 años de experiencia.

Tabla 29. Experiencia como JUTP-Importancia

	Hasta 4 ã (175)		Entre 5 y 9 ã (145)		Más de 10 ã (256)		X ²	p
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Importancia monitoreo	3,82	0,388	3,77	0,421	3,77	0,424	1,748	0,417
Importancia coordinación tiempos	3,79	0,409	3,83	0,379	3,84	0,367	1,912	0,384
Importancia implementación currículo	3,97	0,167	3,93	0,254	3,95	0,288	2,883	0,237
Importancia asesoramiento	3,9	0,305	3,77	0,425	3,85	0,256	10,616	0,005
Importancia reflexión pedagógica	3,86	0,351	3,87	0,395	3,88	0,331	0,487	0,784

Prueba Kruskal-Wallis

En cuanto a la relación de la experiencia y el grado de conocimiento de distintos ámbitos (técnicos, curriculares, normativos, etc.) que se relacionan directamente con el trabajo en las Unidades Técnicas Pedagógicas se obtuvo que todos los valores de significancia $p > 0,05$ (Tabla 30) no pudiendo establecer una asociación estadísticamente significativa entre los años de experiencia con el grado de conocimiento de los distintos ámbitos del trabajo de la UTP.

Sin embargo, podemos encontrar que en el grado de conocimiento de documentos del ámbito normativo (1; 2 y 5) los JUTP reconocer tener un grado de similar no existiendo una dispersión de los datos en los tres rangos de experiencia. De los tres documentos, siendo el más conocido los “estándares indicativos de desempeño” y con un grado de conocimiento menor están el “marco para la buena dirección y liderazgo escolar” y el “decreto 83” de educación especial. Lo anterior se podría deber a que estos últimos están vigentes desde el año 2015 y el primero desde el año 2013.

En cuanto al conocimiento de documentos de índole de gestión y curricular (3 y 4) tenemos que en el caso del “plan de mejoramiento educativo” tiene en los tres rangos de experiencia en UTP un conocimiento medio de 3,69, en cambio, las “bases curriculares” presentan un grado de conocimiento un poco mayor al anterior siendo el grupo de JUTP con más de 10 de años de experiencia quienes mayor conocimiento dicen poseer, seguido por el tramo intermedio y los de menor experiencia.

Al preguntar por el grado de conocimiento de teorías y didáctica (6; 7 y 8) las cuales se deben aplicar en los procesos de gestión curricular, el grado de conocimiento baja con respecto a los anteriores. En este contexto, los JUTP declaran poseer una media 2,80 que variaría entre poco conocido y conocido, quienes puntúan una media mayor son el grupo de profesionales que tiene una experiencia entre 5 y 9 años.

En cuanto a la “didáctica general” quienes mayor conocimiento tienen son los JUTP con más de 10 años de experiencia y quienes menos conocimiento poseen son los que tienen hasta 4 años de experiencia siendo la diferencia entre medias 0,12.

Finalmente, el grado de conocimiento de “didáctica las disciplinas” los JUTP poseen una media de 3,10 (conocido) no existiendo variaciones en los tres rangos de experiencia.

Tabla 30. Experiencia como JUTP-Conocimiento

	Hasta 4 ã (175)		Entre 5 y 9 ã (145)		Más de 10 ã (256)		X ²	p
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
1)Conocimiento MBDLE	3,12	0,47	3,12	0,470	3,16	0,470	0,938	0,626
2)Conocimiento estándares	3,65	0,49	3,63	0,485	3,68	0,466	1,325	0,516
3)Conocimiento PME	3,69	0,463	3,69	0,464	3,7	0,458	0,106	0,948
4)Conocimiento bases curriculares	3,71	0,515	3,74	0,497	3,8	0,438	4,000	0,135
5)Conocimiento decreto 83	3,18	0,604	3,14	0,641	3,21	0,654	1,531	0,465
6)Conocimiento teorías de aprendizaje	2,79	0,722	2,84	0,733	2,77	0,767	1,239	0,538
7)Conocimiento didáctica general	2,66	0,733	2,72	0,712	2,78	0,788	2,331	0,312
8)Conocimiento didáctica de las disciplinas	3,07	0,603	3,13	0,690	3,11	0,663	0,862	0,650

Prueba Kruskal-Wallis

Los resultados obtenidos respecto a las limitantes que declaran tener los JUTP para desarrollar sus funciones y su asociación con la experiencia de ellos podemos decir que la “falta de recursos didácticos” es considerada que limita muy poco las funciones la media y DT (Tabla 31) son similares, esto evidencia que los datos están más concentrados con una media similar, considerando los tres rangos de años de experiencia.

Al respecto de la “asistencia de profesores” como limitante, los JUTP con más de 10 años de experiencia indican que les limita muy poco con una media de 2,02.

Cuando se pregunta a los JUTP si la “no planificación docente” es una limitante para su trabajo, el grupo de profesionales que tienen hasta 4 años y entre 5-9 años indican que de muy poco con un media de 1,86, sin embargo, los que tienen sobre 10 años señalan que en absoluto es una limitante para su trabajo. El grado de asociación, entre ambas variables es estadísticamente significativa con ($X^2=6.548$ y $p=0,038$).

La “falta de apoyo para el desarrollo profesional” los tres grupos señalan que su función se ve limitada muy poco al no tener apoyo para su desarrollo profesional y que afectaría sus funciones en las UTP, quienes menos valoran esta limitante son los que tienen menos de 9 años de experiencia en el cargo, no así el grupo que tiene más de 10 años de experiencia con los cuales hay una diferencia en las medias de 0,12 (hasta 4 años) y 0,12 (entre 5 y 9 años).

La limitante “exceso de responsabilidades” es considerada que limita entre muy poco y en cierta medida la función en las UTP por todos los rangos de experiencia, siendo el grupo de entre 5 y 9 años quienes consideran esta función como más limitante (Media=2,67), seguido del grupo que tiene una experiencia hasta 4 años.

La “falta de personal” (en la UTP) es vista como una limitante que influye muy poco y en cierta medida la función de los JUTP, las medias al respecto se observan homogéneas. Quienes la considera como una mayor limitante son los grupos de profesionales que tienen sobre 5 años de experiencia.

Al respecto de la “inclusión de equipos” como limitante de la función de UTP esta es considerada que limita en los tres rangos de años de experiencia como en cierta medida, es aquella que más limitaría la función de los JUTP de las siete propuestas presentadas.

Tabla 31. Experiencia como JUTP-Limitantes

	Hasta 4 ã (175)		Entre 5 y 9 ã (145)		Más de 10 ã (256)		X ²	p
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Limitante falta recursos didácticos	2,31	0,975	2,31	0,976	2,28	0,941	0,020	0,990
Limitante asistencia profesores	1,97	0,731	1,98	0,750	2,02	0,807	0,351	0,839
Limitante no planificaciones docentes	1,86	0,698	1,86	0,760	1,70	0,637	6,548	0,038
Limitante falta apoyo desarrollo profesional	2,17	0,798	2,10	0,900	2,29	0,895	4,539	0,103
Limitante exceso responsabilidades	2,58	1,052	2,67	1,061	2,50	1,106	2,256	0,324
Limitante falta personal UTP	2,50	1,119	2,55	1,092	2,54	1,058	0,250	0,882
Limitante inclusión de equipos	2,67	0,948	2,68	0,978	2,71	0,917	0,078	0,962

Prueba Kruskal-Wallis

Cuando se preguntó a los JUTP sobre la frecuencia de distintas acciones de gestión curricular realizadas durante el año académico 2015-2016 y las asociamos con la experiencia que tienen estos, podemos observar que los JUTP entre 5 y 9 años son quienes más por término medio realizaron esta acción (Media=2,22) y los que menos la realizaron fueron los que tienen más de 10 años de experiencia (Tabla 32).

Al respecto de la “observación de la implementación curricular”, cuya frecuencia es la segunda más realizada, esta es llevada a cabo a menudo por los JUTP que tienen más de 10 años de experiencia (Media=2,93) mientras quienes la realizan con menos frecuencia con una (Media=2,82) son aquellos profesionales que tienen hasta 4 años de experiencia.

La frecuencia del “monitoreo al aula” es realizada más frecuentemente por los JUTP de entre 5 y 9 años de experiencia, sin embargo, las diferencias medias con los otros rangos no son amplias, las cuales se mantienen los tres en el tramo de frecuencia de a veces en los tres casos.

Las “acciones de cooperación” tienen una frecuencia que tienen una relación con la experiencia de los JUTP, el rango que tiene más de 10 años son quienes que con más frecuencia la realizan (Media=2,66) y los que la realizan con menos frecuencia son el grupo de entre 5 y 9 años (Media=2,47).

**Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP
en las prácticas pedagógicas docentes**

Al respecto de la “frecuencia de la retroalimentación” el grupo que se diferencia de los otros dos y que tiene mayor frecuencia media en llevar a cabo esta acción es el que tiene entre 5 y 9 años de experiencia en UTP.

La frecuencia de “promoción de la autonomía” es la que mayoritariamente declaran hacer los JUTP destacando el grupo de entre 5 y 9 años de experiencia con una Media=3,17 seguido luego del grupo con menor y mayor experiencia.

El “trabajo colaborativo” es llevado a cabo frecuentemente por el grupo de entre 5 y 9 años con una Media=2,86 y quienes con menos frecuencia la realizan son aquellos que tienen más de 10 años de experiencia (Media=2,76).

Tabla 32. Experiencia como JUTP-Frecuencia prácticas

	Hasta 4 ã (175)		Entre 5 y 9 ã (145)		Más de 10 ã (256)		X ²	p
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Frecuencia planificación con docentes	2,19	0,867	2,22	0,820	2,14	0,802	1,106	0,575
Frecuencia observación implementación curricular	2,82	0,871	2,88	0,904	2,93	0,907	1,428	0,490
Frecuencia monitoreo aula	2,50	0,702	2,56	0,611	2,54	0,756	0,162	0,922
Frecuencia acciones cooperación	2,53	0,734	2,47	0,657	2,66	0,739	8,468	0,014
Frecuencia retroalimentación	2,66	0,763	2,73	0,775	2,65	0,793	1,519	0,468
Frecuencia promoción autonomía	3,08	0,690	3,17	0,720	3,08	0,721	2,121	0,346
Frecuencia trabajo colaborativo	2,80	0,750	2,86	0,683	2,76	0,737	1,202	0,548

Prueba Kruskal-Wallis

En el ámbito de la frecuencia de acciones relativas a discusiones y procesos de gestión curricular del ámbito técnico pedagógico y su asociación con los años de experiencia, nos encontramos que estadísticamente no tendrían una asociación, ya que $p > 0,005$ en todas asociaciones realizadas (Tabla 33).

Sin embargo, los resultados de las medias evidencian que los JUTP realizan con mayor frecuencia la “discusión de la cobertura curricular” de manera similar entre los tres grupos, siendo quienes más la frecuentan los profesionales que tienen más de 10 años.

La segunda acción relativa a la “discusión sobre el aprendizaje de los estudiantes” es la más realizada por los JUTP, de ellos los grupos de experiencia de hasta 4 años y 5 a 9 años de experiencia son quienes la llevan a cabo con mayor frecuencia.

El “desarrollo de espacios de reflexión pedagógica” es la tercera acción con mayor frecuencia media que realizan los profesionales de las UTP, de ellos el grupo que más destaca son

aquellos que tienen entre 5 y 9 años de experiencia (Media=2,89), mientras los que menos la realizan son los que tienen más de 10 años de experiencia (Media=2,76).

Con respecto a la acción que menos frecuencia tiene en su implementación dice relación con el “desarrollo de planes de desarrollo profesional para los profesores” cuya Media=1,94 entre los tres grupos.

La acción anterior, es seguida por la “modificación de tiempos pedagógicos” esto es en función de los aprendizajes de las estudiantes, quienes con menos frecuencia la realizan aquellos JUTP que tienen entre 5 y 9 años de experiencia (Media=2,33) y los que declaran mayor frecuencia en su realización son los que tienen hasta 4 años de experiencia (Media=2,43).

Tabla 33. Experiencia como JUTP-Frecuencia discusiones

	Hasta 4 ã (175)		Entre 5 y 9 ã (145)		Más de 10 ã (256)		X ²	p
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Frecuencia discusión clima y disciplina	2,40	0,871	2,37	0,881	2,34	0,835	0,201	0,904
Frecuencia discusión cobertura curricular	2,92	1,147	2,92	1,187	2,96	1,201	0,422	0,810
Frecuencia discusión aprendizaje estudiantes	2,90	1,128	2,90	1,169	2,87	1,166	0,092	0,955
Frecuencia desarrollo reflexión pedagógica	2,84	1,103	2,89	1,149	2,76	1,135	1,444	0,486
Frecuencia modificación tiempos pedagógicos	2,43	1,142	2,33	1,149	2,35	1,120	0,747	0,688
Frecuencia desarrollo planes desarrollo docentes	1,94	0,842	1,93	0,879	1,95	0,895	0,100	0,951

Prueba Kruskal-Wallis

7.4.5. Asociación con respecto al nivel educativo de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas

En relación a la asociación al nivel educativo más alto alcanzado por los JUTP y el grado de importancia que estos le entregan a diferentes procesos de gestión curricular propios de las UTP tenemos que los JUTP que poseen distintos niveles educativos, entregan una importancia de manera igual a la “implementación del currículum” con un valor medio de 3,95 siendo valorada como de gran importancia entre los JUTP (Tabla 34).

Los JUTP que tienen una licenciatura considera el grado de importancia mayor a la “reflexión pedagógica” con una media de 3,89, mientras que los que declaran tener el nivel académico más alto (magíster) dan la importancia menor a este proceso con una media de 3,85. En este caso, se podría considerar que a mayor nivel educativo disminuye el grado de importancia dado a este proceso de gestión curricular, aunque su significancia no sea estadísticamente aceptable.

En el caso de la importancia entregada por los JUTP al proceso de “coordinación de tiempos pedagógicos” quienes poseen el magíster entregan una valoración de importancia más elevada con una media de 3,84, quienes entregan una menor importancia a este proceso se encuentran los JUTP que tienen un curso intermedio (postítulo y/o diplomado) con una media de 3,77.

La importancia dada al proceso “asesoramiento pedagógico” muestra que aquellos JUTP que poseen un curso intermedio entregan una valoración mayor con una media de valor 3,86, mientras quienes tienen el nivel básico de formación educativa entregan el menor grado de importancia al proceso en cuestión con una media de valor 3,82.

Por último, de acuerdo al nivel educativo más alto alcanzado por los JUTP y el grado de importancia que le asignan al “monitoreo al aula” encontramos que las medias son similares, entre los profesionales que poseen el magíster como nivel educativo más alto dan una mayor importancia a este proceso de gestión curricular con una media de 3,79 en el caso de los que tienen un curso intermedio y licenciatura no existen diferencias en las medias entregan un valor igual a 3,78.

Tabla 34. Nivel educativo JUTP-Importancia

	Licenciatura (100)		Curso intermedio (147)		Magíster (329)		X ²	p
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Importancia monitoreo	3,78	0,416	3,78	0,419	3,79	0,410	0,088	0,957
Importancia coordinación tiempos	3,82	0,386	3,77	0,423	3,84	0,362	4,020	0,134
Importancia implementación currículo	3,95	0,219	3,95	0,214	3,95	0,222	0,035	0,983
Importancia asesoramiento	3,82	0,386	3,86	0,351	3,84	0,362	0,631	0,730
Importancia reflexión pedagógica	3,89	0,386	3,88	0,321	3,85	0,379	0,920	0,631

Prueba Kruskal-Wallis

Con respecto a la asociación del nivel educativo y el conocimiento de documentos (técnicos, curriculares, normativos, etc.) tenemos que los valores medios más altos los encontramos en el conocimiento de “bases curriculares” (Tabla 35) este documento es conocido de forma similar por quienes tienen distinto nivel educativo, quienes tienen la licenciatura manifiestan tener una mayor conocimiento al respecto una media de valor 3,77 seguido de los profesionales que tienen un magíster como nivel educativo más alto con una media de 3,76 y por último los JUTP que tiene un curso intermedio con una media de 3,75 son quienes poseen un menor conocimiento de las bases curriculares, en general no existe una relación significativa al respecto del nivel de conocimiento, pues las medias de los JUTP con los distintos niveles educativos presentan valores que se diferencia una centésima.

En segundo lugar, el grado de conocimiento del “Plan de Mejoramiento Educativo (PME)” destaca las diferencias de los JUTP que tienen licenciatura y los que poseen un magíster, ya que los primeros presentan una media de valor 3,72 en contra de los 3,68. En este caso, cabe

destacar que a mayor nivel educativo menor es el grado de conocimiento de este documento en particular.

En tercer lugar, se observa que no existen diferencias elevadas en cuanto al nivel educativo y el grado de conocimiento de los “estándares indicativos de desempeño” siendo su Media=3,66 entre los JUTP que tienen distintos niveles educativos, sin embargo, quienes poseen un curso intermedio son los que presentan la media más alta de 3,67.

Ahora bien, las medias más bajas en cuanto al nivel de educativo y conocimiento se encuentra el de “didáctica general” en este caso encontramos que los JUTP que poseen un magíster tienen una media de 2,78 y los que tienen una licenciatura tienen un valor medio de 2,62. En este podemos ver que, sin ser una relación estadísticamente significativa, se observa que a mayor nivel educativo mayor conocimiento acerca de didáctica general tienen los JUTP.

El segundo elemento con menos grado de conocimiento son las “teorías de aprendizaje” en este caso quienes poseen una licenciatura y curso intermedio tienen una media de 2,73 de conocimiento, de los tres niveles educativos aquellos JUTP que poseen un magíster son quienes tienen un valor medio de 2,84, por lo que nos llevaría que a mayor nivel educativo se presentaría un mayor grado de conocimiento respecto a las teorías de aprendizaje.

Y el tercer elemento menos conocido por los JUTP de los distintos niveles educativos están las “didácticas de las disciplinas”, los profesionales que tienen un curso intermedio y magíster son lo que menos grado de conocimiento tienen de ellas con una media 3,10, mientras quienes poseen una licenciatura tienen un grado de conocimiento levemente superior con una media de 3,11 en este caso sería un relación inversa, ya que a menos nivel educativo nos encontraríamos con profesionales que poseen un mayor conocimiento respecto de las didáctica de las disciplinas.

Por último, el conocimiento del “marco para buena dirección y liderazgo escolar” y “decreto 83” tenemos que en el caso del primer documento aquellos JUTP que tienen la licenciatura manifiestan tener más conocimiento de él, con una media de 3,18 mientras que los que tienen un magíster presentan una media de 3,13. En el caso del segundo documento, nuevamente los profesionales que tienen la licenciatura poseen un mayor conocimiento al respecto con una media de 3,22 y aquellos que tienen un curso intermedio presentan una media inferior de valor 3,14 mientras los que tienen el nivel más alto tienen una media de 3,19.

Tabla 35. Nivel educativo JUTP-Conocimiento

	Licenciatura (100)		Curso intermedio (147)		Magíster (329)		X ²	p
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Conocimiento MBDLE	3,18	0,500	3,14	0,463	3,13	0,471	0,996	0,608
Conocimiento estándares	3,65	0,479	3,67	0,487	3,66	0,475	0,124	0,940
Conocimiento PME	3,72	0,451	3,71	0,456	3,68	0,466	0,591	0,744
Conocimiento bases curriculares	3,77	0,489	3,75	0,466	3,76	0,481	0,419	0,811
Conocimiento decreto 83	3,22	0,629	3,14	0,641	3,19	0,637	0,958	0,620

**Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP
en las prácticas pedagógicas docentes**

Conocimiento teorías de aprendizaje	2,73	0,737	2,73	0,745	2,84	0,744	3,446	0,178
Conocimiento didáctica general	2,62	0,763	2,69	0,708	2,78	0,768	3,841	0,147
Conocimiento didáctica de las disciplinas	3,11	0,634	3,10	0,680	3,10	0,646	0,045	0,978

Prueba Kruskal-Wallis

Al respecto los niveles de enseñanza que tienen los JUTP y las frecuencias de prácticas de gestión curricular, tenemos que aquellas frecuencias que evidencia una asociación estadísticamente significativa son la “planificación con docentes” ($X^2=5,733$ y $p=0,057$) y “trabajo colaborativo” ($X^2=6,608$ y $p=0,037$) (Tabla 36). En el primer caso, vemos que los JUTP que realizan con mayor frecuencia media esta acción son aquellos que tienen como mayor nivel educativo la licenciatura (Media=2,36 y DT=0,835) mientras los que menos la realizan son aquellos que tienen un magíster (Media=2,12 y DT=0,821), en este caso las medias nos indican a mayor nivel educativo de los JUTP menor es la frecuencia de esta práctica que deberían realizar estos últimos.

En el caso de la práctica de “trabajo colaborativo” quienes más frecuentemente lo realizan son los que tiene la licenciatura (Media=2,93 y DT=0,714) en el caso contrario, quienes con menos frecuencia lo realizan son los JUTP que tienen un magíster (Media=2,74 y DT=0,724), esta relación significativa está dada por ($X^2=6,608$ y $p=0,037$). Como en la relación anterior se evidencia a través de las medias que los profesionales que tienen un nivel académico más ejecutan con menos frecuencia esta práctica al interior de los establecimientos.

Ahora bien, las diferencias de nivel educativo y las frecuencias de prácticas que no tienen una asociación estadísticamente significativa, pero presentan diferencias entre sus medias encontramos la “promoción de la autonomía” en este caso los JUTP que tienen magíster como nivel educativo más alto presentan una media de 3,12 en la frecuencia promoción de la autonomía, mientras que aquellos profesionales que tienen un curso intermedio tienen una media de 3,05 en cuanto a la frecuencia de dicha práctica. Ahora bien, no se puede afirmar que exista una relación entre nivel educativo y la frecuencia con que llevan a cabo esta práctica de gestión curricular los JUTP.

Una segunda acción con mayor frecuencia está la “observación de la implementación curricular” esta es llevada a cabo con mayor frecuencia por los JUTP que tienen un magíster como nivel educativo más alto con una Media=2,93 en el otro extremos están los profesionales con un curso intermedio que presentan una media de 2,83 con respecto a la frecuencia de esta práctica.

Entre las acciones que presentan las medias más bajas, se encuentran aquellos JUTP con magíster que llevan a cabo con menos frecuencia la práctica “planificación con docentes” con una media de 2,12 mientras quienes tienen la licenciatura tienen una media de 2,36 con respecto a la frecuencia de planificación con los docentes, en este caso las medias indican que a menos nivel educativo más frecuencia de implementación de esta práctica de gestión.

Otras relaciones del nivel educativo y las frecuencias de prácticas de los JUTP como el “monitoreo al aula” es llevada a cabo principalmente por los profesionales que tienen la licenciatura con una media de 2,58 mientras aquellos que tienen menos frecuencia en su implementación son los que tienen un curso intermedio (Media=2,50). En el caso de las

“acciones de cooperación” esta es implementada con mayor frecuencia por los JUTP con un curso intermedio (Media=2,67) en cambio los que la realizan con menos frecuencia son los que tienen un magíster (Media=2,53), en ambos casos, no se puede determinar la relación existente entre nivel educativo y la frecuencia de las prácticas, ya que las medias presentan valores diversos entre los distintos niveles educativos.

Tabla 36. Nivel educativo JUTP-Frecuencia prácticas

	Licenciatura (100)		Curso intermedio (147)		Magíster (329)		X ²	p
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Frecuencia planificación con docentes	2,36	0,835	2,16	0,820	2,12	0,821	5,733	0,057
Frecuencia observación implementación curricular	2,83	0,888	2,80	0,883	2,93	0,901	2,747	0,253
Frecuencia monitoreo aula	2,58	0,638	2,50	0,623	2,53	0,757	0,499	0,779
Frecuencia acciones cooperación	2,57	0,685	2,67	0,769	2,53	0,707	3,849	0,146
Frecuencia retroalimentación	2,63	0,800	2,70	0,789	2,67	0,770	0,683	0,711
Frecuencia promoción autonomía	3,11	0,723	3,05	0,705	3,12	0,711	1,295	0,523
Frecuencia trabajo colaborativo	2,93	0,714	2,85	0,734	2,74	0,724	6,608	0,037

Prueba Kruskal-Wallis

Cuando analizamos la relación del nivel educativo de los JUTP y la frecuencia de discusiones pedagógicas en distintos temas los cuales involucran tanto procesos, como prácticas de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas nos encontramos que aquellos profesionales que tienen la licenciatura tienen una media de 3,08 en cuanto a la frecuencia de las discusiones para mejorar los puntos débiles de la “cobertura curricular” (Tabla 37) mientras aquellos JUTP que tienen un magíster tienen una media de 2,87 en la frecuencia de dicha práctica y los que poseen un curso intermedio un valor medio de 3,00 en este caso las medias nos indican que existe una relación (no significativa) que a mayor nivel educativo de los JUTP, menos frecuencia de esta práctica junto con los profesores.

El segundo ámbito con frecuencia, es la discusión con respecto al “aprendizaje de los estudiantes” en este sentido quienes tienen un curso intermedio son quienes manifiestan un mayor valor medio de 2,98, mientras que los JUTP que tienen un mayor nivel educativo son quienes presentan la media más baja de valor 2,84. Estos datos nos señalan que no existe una relación directa del nivel educativo y la frecuencia de esta práctica en las UTP.

En cuanto a la relación del nivel educativo y la frecuencia para desarrollar espacios de “reflexión pedagógica”, es la tercera práctica de gestión curricular, que tiene mayor frecuencia entre los tres niveles educativos. En este caso, los JUTP que tienen una licenciatura presentan una media de 2,84, seguido de quienes tienen un curso intermedio y un magíster con una media de 2,81 en ambos grupos de nivel educativo, lo que llevaría a decir que los profesionales con licenciatura presentan una frecuencia en realizar este proceso de gestión curricular.

**Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP
en las prácticas pedagógicas docentes**

Las relaciones que presentan los valores medios más bajos encontramos que, aquellos profesionales que tienen un curso intermedio evidencian mayor frecuencia para desarrollar planes de desarrollo profesional para los docentes con una media de 2,01 en cambio los JUTP que tienen la licenciatura, presentan el menor valor medio de 1,81 respecto de la frecuencia para desarrollar dichos planes.

Finalmente, tenemos que aquellos JUTP que tienen una licenciatura con una media de 2,41 tiene una mayor frecuencia en desarrollar discusiones de “clima y disciplina”, mientras los que tienen el mayor nivel académico tienen el menor valor medio de 2,33 respecto a la frecuencia de la misma práctica. En cuanto a la “modificación de tiempos pedagógicos”, en estos dos ámbitos quienes las realizan con menos frecuencia son aquellos JUTP que tienen un magíster con una Media=2,35 seguido por aquellos que tienen un curso intermedio y licenciatura con medias de valor 2,38 y 2,42. En ambos casos, podemos determinar que los profesionales que manifiestan tener un nivel educativo primario, tienen más frecuencia en implementar este tipo de práctica.

Tabla 37. Nivel educativo JUTP-Frecuencia discusiones

	Licenciatura (100)		Curso intermedio (147)		Magíster (329)		X ²	p
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Frecuencia discusión clima y disciplina	2,41	0,889	2,39	0,806	2,35	0,870	0,557	0,757
Frecuencia discusión cobertura curricular	3,08	1,195	3,00	1,141	2,87	1,190	3,435	0,180
Frecuencia discusión aprendizaje estudiantes	2,93	1,166	2,98	1,138	2,84	1,157	2,075	0,354
Frecuencia desarrollo reflexión pedagógica	2,84	1,170	2,81	1,087	2,81	1,137	0,174	0,917
Frecuencia modificación tiempos pedagógicos	2,42	1,121	2,38	1,106	2,35	1,151	0,393	0,822
Frecuencia desarrollo planes desarrollo docentes	1,81	0,849	2,01	0,868	1,95	0,882	3,892	0,143

Prueba Kruskal-Wallis

7.4.6. Asociación de prácticas de gestión curricular y prácticas pedagógicas docentes

En este apartado se analizará la relación de algunos procesos de gestión curricular con las prácticas pedagógicas docentes. Estas últimas, fueron extraídas de las dimensiones e indicadores evaluados por el sistema de evaluación docente de Chile, específicamente los utilizados en la evaluación del año 2015.

En este contexto, como se observa en la Tabla 38, hay tres prácticas docentes que se pueden asociar directamente con la frecuencia de observación de la implementación curricular que realizan los JUTP de los establecimientos educacionales: la estructura de clases, calidad del cierre y calidad de la explicación.

Se observa que existe relación entre la observación de implementación curricular llevado a cabo por los JUTP y la “estructura de la clase” que diseñan los docentes con ($X^2=6,061$ y

$p=0,048$), en este caso la media indica que a mayor frecuencia de la observación curricular (muy a menudo) con valor de 2,69 y $DT=0,563$ mejor sería la práctica estructura de la clase del trabajo docente.

Ahora cuando el foco está puesto en el indicador de la práctica docente “calidad del cierre” este tiene una relación de significancia ($X^2=9,070$ y $p<0,011$) con respecto a la frecuencia de observación curricular, en este ámbito se puede determinar que de acuerdo al valor de la media 2,59 $DT=0,603$ que a mayor frecuencia de la práctica de los JUTP mejoraría la práctica que indica la calidad del cierre de una clase.

En el caso de la relación de la práctica de los JUTP y el indicador de la práctica docente “calidad de explicación” tenemos una relación con significancia ($X^2=9,070$ y $p<0,050$), en esta relación inversa nos indica que a menos frecuencia de observación de rango (a veces) mejor sería la calidad de explicación entregada por los docentes con una media de 2,36 $DT=0,629$, dando pequeños indicios respecto de la autonomía que tienen los docentes con respecto al desarrollo de sus clases

Ahora bien, la frecuencia en la observación de la implementación curricular presenta algunas medias significativas si las relacionamos con otras prácticas docentes, aquellas medias que son relativamente altas se encuentra el indicador de práctica de docente “ambiente de clases” que presenta una media de 3,07 lo que nos indica que a mayor frecuencia de esta práctica de los JUTP mejor evaluada sería el ambiente de clases de los docentes.

Una segunda práctica docente que presenta mayor frecuencia de observación dentro de la práctica del JUTP es la “supervisa clases” que tiene una media de 3,00 en el rango a menudo y medias iguales en los otros dos rangos de 2,99 lo que significaría que no habría diferencias en supervisión de clases por parte de los docentes si se aumentara o disminuyera la frecuencia de observación de implementación curricular.

Ahora bien, si relacionamos la observación de la implementación con la práctica “formulación de objetivos” nos encontramos con medias similares en los rangos extremos de la frecuencia de implementación de valor 2,95, por tanto la frecuencia de la práctica de los JUTP no tendría la influencia en la formulación y coherencia de los objetivos de las clases.

Aquellas prácticas docentes que se relacionan menos y tendrían bajo impacto en relación con la frecuencia de la observación de la implementación curricular de los JUTP, son primero que todo el indicador de práctica “consideración de las características de estudiantes dentro del proceso de enseñanza”, la media en el rango a menudo tiene el valor más alto de 1,93 y la frecuencia menor se encuentra en el rango a veces con una Media=1,78 valores que evidencian la poca influencia que tendría esta práctica de los JUTP en el cómo los profesores son consideradas las características de los estudiantes en las unidades pedagógicas.

La segunda práctica docente que evidenciaría una tendencia negativa de ser influenciada por la frecuencia de la observación curricular por parte de los JUTP está la “interacción pedagógica en la sala de clases” que sus medias varían desde 1,80 a 1,94 del rango a menudo y a veces, en este caso en particular tenemos que a menor frecuencia de la práctica observación mejor sería la interacción pedagógica profesor-alumno.

**Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP
en las prácticas pedagógicas docentes**

Tabla 38. Observación implementación curricular-Prácticas pedagógicas docentes

	Observación de implementación curricular						X ²	P
	A veces (269)		A menudo (197)		Muy a menudo (200)			
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Formulación objetivo	2,95	0,642	2,82	0,698	2,95	0,595	3,889	0,143
Relación actividades y objetivo	2,64	0,922	2,58	0,858	2,61	0,831	0,633	0,729
Secuencia clases	2,48	0,715	2,57	0,728	2,44	0,684	3,165	0,205
Considera características estudiantes	1,78	0,829	1,93	0,850	1,81	0,837	3,084	0,214
Ambiente clases	3,06	0,424	3,03	0,399	3,07	0,363	1,118	0,572
Estructura clases	2,60	0,665	2,51	0,650	2,69	0,563	6,061	0,048
Interacción pedagógica	1,94	0,670	1,80	0,636	1,91	0,636	3,804	0,149
Promoción focalización de los alumnos en la clase	2,43	0,525	2,39	0,509	2,41	0,512	0,601	0,740
Supervisa clases	2,99	0,299	3,00	0,275	2,99	0,200	0,682	0,711
Calidad inicio	2,57	0,592	2,50	0,620	2,62	0,564	3,331	0,189
Calidad cierre	2,50	0,638	2,36	0,692	2,59	0,603	9,070	0,011
Contribución a objetivo	2,65	0,684	2,63	0,622	2,70	0,673	2,563	0,278
Calidad explicación	2,36	0,629	2,20	0,590	2,31	0,613	5,984	0,050
Calidad pregunta	2,30	0,497	2,21	0,456	2,23	0,434	3,848	0,146

Prueba Kruskal-Wallis

Cuando analizamos la relación del proceso de gestión curricular “desarrollo de reflexión pedagógica” que realizan los JUTP y las prácticas docentes que se relacionan directamente con este, tenemos que al asociar la práctica “atribución de resultados” (Tabla 39) por parte de los profesores y la frecuencia de este proceso nos encontramos que existe una relación significativa entre este proceso y la práctica ($X^2=9,400$ y $p=0,024$) al presentar una media de valor 2,47 DT=0,830 en el rango a muy a menudo podemos decir que, al implementar este proceso con una frecuencia media los profesores podrían mejorar su reflexión y análisis con respecto a las variables que le atribuyen los resultados académicos de sus estudiantes. En este mismo caso, quienes nunca o casi nunca han implementado este proceso tienen una media de valor 2,31 DT=0,860 lo cual refleja que al no existir este proceso compartido se estaría externalizando las variables que influyen en los resultados y no asumir las responsabilidades profesionales.

La práctica docente “calidad de la retroalimentación a los alumnos” es la segunda que tiene una relación significativa con la frecuencia de desarrollo de la reflexión pedagógica con ($X^2=11,510$ y $p=0,009$) las medias más significativas las presentan el rango a veces con un valor de 2,28 y la frecuencia muy a menudo con una media de 2,20. En este caso las medias nos señalan que si se implementa este proceso de forma regular en las instituciones educativas se podría mejorar el indicador de la práctica docente sobre la calidad de la retroalimentación.

Por último, nos encontremos con la relación significativa del desarrollo de la reflexión pedagógica de los JUTP y la dimensión “reflexión pedagógica” esta última abarca los dos indicadores anteriores. Aquí nos encontramos que la significancia de asociación es ($X^2=7,520$ y $p=0,057$). Las medias de la frecuencia del desarrollo de la reflexión pedagógica tiene su valor más alto en 2,16 DT=0,824 del rango muy a menudo, seguido de la media 2,11 del rango a veces. En este caso, se refleja que a una mayor frecuencia del proceso de gestión curricular mejoraría a que los docentes tuvieran una mejor evaluación y prácticas en la dimensión de reflexión pedagógica.

Tabla 39. Desarrollo reflexión pedagógica-Prácticas pedagógicas docentes

	Desarrollo de reflexión pedagógica								X ²	p
	Nunca o casi nunca (112)		A veces (92)		A menudo (161)		Muy a menudo (211)			
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Dimensión Reflexión Pedagógica	1,95	0,792	2,11	0,955	1,96	0,785	2,16	0,824	7,520	0,057
Calidad de la retroalimentación	1,94	0,933	2,08	1,061	1,84	0,921	2,18	1,007	2,735	0,434
Calidad de la retroalimentación a los alumnos	2,09	0,679	2,28	0,746	2,02	0,711	2,20	0,729	11,510	0,009
Atribución de los resultados	2,31	0,860	2,38	0,862	2,34	0,815	2,47	0,830	9,400	0,024

Prueba Kruskal-Wallis

Cuando analizamos la asociación de la frecuencia en la discusión pedagógica sobre el aprendizaje de los estudiantes y las prácticas docentes asociadas al proceso de aprendizaje tenemos que las medias mayores las encontramos en la dimensión “organización de los elementos de la unidad” (Tabla 40), en este caso cuando los JUTP realizan la práctica de discusión en el rango de a veces este presenta una media de 2,88 mientras que cuando nunca la realizan tiene una media de valor 2,79 lo que nos señala que a menos frecuencia de esta práctica de gestión curricular no habría variaciones de mejora en cómo los profesores organizan los elemento curriculares de sus unidades didácticas.

Cuando el foco de la discusión de los aprendizajes está puesto en la “estructura de la clase” de los docentes, la frecuencia de la práctica de los JUTP tiene una media en el rango nunca de 2,71 y cuando la realizan siempre tienen una media de valor 2,60. Como en la asociación

anterior nos encontramos que a menos frecuencia de discusión sobre el aprendizaje de los estudiantes no habría mejora en la estructura de las clases de los profesores.

Ahora, en la relación frecuencia de la discusión y la práctica docente “análisis de la unidad” nos encontramos que, sin haber una relación estadísticamente significativa, ya que $p=0,910$, a mayor frecuencia de esta prácticas por parte de los JUTP mejor análisis de unidad podrían realizar los profesores, las medias al respecto se distribuyen según rango de frecuencia en 2,37 (siempre) y 2,34 (la mayoría de las veces) siendo estas las más altas dentro de los cuatro rangos.

En el caso de la dimensión “calidad de la evaluación” con la frecuencia de la discusión de los aprendizajes se obtiene que los extremos de las medias de esta práctica de los JUTP varía del rango nunca se realiza con una media de valor 2,19 mientras que los que la realizan la mayoría de las veces tiene la media máxima de 2,14, lo que nos lleva a resolver que no existe una relación entre ambas prácticas, pues su frecuencia no determina la mejora de la calidad de la evaluación que realizan los profesores.

Tabla 40. Discusión sobre aprendizaje de estudiantes-Prácticas pedagógicas docentes

	Discusión aprendizaje de los estudiantes								X ²	P
	Nunca (112)		A veces (82)		La mayoría de las veces (140)		Siempre (242)			
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Dim										
Organización de los elementos de la unidad	2,79	0,737	2,88	0,674	2,74	0,743	2,76	0,793	1,348	0,718
Dim Calidad de la evaluación	2,19	0,777	2,02	0,647	2,14	0,773	2,13	0,788	2,125	0,547
Análisis unidad	2,29	0,834	2,33	0,787	2,34	0,926	2,37	0,861	0,540	0,910
Análisis clases	1,96	0,747	2,16	0,745	2,02	0,885	2,05	0,806	3,315	0,346
Estructura clases	2,71	0,564	2,61	0,624	2,56	0,638	2,60	0,657	3,714	0,294

Prueba Kruskal-Wallis

Al analizar la asociación de la práctica de los JUTP frecuencia de “planificación en conjunto con los profesores” y las prácticas pedagógicas docentes, se obtiene que tres de las prácticas docentes podrían verse influenciadas con la práctica y frecuencia de planificación que realizan los JUTP (Tabla 41).

La práctica planificación con docentes tiene una frecuencia en la dimensión “organización de los elementos de la unidad” con medias de 2,93 y 2,82 en los rangos muy a menudo y a menudo, los que nos indicaría (sin tener una relación estadísticamente significativa) que a mayor frecuencia de planificación junto con los docentes mejor sería la organización de los elementos de la unidad y su posterior evaluación.

Otra práctica docente que se vería influencia por la frecuencia de la acción de los JUTP es la “secuencia de clases”, ya que las medias superiores de frecuencia de planificación con docentes

las encontramos en los rango muy a menudo y a menudo con valores 2,52 y 2,50 respectivamente.

Una tercera práctica docente que tendría una relación (estadísticamente no significativa) con la práctica de los JUTP es la “secuencia de clases”, en este caso los valores medios más altos alcanzados se ubican en los rangos de frecuencia muy a menudo y a menudo con valores de 2,69 y 2,62 lo que nos llevaría a decir que a mayor frecuencia de esta práctica de los JUTP mayor influencia en como los profesores estructuran sus clases.

Tabla 41. Frecuencia planificación con docentes-Prácticas pedagógicas docentes

	Frecuencia planificación con docentes								X ²	p
	Nunca o casi nunca (113)		A veces (292)		A menudo (129)		Muy a menudo (42)			
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Dim. Organización de los elementos de la unidad	2,75	0,701	2,75	0,756	2,82	0,814	2,93	0,677	2,560	0,465
Formulación objetivos	2,89	0,673	2,95	0,640	2,87	0,642	3,05	0,492	3,536	0,316
Secuencia clases	2,49	0,683	2,46	0,734	2,50	0,708	2,52	0,594	0,268	0,966
Estructura clases	2,62	0,645	2,59	0,649	2,64	0,612	2,69	0,517	1,109	0,775

Prueba Kruskal-Wallis

Cuando analizamos la relación de la práctica de los JUTP relacionada con algunas de las prácticas docentes nos encontramos que la frecuencia de discusión sobre la cobertura curricular tiene una asociación estadísticamente significativa con el análisis de clases hacen los profesores con valor ($X^2=7,984$ y $p=0,046$) en este caso la media más alta con valor de 2,14 está en rango de siempre, seguido de la media 2,02 del rango a veces (Tabla 42). En este caso, los valores medios nos indican que la frecuencia sobre la discusión de la cobertura curricular no tiene una relación o influencia en cómo es analizada la clase por parte del docente y la evaluación que se hace de la misma.

Donde encontramos una relación, sin ser significativa, es con la prácticas “análisis de la unidad” en este caso las medias de frecuencia están dadas por 2,39 en el rango de siempre y 2,33 en el rango la mayoría de las veces. Así, las medias nos podrían indicar que a mayor frecuencia de esta práctica de los JUTP se podría conseguir un mejor análisis y valoración del análisis de las unidades que realizan los docentes.

En los otros casos de relaciones, encontramos que las medias en todos los rangos de frecuencias presentan una dispersión que nos señalan la nula o poca influencia que podría tener la frecuencia de esta práctica de los JUTP en las prácticas docentes (calidad de la evaluación, estructura de la clase y contribución al objetivo).

Tabla 42. Frecuencia discusión cobertura curricular-Prácticas pedagógicas docentes

	Frecuencia discusión cobertura curricular								X ²	p
	Nunca (112)		A veces (83)		La mayoría de las veces (110)		Siempre (271)			
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Dimensión Calidad de la evaluación	2,19	0,777	2,07	0,729	2,13	0,779	2,13	0,764	1,296	0,730
Análisis unidad	2,29	0,834	2,27	0,898	2,33	0,879	2,39	0,853	1,935	0,586
Análisis clases	1,96	0,747	2,02	0,796	1,89	0,758	2,14	0,843	7,984	0,046
Estructura clases	2,71	0,564	2,63	0,657	2,53	0,673	2,61	0,629	4,549	0,208
Contribución a objetivo	2,63	0,735	2,80	0,536	2,60	0,757	2,66	0,636	4,856	0,183

Prueba Kruskal-Wallis

7.5. Correlación de prácticas de gestión curricular de los JUTP y prácticas pedagógicas docentes

En este apartado se analizará si existe una correlación entre las prácticas de los JUTP y docentes, su tipo y grado. Para ello, se utilizó el estadístico de correlación de Spearman que corresponde de acuerdo a las características de la muestra.

No se realizaron las correlaciones de todas prácticas, ya que sólo se seleccionaron aquellas que tuvieran directa relación pedagógica de acuerdo al objetivo que persigue cada una de ellas.

Como se puede observar en la Tabla 43, donde se realizó la correlación de las frecuencias de discusión que realizan los JUTP en distintos temas, encontramos cinco correlaciones entre variables, tres directas y dos inversas, el hecho que existan correlaciones entre las variables no implican que exista causalidad o dependencia entre ellas. En el caso de esta muestra nos encontramos que en ambos casos la intensidad de la relación es mínima, a pesar de ello nos entrega algunos indicios respecto de las posibles relaciones (directas o inversas) que pudiesen existir de las prácticas de los JUTP y las prácticas pedagógicas docentes.

Entre las variables que se evidencia una correlación directa esta la práctica de los JUTP “frecuencia de la discusión sobre la cobertura curricular” que presenta una relación mínima o muy baja con $\rho=0,090$ y $p=0,031$ con respecto a la calidad del análisis de clases que realizan los profesores de aula. Al analizar la significación, vemos que es de 0,031 nuevamente, por lo que, se cumple que sea menor a 0,05 lo que indica que la correlación que se ha establecido (mínima) es muy probablemente cierta.

Una segunda correlación directa, se establece con las variables de la “frecuencia de discusión sobre el clima y disciplina” realizada e intencionada por los JUTP y como es la evaluación de los profesores sobre la “atribución de los resultados de aprendizaje” de los estudiantes, esta relación, así como la anterior, es mínima con $\rho=0,082$ y $p=0,049$.

Y la última relación directa que encontramos es con el proceso de los JUTP, “frecuencia del monitoreo al aula” y el resultado de la dimensión “análisis de actividades de una clase” esta dimensión abarca otras prácticas docentes en las cuales incide el resultado general de la dimensión evaluada. Así, tenemos que la correlación entre ambas prácticas en baja o mínima con valor $\rho=0,082$ y $p=0,049$.

Si bien, los valores de intensidad de las correlaciones directas son mínimos en los dos últimos casos, la significancia nos da señales con respecto a que estas relaciones sean probablemente verdaderas.

En el caso de las correlaciones inversas, estas las encontramos en la “frecuencia de discusión de la cobertura curricular” y “calidad de cierre de una clase”, y por otra parte, la “frecuencia de discusión sobre el aprendizaje de los estudiantes” y “calidad de cierre de una clase”. En el primer par de relaciones inversas los valores son $\rho= -0,096$ y $p=0,022$. Mientras que en la segunda correlación los valores son $\rho= -0,086$ y $p=0,038$ en ambos casos la relación inversa es mínima, sin embargo, el valor más de relación inversa es entre las variables “frecuencia de discusión de la cobertura curricular” y “calidad de cierre de una clase”.

Tabla 43. Prácticas de gestión curricular y prácticas docentes

		Resulta do D. Org	Resulta do D. Análisis	Resulta do D Cal. Eva	A. unid ad	Análís is clases	Adecua evaluaci ón	Supervi sa clases	Calid ad inicio	Calid ad cierre	Calidad explicaci ón
F. planificación con docentes	Rh	,054	-,010	,002	-,005	-,016	,010	,037	,074	,025	,067
	Sig	,197	,820	,954	,900	,702	,806	,371	,076	,557	,108
F. observación impl. curricular	Rh	-,009	-,022	-,013	-,003	-,026	-,033	-,034	,023	,044	-,047
	Sig	,824	,602	,761	,941	,534	,433	,413	,587	,289	,255
F. monitoreo aula	Rh	,030	,082*	-,028	,047	,074	-,026	-,007	,024	,010	-,015
	Sig	,469	,049	,507	,256	,076	,541	,869	,572	,818	,723
F. discusión clima y disciplina	Rh	-,012	,006	,006	-,020	,066	,032	,032	-,070	-,080	-,070
	Sig	,772	,883	,880	,626	,114	,440	,437	,091	,054	,092
F. discusión cobertura curricular	Rh	-,042	,080	-,015	,053	,090*	,022	,009	-,015	-,096*	,003
	Sig	,316	,054	,715	,202	,031	,599	,820	,712	,022	,949
F. discusión aprendizaje estudiantes	Rh	-,019	,028	-,006	,029	,008	,006	,049	-,043	-,086*	-,024
	Sig	,642	,509	,890	,482	,843	,891	,238	,307	,038	,572

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP
en las prácticas pedagógicas docentes**

Un segundo análisis de correlación está dado por las frecuencias de diferentes prácticas de los JUTP y algunas de las prácticas docentes consideradas para tal efecto, las cuales presentan una relación práctica en su proceso de implementación.

Como podemos ver en la Tabla 44 tres correlaciones directas entre las variables analizadas, en el primer caso la “frecuencia de la retroalimentación” que realizan los JUTP tiene una correlación mínima con la “interacción pedagógica” de los docentes cuando desarrollan sus clases con valores de $\rho=0,091$ y $p=0,030$.

Una segunda correlación, la encontramos en la “frecuencia de desarrollo de reflexión pedagógica” con los resultados de la dimensión “reflexión de los docentes”, a partir de los resultados de la evaluación y la “calidad de la retroalimentación” que entregan los profesores a los estudiantes. Las dos correlaciones son del tipo directas, pero con una intensidad mínima o baja, de acuerdo a sus valores.

Estos últimos en el primer par de variables es de $\rho=0,090$ y $p=0,030$ en caso la variable dimensión de la reflexión de los docentes abarca otros indicadores que se relacionan con el análisis y reflexión que hacen los docentes respecto de los resultados de aprendizaje. El valor en el segundo par de variables es de $\rho=0,088$ y $p=0,034$.

Ahora bien, siendo los valores mínimos en los tres casos analizados no permite establecer una correlación fuerte o muy buena entre las variables, sin embargo, la significancia nos indica que esta podría ser válida.

Tabla 44. Prácticas de gestión y prácticas docentes

		Resultado D. Reflexión	Formulación Obj.	Secuencia clases	Calidad Retro.	Interacción Ped.
Frecuencia retroalimentación	Rho	-,008	,078	,019	,006	,091*
	Sig.	,856	,061	,650	,891	,030
Frecuencia desarrollo reflexión pedagógica	Rho	,090*	-,043	,073	,088*	-,047
	Sig.	,030	,299	,081	,034	,260
Frecuencia modificación tiempos pedagógicos	Rho	,045	-,014	-,020	,003	,030
	Sig.	,283	,745	,640	,951	,465
Frecuencia desarrollo planes desarrollo docentes	Rho	-,047	,018	,043	-,053	,003
	Sig.	,261	,662	,301	,201	,937

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Un tercer análisis dice relación con establecer la existencia de correlaciones entre las frecuencias de las prácticas de los JUTP y una serie de limitantes que tienen o tendrían estos profesionales en los establecimientos educacionales.

En la tabla 45 podemos observar seis correlaciones significativas entre los procesos y prácticas de gestión curricular de los JUTP y las limitantes que tiene o tendrían para el desarrollo de sus funciones en los establecimientos educacionales. De estas correlaciones, tres de ellas serían de carácter directo y tres inversas.

En el caso de aquellas directas tenemos que las variables “frecuencia en la retroalimentación” y la limitante “falta de personal” tienen una correlación mínima con valor de $\rho=0,082$ y $p=0,048$.

Otra de las correlaciones directas la encontramos en la frecuencia de la “discusión sobre el clima y disciplina” y el “exceso de responsabilidades” de los JUTP que es considerada como limitante, en este caso su nivel de correlación es bajo con valor $\rho=0,096$ y $p=0,021$.

Por último, en el grupo de las correlaciones directas tenemos que las variables “frecuencia de modificación de tiempos pedagógicos” y la limitante “no planificación de docentes” presentan valores de $\rho=0,097$ y $p=0,020$.

En los tres casos de correlaciones directas su rango de valor se encuentra en el mínimo, a pesar de ello, los niveles de significancia nos permiten no desechar a priori tal correlaciones cuando la podríamos considerar como ciertas.

Aquellas correlaciones inversas están dadas por los siguientes pares de variables, “frecuencia de observación de la implementación curricular” y la limitante “falta de personal” con valores de $\rho= -0,129$ y $p=0,002$, donde además se establece que el grado de relación es mínimo. Esta relación nos indica que los JUTP no deberían verse limitados en llevar a cabo con una frecuencia media la observación en el aula del trabajo docente y tener una visión general tanto de las fortalezas y debilidades del trabajo de profesores.

Un segundo par de variables con correlación inversa son la frecuencia de “acciones de cooperación” inducidas por el JUTP y la limitante “falta de apoyo de desarrollo profesional” para estos profesionales por parte del empleador o jefe directo, en este caso nivel de relación es mínimo con valores $\rho= -0,101$ y $p=0,015$. El tercer par de variables analizadas con una correlación inversa son la frecuencia de “desarrollo de planes de desarrollo docente” y la limitante “inclusión de todos los equipos” involucrados en el proceso escolar, en este contexto los valores $\rho= -0,094$ y $p=0,024$ en este caso como en los anteriores al intensidad de la correlación es mínima entre las variables.

**Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP
en las prácticas pedagógicas docentes**

Tabla 45. Prácticas de gestión y limitantes

		Falta recursos	Inasistencia a profesores	No planificaci ones docentes	Falta apoyo des prof.	Exceso responsabilidad es	Falta person al UTP	Inclusió n de equipos
Frecuencia observación impl. curricular	Rho	,026	,004	-,032	,031	-,039	-,129**	-,011
	Sig.	,534	,932	,449	,458	,344	,002	,784
Frecuencia acciones cooperación	Rho	-,005	,012	,007	-,101*	-,053	-,009	,007
	Sig.	,905	,773	,864	,015	,201	,835	,876
Frecuencia retro	Rho	,017	,010	-,025	-,055	-,025	,082*	,042
	Sig.	,690	,815	,541	,184	,556	,048	,319
Frecuencia discusión clima y disciplina	Rho	-,020	-,029	,049	,018	,096*	,024	-,025
	Sig.	,635	,486	,242	,665	,021	,570	,544
Frecuencia modificación tiempos pedagógicos	Rho	,032	,034	,097*	,057	,039	,026	-,067
	Sig.	,446	,411	,020	,170	,353	,540	,108
Frecuencia desarrollo planes desarrollo docentes	Rho	-,076	-,001	,040	,037	,018	-,038	-,094*
	Sig.	,067	,988	,343	,372	,673	,362	,024

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En las dos siguientes tablas 46 y 47 se estableció el análisis de las correlaciones existentes entre la variable personal, la cual se refiere a la cantidad de profesionales docentes (se excluyen profesionales de apoyo) que trabajan en los establecimientos educacionales y la variables tareas que realizan los JUTP agrupadas en cuatro áreas y las frecuencias de distintos procesos y prácticas que llevan a cabo.

En la tabla 45 donde observamos los indicadores de correlación de personal y tareas, nos encontramos que tres de las cinco tareas, tienen algún tipo de correlación. En este contexto, dos de ellas directas y una inversa.

En el caso de la correlación inversa, observamos que la cantidad de personal y la relación con estudiantes tienen un valor de $\rho = -0,199$ y $p = 0,000$ lo cual indica que el foco los JUTP no es relación directa con los estudiantes y la dedicación a estas tareas es mínima.

En cuanto a las primeras (directas) tenemos que entre la cantidad de “personal” y el porcentaje de tiempo dedicado a “reuniones y tareas administrativas” existe una relación positiva alta con valor $\rho = 0,782$ y $p = 0,000$. Cuando vemos el nivel de correlación entre “personal” y el tiempo dedicado al trabajo con los “equipos multidisciplinares” estos tienen una relación positiva alta o buena con valor $\rho = 0,756$ y $p = 0,000$.

En ambos casos, la dedicación y porcentajes de los tiempos de los JUTP en los establecimientos educacionales están condicionados en cierta medida por la cantidad de profesionales de la educación que integran las organizaciones escolares. Especialmente relevante es la primera relación, ya que los JUTP podrían utilizar más o menos tiempo en reuniones de tipo administrativas que las tareas de índole pedagógico.

Tabla 46. Personal y distribución de tiempo

		Reuniones y tareas administrativas	Reuniones y acciones relacionadas con el currículo y la actividad docente	Relación con los estudiantes	Relación con equipo multidisciplinario	Otras
Personal	Rho	,782**	,046	-,199**	,756**	,067
	Sig.	,000	,274	,000	,000	,106

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la siguiente tabla 47 de todas correlaciones obtenidas entre la variable personal y las frecuencias de prácticas de los JUTP se obtuvo que dos de ellas son de correlaciones inversas y seis directas.

En las primeras (inversas) nos encontramos la correlación de la variable “personal” y la frecuencia de la “observación de la implementación curricular” presentan valores rho= -0,761 y $p=0,000$ con una intensidad de relación negativa buena. En el caso de la frecuencia de “monitoreo al aula” el valor de correlación es de rho= -0,167 y $p=0,000$ con una intensidad de relación baja. En ambos casos, se podría concluir que mientras mayor sea el número de profesionales de la educación en los establecimientos educacionales las frecuencias de procesos y prácticas de los JUTP disminuirían.

En los casos de las correlaciones directas, tenemos primero que todo las variables “personal” y la frecuencia de la “discusión sobre el clima y la disciplina” con valores de rho=0,512 y $p=0,000$ lo que nos indica una relación buena entre ambas variables.

Cuando vemos las variables “personal” y la frecuencia “discusión sobre la cobertura curricular”, nos encontramos con una intensidad de correlación buena, cuyos valores estadísticos están dados por rho=0,528 y $p=0,000$.

Una tercera correlación directa se tiene entre las variables “personal” y la frecuencia de la “discusión sobre el aprendizaje de los estudiantes”, con una intensidad de relación moderada y de valores rho=0,460 y $p=0,000$.

Las variables “personal” y la frecuencia del “desarrollo de la reflexión pedagógica” presentan una correlación de valores rho=0,476 y $p=0,000$ siendo su intensidad de relación en el rango de moderada.

En el caso de la correlación de las variables “personal” y la frecuencia en la “modificación de tiempos pedagógicos” en función de los aprendizajes de los estudiantes tenemos que, existe una intensidad de relación moderada cuyos valores son rho=0,451 y $p=0,000$.

Por último, las variables “personal” y la frecuencia en el “desarrollo de planes de desarrollo profesional docente” están correlacionadas con una intensidad moderada, siendo sus valores rho=0,421 y $p=0,000$.

En los seis casos de correlaciones directas nos encontramos con significancias iguales a 0,000 lo que nos permite establecer que existe cierta certeza al respecto de las relaciones entre las

**Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP
en las prácticas pedagógicas docentes**

variables analizadas. Además, poner énfasis que la cantidad de profesores en las organizaciones, influiría en la mayoría de los procesos y prácticas de gestión curricular tanto en sus frecuencias como en las calidades de las mismas.

Tabla 47. Personal y frecuencia de prácticas

		F.planificación con docentes	F.observación impl. curricular	F.monitoreo aula	F. trabajo colaborativo	F. discusión clima y disciplina	F.discusión cobertura curricular	F.discusión aprendizaje estudiantes	F.desarrollo reflexión pedagógica	F.modificación tiempos pedagógicos	F.desarrollo planes desarrollo docentes
Personal	Rho	,048	-,761**	-,167**	,060	,512**	,528**	,460**	,476**	,451**	,421**
	Sig.	,249	,000	,000	,151	,000	,000	,000	,000	,000	,000

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

7.6. A modo de síntesis

Para el capítulo siete, podemos concluir que la estructura interna del análisis en cuatro apartados permitió ordenar la presentación de la información de acuerdo a los objetivos de la investigación y evidenciar desde cuestiones genéricas de la muestra hasta relaciones entre las variables.

Además, podemos concluir que durante el proceso de modelización de la base de datos obtenida, se pudo ordenar y principalmente seleccionar los ítems y variables que respondían puntualmente al fenómeno de estudio. Así obtuvimos en total 42 ítems que posteriormente se analizaron. Estos ítems, en su conjunto logrando un $\alpha=0,802$ estando en rango adecuado para un análisis descriptivo de una muestra.

En el apartado de descripción socio demográfico, dimos cuenta de las características personales, académicas y formativas de la muestra (que correspondió sólo a JUTP). En ella podemos destacar que un 57,1% de los JUTP tiene un magíster como nivel formativo más alto, otro dato relevante es que todos han trabajado como profesor de aula antes de asumir esas funciones. En el ámbito formativo, destaca que sobre el 90% ha recibido formación después de su grado académico en algún área de gestión, ya sea: liderazgo, gestión curricular, gestión pedagógica y directiva. Además, en un porcentaje similar los JUTP han participado en actividades de desarrollo profesional. A nivel interno de la Unidad Técnico Pedagógica, se constata que el 75% está constituida sólo por el JUTP, en otros porcentajes están integrados por un evaluador, curricularista, coordinador.

Cuando analizamos las prácticas de gestión curricular que implementan o no los JUTP, se concluye que aquellas con mayor relevancia para el estudio se encuentran la observación de planificación curricular (62%) y el monitoreo al aula (87%). Ello radica en el tiempo dedicado a las actividades de índole curricular y de enseñanza, que en este caso varía entre un 40 y 100%. Además, se incluyó la importancia que le dan estos profesionales a las prácticas de gestión, donde se evidenció que de las cinco preguntadas todos le entregan entre una importancia media y gran importancia.

Un dato importante que podemos sacar de las prácticas de gestión es su implementación, ya que sobre el 90% de ellas es llevada a cabo por los JUTP y un porcentaje menor es realizado por los directores de las organizaciones escolares.

También podemos dar cuenta de algunas limitaciones y conocimiento de diversos temas. Entre las primeras, destacó el exceso de responsabilidades y la falta de personal. Mientras que, el conocimiento de distintos temas destacan aquellos que mas conocen como PME y estándares, mientras que las didácticas de la disciplina y teorías de aprendizaje que sirven para el trabajo de monitoreo y acompañamiento son las menos conocidas.

Cuando se analizaron las asociaciones utilizando algunas pruebas estadísticas nos encontramos que aquellas que presentan una asociación significativa se encuentran: variable edad grupal y la formación recibida; formación en gestión curricular; formación en gestión pedagógica; formación en gestión escolar; actividad de investigación; participación en cursos; seminarios.

En el ámbito de asociación de prácticas de gestión y prácticas pedagógicas docentes, nos encontramos que la “observación de implementación curricular” llevado a cabo por los JUTP y la “estructura de la clase” “calidad del cierre” “calidad de la explicación” presentó una

relación estadísticamente significativa. Además la discusión sobre la cobertura curricular tiene una asociación estadísticamente significativa con el análisis de clases que hacen los profesores. También el “desarrollo de reflexión pedagógica” que realizan los JUTP y las prácticas docentes que se relacionan directamente con este, tenemos que al asociar la práctica “atribución de resultados” y la “calidad de la retroalimentación a los alumnos”.

Finalmente, en el ámbito de las correlación se concluye que aquellas más relevantes presentadas en este capítulo encontramos que la práctica de los JUTP “frecuencia de la discusión sobre la cobertura curricular” que presenta una relación con la “calidad del análisis de clases” que realizan los profesores de aula. También, la “frecuencia de discusión sobre el clima y disciplina” realizada e intencionada por los JUTP y la “atribución de los resultados de aprendizaje” de los estudiantes. También, la frecuencia de la retroalimentación” que realizan los JUTP tiene una correlación con la “interacción pedagógica” y la “reflexión de los docentes”. Además, destacó la correlación de la “frecuencia en la retroalimentación” y la limitante “falta de personal” “discusión sobre el clima y disciplina” y el “exceso de responsabilidades” y “frecuencia de observación de la implementación curricular” y la limitante “falta de personal”.

Capítulo 8

Resultados fase cualitativa

8.1. Introducción

En este capítulo, se desarrolla el análisis cualitativo de los datos, en el se incorpora la sistematización e integración de todas las técnicas utilizadas en la fase cualitativa de investigación (observación participante, entrevista individual, focus group y análisis documental). Como el enfoque del diseño fue el estudio de casos y las unidades de análisis tuvieron el carácter de inductivas.

El capítulo ocho está constituido, en primer lugar, por un resumen del informe completo de cada uno de los cinco casos estudiados, en la cual se describen los aspectos organizativos y de ubicación de los establecimientos educacionales que participaron como informantes, mientras que los informes detallados se incorporaron en el anexo nueve de esta investigación.

En segundo lugar, se desarrolla el análisis propiamente tal de la fase. El proceso en general se realizó en la deconstrucción y reducción de datos hasta la obtención de cinco metas categorías o familias lo suficientemente explicativas de los códigos primarios y que daban respuesta a los objetivos de la investigación.

En este contexto, encontraremos una descripción de las funciones de las Unidades Técnicas Pedagógicas como un nodo dentro de la organización escolar, con objetivos propios y vinculados al plan estratégico de la institución. Además, se incorporan los roles y funciones de los Jefes de las Unidades Técnicas Pedagógicas declarados y observados.

También, se agrega dentro del análisis las prácticas de los JUTP mayoritariamente implementadas y que se relacionan con las descritas en la literatura para los liderazgos pedagógicos. En este mismo sentido, se describen las prácticas de gestión curricular, sus estrategias para llevarlos a cabo y las barreras que declaran tener para implementarlas.

Además, se incorpora en este análisis algunos aspectos no considerados en los objetivos de esta investigación, pero que entregan información valiosa que da valor agregado al fenómeno estudiado. En este caso, se conoció cual es la percepción de los JUTP en cuanto a las prácticas que implementan y la relación con los profesores, además de la relación que tienen con los directores.

Finalmente, se da cuenta de la vinculación de las prácticas de los JUTP con aspectos vinculados a la organización escolar y cómo estas tributan en la gestión de la misma.

8.2. Reseña de los casos

8.2.1. Caso: “Escuela Profesora Juana Salgado Parra”

Esta escuela está ubicada en el sector de Unihue, comuna Hualqui región del Bío Bío, su área geográfica está determinada como semi-rural. Tiene una matrícula a junio de 2016 de 40 estudiantes desde primero a octavo año básico. Trabajan con cursos “combinados”, es decir, 1° y 2° básico; 3° y 4° básico; 5° y 6° básico; 7° y 8° básico en la modalidad de jornada escolar completa (JEC), además, está adscrito al Proyecto de Integración Escolar y al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. Cuenta con una planta docente de 9 profesionales de la educación, incluidas la directora y la jefa de la Unidad Técnicas Pedagógica. Su trayectoria académica de acuerdo a los resultados de la prueba SIMCE es fluctuante determinado por nivel y asignatura evaluada.

8.2.2. Caso: “Escuela La Dama Blanca”

Este establecimiento educacional está ubicado en la comuna de Talcahuano región del Bío Bío, data de hace 121 años y atiende sólo a niñas en jornadas de la mañana y tarde, en los niveles de Pre kínder a Octavo año básico. De acuerdo a la información disponible al mes de junio de 2016, el establecimiento consta de 745 estudiantes. Cuenta con una planta docente de 59 profesionales de la educación.

8.2.3. Caso: “Escuela Corneta Cabrales”

Está ubicada en la Península de Tumbes a 10 kilómetros aproximadamente del centro urbano de Talcahuano conocido como sector las Canchas. La matrícula en su mayoría, son hijos e hijas de funcionarios de la Armada y provienen de diferentes puntos del país, lo que constituye un desafío mayor, ya que sus características son de matrícula “flotante” lo que requiere de procesos de adaptación y nivelación de aprendizajes en el corto plazo.

Actualmente, son 20 cursos de pre kínder a octavo año básico, dos cursos por nivel y una matrícula de 465 estudiantes. La planta docente está constituida a junio de 2016 por 39 profesionales de la educación.

8.2.4. Caso: “Escuela Cerro Cornou”

La Escuela Básica Cerro Cornou está ubicada en la comuna de Talcahuano región del Bío Bío. Actualmente, este establecimiento tiene una matrícula de 142 estudiantes de pre kínder a octavo año básico, los estudiantes del establecimiento provienen de la comunidad de los cerros: Cornou, Alegre, Bagnara, Población Vista Hermosa y Brisas del Mar. Posee un curso por nivel (pre kínder a octavo básico) en doble jornada. Tiene una planta docente de 20 profesionales de la educación, incluidos las dos docentes directivos.

8.2.5. Caso: “Escuela Básica Península de Tumbes”

La Escuela Básica “Península de Tumbes” está ubicada en Caleta Tumbes en la comuna de Talcahuano, Provincia de Concepción, Región del Bío Bío. En el año 2010 el establecimiento fue destruido por el terremoto y tsunami, debiendo trasladarse a instalaciones donadas por una empresa. Al mes de junio de 2016, el establecimiento tiene una matrícula de 227 estudiantes. Los niveles que imparte son desde pre kínder a octavo año básico. Tiene una planta docente de 19 profesionales de la educación incluyendo docentes directivos.

8.3. Análisis categórico de los casos integrados

De acuerdo al proceso de articulación de los datos recolectados en esta etapa de investigación encontramos aspectos que los JUTP declaran, realizan y están normados. Estos tienen relación con aspectos estratégicos de la unidad que dirigen como también la vinculación con áreas estratégicas de la propia institución escolar, sumado a ello los procesos y prácticas de la gestión curricular las cuales fueron el foco de esta investigación y su influencia con las prácticas pedagógicas de los docentes.

En este análisis surgieron 74 códigos primarios de las entrevistas individuales y 98 de los focus group. Posteriormente, los códigos primarios de las entrevistas individuales se agruparon en 14 códigos secundarios o familias de códigos y de los focus se obtuvieron 11 familias de códigos.

Como se mencionó en la introducción del capítulo, el análisis decantó finalmente en cinco metas categorías o familias de códigos, los cuales se presentan en esta parte del análisis.

En este contexto, los análisis de resultados a partir de las diferentes técnicas de recolección de la información nos entregan lo siguiente:

8.3.1. Funciones de las Unidades Técnicas Pedagógicas (MC 1)

Con respecto al funcionamiento de la Unidad Técnica Pedagógica encontramos que todos los establecimientos incorporan en el organigrama la UTP y los agentes con los cuales se debe relacionar, sin embargo, no existe una definición de los objetivos que persigue y los parámetros que deben seguir dicha unidad.

Ahora bien, los propios JUTP señalan los objetivos que “persigue o debiera” seguir la unidad y que trazan sus propias funciones son:

“crear comunidades de aprendizaje” (Focus Coronel A-1:91)

“que la UTP que conozca que está pasando y que sea lo suficientemente transparente para indicar qué lo que nos falta y qué es lo que necesitamos para mejorar” (Entrevista Corneta Cabrales-2:27)

Y en sentido más operativo, el cual, define de cierta forma el trabajo y cuáles son los focos específicos del trabajo de los JUTP, estos señalan que:

“en el aprendizaje, en cómo se diseñan las planificaciones, cómo se aplican las pruebas, el nivel de diseño de pruebas, visitas al aula...” (Focus Coronel A-1:2)

“específicamente lo técnico” (Entrevista La Dama Blanca-3:11), *“un poco la gestión la curricular, de administración, digamos, de los programas de estudio, del plan de estudio, de la organización de los cursos, eso te podría decir. Y también de la cobertura curricular que es la función máxima”* (Entrevista Península de Tumbes-4:10)

A pesar que los JUTP declaran que los focos están puestos en aspectos de índole pedagógica, también señalan que el trabajo administrativo y otros se encuentran en el quehacer diario dentro de sus funciones:

“Organizar el trabajo de los docentes, ya...todo un papeleo administrativo que hay que realizar” (Entrevista profesora Juana Salgado-5:32).

“los roles...no están tan claras, porque de repente las UTP hacemos de todo, desde ver patio, atender apoderados y hasta la gestión del currículo” (Focus Coronel A-1:1)

En cuanto a la definición del rol y las funciones, estas se encuentran declaradas en documentos legales y oficiales del Ministerio de Educación, sin embargo, cada organización escolar las declara en su Proyecto Educativo Institucional. Ahora bien, en los PEI nos encontramos que se declara que los JUTP deben desarrollar funciones principalmente de índole pedagógica:

“Que sea capaz de supervisar la enseñanza” “Que establezca altos estándares de logro institucional de sus estudiantes” (PEI profesora Juana Salgado, p. 15)

“Planificar, organizar, monitorear y evaluar junto a la comunidad educativa las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje” “Velar por el aprendizaje de los alumnos/as, procurando el mejoramiento permanente del proceso” “Asesorar a los docentes en la planificación, adecuación y evaluación de los planes y programas de estudios vigentes” (PEI Corneta Cabrales, p. 30)

Además nos encontramos que deben realizar funciones de articuladores entre miembros de la propia comunidad escolar, vinculadas estas a tareas estratégicas:

“...potenciar el desempeño de la comunidad educativa hacia prácticas colaborativas de mayor interacción, fortaleciendo los subsectores de aprendizajes y la comunicación entre los actores de la comunidad” (PEI La Dama Blanca, p. 11)

“Estructuran la institución, organizan sus procesos y define roles en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento” (PEI Cerro Cornou, p. 13)

Adicional a ello debe informar sobre las evidencias anómalas de las prácticas docentes a la dirección del establecimiento para la toma de medidas remediales:

“Revisar los libros de clases y planificaciones curriculares, formulando en caso de anomalías, observaciones verbales o escritas a los docentes afectados. De haber reincidencia, deberá informar por escrito a la dirección” (PEI Península de Tumbes, p. 16)

Las funciones declaradas en los documentos oficiales internos y externos de los establecimientos educacionales, sirven como base para el diseño de la planificación anual que realizan los JUTP para ordenar su trabajo y complementarlo con las actividades propias del establecimiento como también el calendario escolar regional y comunal.

En este, contexto dicha planificación se evidencian tres enfoques:

Un enfoque administrativo:

“tenemos que ver todo lo que es consejos técnicos, tenemos que ver todo lo que son las fechas, los hitos más importantes si es que tenemos a lo mejor que reorganizar la información, a veces tenemos problemas de coordinación con los profesores cuando hay licencias médicas, entonces tenemos que tener una calendarización” (Entrevista Corneta Cabrales-2:20).

“un cronograma de reuniones a nivel provincial, comunal y establecimiento” (Observación Península de Tumbes)

Un enfoque estratégico:

“cada año nos hemos planteado metas en cuanto a ciertas prácticas” (Entrevista La Dama Blanca-3:15)

“evalúa y reformula la planificación estratégica 2015-2018 en función de la articulación con el PME anual” (Observación Cerro Cornou)

“existe un plan operativo...con roles claros, tangibles, medibles se van monitoreando constantemente y se evalúan periódicamente para ver si está funcionando lo que habíamos planificado en algún momento y si hay que modificar en el camino hay que modificar algunas situaciones” (Focus Coronel A-1:31).

Un enfoque pedagógico:

“esto es del calendario SIMCE, desde notas, de subida la nota, de promedios, de fiscalizar el avance curricular, en que parte van los colegas, como van en Coronel aprende, un montón de cosas” (Focus Coronel A-1:25)

“analiza el trabajo pedagógico de los docentes en cuanto a la planificación, siguiendo los acuerdos del consejo de profesores” (Observación La Dama Blanca)

“lo constituye el foco en el mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos” (Focus Coronel B- 2:2)

8.3.2. Prácticas de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (MC 2)

Esta meta familia es central en la investigación, ya que incorpora las prácticas de los JUTP como líderes pedagógicos y las prácticas de gestión de gestión curricular que llevan a cabo. En este contexto, además se encontró que por cada práctica también se manifiestan algunas limitantes o barreras que en ocasiones dificultan su total implementación. Así nos encontramos primero que todo, con las prácticas de liderazgo, seguido de las prácticas de gestión curricular.

8.3.2.1. Prácticas de liderazgo pedagógico

En este aspecto la evidencia a partir de las observaciones, documentos y entrevistas arroja que los JUTP realizan las siguientes prácticas de liderazgo:

Primero, establecen metas y expectativas, hacia el desarrollo de la organización escolar fusionando distintos ámbitos de la gestión y su proyección al mediano plazo:

“debemos aplicar siempre como jefes técnicos las altas expectativas en los profesores” (Focus Coronel A-1:81)

“dirige el diseño del PEI y modelo pedagógico que se implementará en el establecimiento” (Observación Península de Tumbes)

“todos los elementos actuales PEI, PME, ADECO (este último va enfocado al acompañamiento al aula) deben tener una mirada a largo plazo para nuestra institución” (Focus Coronel A-1:75)

“lideró el proceso de planificación estratégica 2015-2018 de la unidad educativa” (Observación Cerro Cornou)

Segundo, establecen como objetivo el aprendizaje de los estudiantes, en función de logros y puntajes SIMCE, a través de los profesores, en la misma línea de sus funciones articulan el objetivo de la institución y de la unidad en cuanto al resultado de aprendizaje:

“sacar adelante aquellos alumnos con NEE y se inserten en los cursos y mejoren los niveles de aprendizaje” (Focus Coronel B-2:23)

“poder subir los resultados simce, al menos en 30 puntos en todas las asignaturas” (Focus Coronel B-2:25).

Tercero, motivan y establecen alianzas con los profesores, en función del buen desarrollo de las prácticas docentes y prestar colaboración profesional desde la jefatura técnica:

“yo siempre felicito a una colega que cree en sus alumnos y eso es súper importante” (Focus Coronel A-1:80)

“cualquier cosa que yo te pueda ayudar, cualquier cosa que tú necesites a lo mejor me enseñas a mí porque uno también aprende con los colegas, tú me enseñas a mí más de lo que yo te pueda enseñar a ti, te puedo sugerir porque enseñar difícil” (Focus Coronel B-2:20)

“cuando tú crees en tus profes, yo creo que por ahí va esta historia yo creo en mis profes, yo veo el compromiso” (Focus Coronel A-1:78)

Cuarto, gestionan los procedimientos del proceso enseñanza-aprendizaje, esta práctica de liderazgo pedagógico tiene contenido un diseño pedagógico y un trabajo liderado por el JUTP con los profesores de aula:

“entrego los referentes de la pauta de evaluación, la pauta la diseñe yo, viendo la preparación de la enseñanza del docente, los tiempos que dedica, la atención que tiene a los alumnos con NEE” (Entrevista profesora Juana Salgado-5:19)

“se reúnen con equipo de UTP para organizar el trabajo de acompañamiento y trabajo colaborativo de los profesores” (Observación La Dama Blanca)

“establece una planificación semestral de evaluaciones, actividades, informes de acuerdo al calendario académico regional” (Observación Cerro Cornou)

8.3.2.2. Prácticas de gestión curricular

Esta categoría integrada en la meta categoría “Prácticas de los JUTP”, evidencia aquellas prácticas de gestión curricular que desarrollan estos profesionales y que se encuentran dentro del espectro de la gestión pedagógica, identificando las siguientes:

Práctica: coordinación de tiempos pedagógicos, esta práctica está condicionada, de acuerdo a los JUTP, por distintas variables las cuales deben complementar para conseguir el objetivo de tener los horarios académicos antes del inicio del año escolar. Esta se visualiza como una práctica de índole administrativo mixto, ya que mezcla cuestiones pedagógicas y técnico-administrativas. Es realizada completamente por los JUTP recibiendo insumos del director en cuanto al personal que integrara la comunidad escolar en un año escolar:

“profesores especialistas, programas comunales, neurociencias y sugerencias de profesores” (Focus Coronel A- 1:44; 1:46; 1:49; 1:50)

“la facilidad para que las colegas puedan cuadrar sus horarios y también la coordinación de los espacios” (Entrevista La Dama Blanca-3:23)

Limitantes de la coordinación de tiempos pedagógicos, estas son reconocidas por los JUTP como de carácter externo, ya que hacen referencia a la disponibilidad y confirmación de

profesionales que se desempeñaran en los establecimientos, ya que está supeditado a las condiciones que entregue el sostenedor. Lo cual retrasaría la concreción de la propia práctica:

“tengo profesores que vienen tres días no más al colegio entonces eso también me acorta mi flexibilidad horaria” “tenía profesores que van dos días y también tenía profesores que hacen dos asignaturas” (Focus Coronel A- 1:45; 1:47)

“la gran dificultad es que no sabemos la disposición de los profesores que están a contrata, entonces hacemos los horarios por lo general tres días antes del inicio del año escolar” (Entrevista Cerro Cornou-3:15)

“porque las plantas docentes no están definidas aun en marzo...y eso hace de que a veces si bien es cierto podemos hacer el horario general tenemos problemas con la presentación del horario a la comunidad” (Entrevista Corneta Cbrales-2:12)

“hay una persona que históricamente ha hecho los horarios” (Entrevista La Dama Blanca-3:24)

Práctica: asesoramiento curricular a los profesores, esta práctica se realiza en función de dos ámbitos: *la planificación y la evaluación*, cuestiones complementes del ámbito pedagógico. Esta se realiza de acuerdo a la disponibilidad de tiempo y profesionales que tenga el establecimiento para su implementación, además de considerar su carácter obligatorio. En este contexto se identificó que el procedimiento para implementar la práctica y las características de ella son:

Planificación, este ámbito de la práctica de asesoramiento se enfoca mayoritariamente a que los docentes diseñen y entreguen su planificación curricular. Refleja también la autonomía que se entrega a los docentes para su diseño y la facilidad que entregan los JUTP al respecto:

“primero entrega cada año el plan anual cada profesor, cada docente y donde el administra su tiempo que tiene para los distintos objetivos de aprendizaje, después va confeccionando las unidades según ese calendario que él se propuso” (Entrevista Península De Tumbes-4:13)

“yo no quería esas planificaciones eternas, largas agobiantes que para mí son difíciles de supervisar entonces yo les planteo una página donde aparezca la unidad, el nombre de la asignatura, los OA que vas a trabajar...” (Focus Coronel A-1:62)

Nos encontramos además, que en algunos establecimientos se ha llegado al consenso y convencimiento que la planificación tal como estaba concebida antes de asumir el cargo debía ser reformulada, en este sentido nos encontramos con que no diseñan planificaciones, sino que los JUTP implementaron otras formas de organizar la enseñanza o bien utilizar otros recursos didácticos:

“No tenemos planificaciones dentro del establecimiento, ya que planificaciones me refiero, hay una planificación anual por la que se guían los colegas y van trabajando con los textos de estudio y eso se realiza...” (Entrevista profesora Juana Salgado-5:15)

“No existe un sistema de planificaciones normado, pues se aplica otra estrategia de planeación didáctica” (Observación Cerro Cornou)

“costaba mucho que entregaran las planificaciones y pasaba lo que dices tú que de repente entregaban algo por entregar y que no cuadra con el libro” (Focus Coronel A-1:66)

Evaluación, esta área del asesoramiento tiene su foco en el control que el instrumento de evaluación que se realice y cumpla con algunas normas de diseño, además del resultado de aprendizaje que reflejen las mismas. No se evidencia un asesoramiento sobre los tipos de evaluación y cuáles son los adecuados para ciertos tipos de objetivos, quedando sólo en el espectro primario del asesoramiento.

“calendarizar su evaluación...” (Focus Coronel A-1:19)

“se revisan las evaluaciones en cuanto a formato y redacción de los ítems” (Observación La Dama Blanca, Cerro Cornou)

“el JUTP autoriza las copias y aplicación del instrumento de evaluación” (Observación Corneta Cabrales)

“...las evaluaciones como están en cuanto a las calificaciones que aplican en las distintas asignaturas” (Entrevista profesora Juana Salgado-5:15)

“terminando la unidad 1, por ponerte un ejemplo, y saben que tienen que elaborar ya el instrumento de evaluación y tenemos la gracia...de tener una maquinita que yo la programo mido habilidades, me aparecen las habilidades, hacemos la prueba de unidad al final de la unidad” (Focus Coronel A-1:73)

Limitantes del asesoramiento pedagógico, estas son visualizadas desde la perspectiva de los JUTP como responsabilidad del escaso tiempo que disponen para llevarlas a cabo y por otra parte que los profesores de los propios establecimientos han dejado de realizar ciertas prácticas curriculares:

“las planificaciones se revisan cuando se puede, porque no siempre hay tiempo y soy quien hace ese trabajo por las otras dos personas que me cooperan tampoco pueden hacerlo en ese tiempo que tiene” (Entrevista Península de Tumbes-4:13)

“profesor de aula por muchos años, conociendo a mi jefe técnico, era copiar y pegar desde mi experiencia leída, algunas veces no te daban ni de leer” (Focus Coronel A-1:70)

“algunas colegas, que llevan más años en el establecimiento, tienen sus archivadores de las planificaciones vacíos” (Observación La Dama Blanca)

Práctica: desarrollo de los espacios de reflexión pedagógica, esta práctica si bien es compartida por todos los JUTP como valiosa para todo el proceso de enseñanza y aprendizaje no se implementa con la regularidad que ellos desean, principalmente porque los espacios y tiempos destinados no se disponen, ya que deben ser entregados por la autoridad regional o nacional para que no altere el calendario escolar y cumplir así con las semanas y horas lectivas

“reflexión de sus prácticas pedagógicas de eso se trata...para mejorar y hacer de sus clases mejor con los niños” (Entrevista profesora Juana Salgado-5:20)

“este proceso se lleva a cabo en días destinados para ello, de acuerdo a las disposiciones del nivel central y que están ajustadas al calendario escolar. Además, las temáticas de las mismas están dadas por el ministerio” (Observación todos los casos)

Limitantes del desarrollo de espacios de reflexión pedagógica, como lo explicitado anteriormente la mayor limitante es externa, que no entrega los tiempos para la implementación de la práctica.

“No, no existe ese espacio...la administración tampoco lo considera, ya...la administración considera, que el profesor esté en aula frente a los estudiantes y nada más” (Entrevista La Dama Blanca-3:27/28)

“el tiempo que tenemos para juntarnos siempre es para hablar de los problemas que tenemos pero no para hablar de pedagogía” (Entrevista Península de Tumbes-4:28)

Práctica: monitoreo al aula, esta práctica la más frecuente en todos los casos tiene como principal foco el trabajo que realizan los profesores. La evidencia permite señalar que existen variadas formas de cómo la implementan y los insumos que utilizan para apoyarse en ella. Dentro de los más usuales son el monitoreo durante una clase cualquiera, que puede ser calendarizada o bien espontánea, donde de acuerdo a diversos criterios consensuados con los profesores se plasman en una pauta de monitoreo para ver qué aspectos cumple y en el nivel que los lleva a cabo:

“con una pauta consensuada con los colegas, eso ya quedó consolidado, y monitoreo de esa forma apoyando al colega durante la clases” (Focus Coronel B-2:9)

“entonces yo voy monitoreando, entonces yo voy a mirar, su libro de clases voy a mirar esto el cuaderno del profesor, el cuaderno del niño, lo que está haciendo en la pizarra, lo del libro de clases va en mi hojita” (Focus Coronel A-1:65)

“son visitas hasta el año pasado hicimos visitas avisadas y visitas no avisadas, este año en este momento hemos hecho visitas, en este caso, no avisadas solamente y cada vez que se hace una visita se revisa la pauta” (Entrevista Península de Tumbes-4:20)

“se calendariza y se dice tal semana del mes de abril hay supervisión a los docentes para que ellos estén informados, eh no se les dice el día la hora, sino que hay supervisión, yo entro al aula, pido permiso cierto y me quedo las dos horas pedagógicas” (Entrevista profesora Juana Salgado-5:18)

“asiste a la sala de clases y colabora con el docente en su clases, además apoya a los estudiantes en las actividades que va realizando. En ese contexto, monitorea las prácticas de los profesores” (Observación Cerro Cornou)

Limitantes del monitoreo al aula, las dos limitantes principales encontradas que dificultan la normal implementación de esta práctica es el exceso de responsabilidades, lo cual implica que en cualquier momento de la jornada de trabajo, incluso cuando se monitorea el trabajo docente, los JUTP son interrumpidos para que asuman una serie de actividades emergentes. Lo segundo es la resistencia de algunos profesores al ser sometidos a la práctica de monitoreo de su trabajo, lo que sucede especialmente cuando los JUTP son nóveles en sus cargos.

“durante la implementación del monitoreo en todos los casos, los JUTP son interrumpidos por cuestiones emergentes (problemas de disciplina, atiende supervisiones, solucione algún inconveniente administrativo o bien entreviste apoderados)” (Observación TODOS LOS CASOS)

“yo soy nuevo en el cargo acá porque al docente le cuesta que lo acompañen, le cuesta que, ellos lo ven como una supervisión” (Focus CORONEL B-2:11)

Práctica: desarrollo profesional docente, esta práctica implementada por los JUTP tiene como punto de partida un diagnóstico de necesidades que manifiesten tener los profesores para la planificación y diseño de los perfeccionamientos y capacitaciones que tributen hacia el desarrollo profesional docente. Esto lo han implementado utilizando los propios recursos humanos disponibles en el establecimiento, como también, los recursos financieros que a través del PME les permiten generar acciones para el desarrollo profesionales de los docentes. Además, utilizan la oferta externa que llega a los establecimientos para ponerla a disposición de los profesores.

“diagnóstico que las colegas hacen según sus necesidades, porque es diferente, ya, y en base a esas dos miradas donde se proyectan las acciones que se puedan necesitar ya sea en el ámbito de capacitación, perfeccionamiento y de actividades que podamos generar los docentes para poder mejorar el rendimiento de las niñas” (Entrevista La Dama Blanca -3:19)

“Si, mira nosotros en estos momentos nos costó entender eso, de que era importante” “en este año lo estamos haciendo y vamos a empezar con eso porque si hay que cambiar el switch como escuela hay que empezar hacerlo e invertir fuertemente en esto” (Entrevista Península de Tumbes-4:24/27)

“...el tiempo si hay un día que tengan que salir antes para eso si se hace, si hay un curso o algo que los pueda desarrollar profesionalmente si se genera el tiempo para que ellos asistan” (Entrevista profesora Juana Salgado-5:23)

“nosotros siempre hemos tendido a que tengamos una capacitación de una institución profesional una universidad pero en los últimos años no ha sido posible, ya...entonces ante esa falta hemos recurrido a la capacitación de los mismos docentes que tienen experiencia y nos pueden aportar con sus estudios, apelando a lo que tenemos en casa, ya...y en base a eso se han organizado capacitaciones y no perfeccionamiento en sí, sino capacitaciones no más dentro de los consejos que el calendario nos permite” (Entrevista La Dama Blanca-3:26)

“hice dos talleres sobre la evaluación ayudados por el evaluador” (Focus Coronel B-2:15)

Limitantes para el desarrollo profesional docente, en este ámbito los resultados evidencia que los propios docentes manifiestan su resistencia al uso de recursos para su desarrollo profesional y por otra parte dejan que los propios docentes busquen la forma de desarrollarse profesionalmente.

“el consejo de profesores se opone al invertir recursos SEP en capacitación, ya que dicen que esos recursos son para los estudiantes” (Observación Cerro Cornou)

“autoaprendizaje siempre lo he dicho autoaprendizaje” (Focus Coronel A-1:94)

Práctica: trabajo colaborativo entre pares, esta práctica en primera instancia está dada por la obligatoriedad legal a través de la disposición de horas y horario para que se lleve a cabo, pero sólo con la finalidad de realizar un trabajo relativo al proyecto de integración escolar. Sin embargo, los JUTP re organizan esta disposición normativa y sus temáticas con tal fomentar el trabajo colaborativo entre pares.

“Se toman acuerdos, eh, un acuerdo en conjunto todo eso eh, por ejemplo el plan de mejoramiento esta la instauración de talleres artísticos y deportivos, se tomó un acuerdo en conjunto con equipo directivo y los colegas, cuál iba hacer la línea que iba a tomar el establecimiento, cuál iba hacer el sello educativo del establecimiento” (Entrevista profesora Juana Salgado-5:27)

“existe semanalmente este trabajo colaborativo con los colegas cuando trabajan los profesores con la gente de integración PIE, eso se hace un trabajo bien provechoso” (Focus Coronel A-1:90)

Práctica: planificación junto con los docentes, esta práctica se diferencia del asesoramiento y tiene tu cuerpo propio en función que los JUTP se incorporan completamente en ella, porque no entregan sólo las directrices de planificación, sino que el trabajo es horizontal e invita a la implementación en conjunto teniendo el foco en el aprendizaje y el trabajo docente:

“preocupados que los profesores tengan sus planificaciones” (Entrevista Corneta Cabrales-2:15)

“planificaciones por la cobertura” (Entrevista Península de Tumbes-4:12)

“planificamos anualmente” (Entrevista profesora Juana Salgado-5:24)

“Llegamos el año pasado con la política de reducir este trabajo burocrático” (Focus Coronel A-1:71)

“yo no quería esas planificaciones eternas, largas agobiantes que para mí son difíciles de supervisar entonces yo les planteé una página donde aparezca la unidad, el nombre de la asignatura, los OA que vas a trabajar...que se yo en un hoja y en la hoja siguiente un cronograma tan simple, un cronograma” (Focus Coronel A-1:62)

“siempre en el lugar del otro, estar con el colega, no solamente entrégame una planificación en que te puedo ayudar, hagamos la planificación” (Focus Coronel A-1:37)

“me deja a mi tranquila que ese profesor se deben sentar y explicitar la estrategia” (Focus Coronel A-1:76)

Práctica: retroalimentación docente, esta práctica es implementada “siempre” luego del monitoreo al aula de las prácticas docentes, de la pauta utilizada para ello y las observaciones hechas por los JUTP estos entregan orientaciones para la mejora, y las felicitaciones y motivaciones cuando observan un buen trabajo. Además, ofrecen alternativas para fortalecer y mejorar las prácticas docentes:

“se realiza el mismo día al final de todas las clases cuando ya los niños se van...” “Se conversa con el docente, se le guía, se le dan no se...puedo darle algunos textos con los que él pueda trabajar, algunas páginas también de internet, se comenta con el cómo podría mejorarlo para que siga un buen curso su clase...” (Entrevista profesora Juana Salgado -5:20/22)

“... yo le puedo dar algunas sugerencias de actividades o de ocupar algún recurso pedagógico más atractivo, el aula de recursos, la biblioteca, la sala de enlaces” (Focus Coronel B-2:10)

“le sugiero hacemos un trabajo en conjunto esa es la idea trabajar en conjunto y yo apoyarle con mi experiencia, con actividades que se pueda apoyarlo de tal forma que pueda, que podamos tener buenos resultados, eso nos interesa que aprendan” (Focus Coronel B-2:12)

“posterior a eso se hace una reunión con la persona que fue observada y se retroalimenta lo que uno observó y podría ser una complejidad para la clase y el profesor acepta, tienen sus descargos, hace sus descargos y acepta la observación porque ya es normativa de la escuela” (Entrevista Península de Tumbes -4:21)

Práctica: evaluación de los aprendizajes, de la misma forma que la práctica anterior inserta en el asesoramiento que sólo se trataba de supervisar cuestiones formales de las evaluaciones. Esta práctica profundiza en aspectos de fondos de las evaluaciones realizadas por los profesores y el trabajo en conjunto que realizan estos con los JUTP.

“la revisión de las evaluaciones tratar de que sean acorde a los niveles y contenidos” (Entrevista La Dama Blanca-3:13)

“es un trabajo en conjunto con lo que hacemos con los profesores” (Entrevista profesora Juana Salgado -5:13)

“en los últimos años se le ha dado más importancia en lo que significa la calendarización de las evaluaciones, que ya están tomando una práctica” (Focus Coronel A-1:77)

Práctica: discusiones pedagógicas, esta práctica por una parte tiene su calendarización normada por lo menos dos veces al año (consejo de evaluaciones), también es desarrollada en todos los establecimientos por lo menos dos veces por mes (consejo de profesores), donde los focos están puestos en ámbitos pedagógicos y administrativos:

“consejos de evaluación” (Entrevista La Dama Blanca -3:17)

“consejos técnicos” (Entrevista Península de Tumbes -4:15)

“yo soy súper insistente discutir, en lo que somos escuela, somos esto no es que tu planifiques sino que planifiquemos, hagamos esto y que todo el mundo esté enterado de todo lo que hay que hacer” (Focus Coronel A-1:88)

“tenemos tres consejos técnicos en el mes, dos consejos técnicos en el mes uno de convivencia y otro administrativo donde el director lo pone generalmente como técnico-administrativo” (Focus Coronel B-2:14)

8.3.2.3. Relación de prácticas de gestión prácticas docentes

Análisis de las prácticas docentes desde los JUTP, a partir de la implementación de las prácticas (monitoreo y retroalimentación) los JUTP realizan una síntesis de las prácticas docentes donde destacan: una clase estructurada, poca innovación, muy cognitivas y uso frecuente de tecnologías:

“existe un desarrollo de una clase bastante estructurada, pero con poca innovación en lo que son las estrategias de aprendizaje y las estrategias educativas por parte de profesional, yo creo que esa es una situación que debemos que mejorar como escuela” (Entrevista Corneta Cabrales-2:21)

“De las prácticas que son muy cognitivas, todo el profesor recurre a las prácticas que son más cognitivas apelando siempre a los conocimientos de los alumnos, de la pregunta y respuesta sobre todo si la clase no está preparada, se evidencia inmediatamente que no se recurre a la experiencia de los niños ni tampoco a provocar experiencia de los niño” (Entrevista Península de Tumbes -4:29)

“las colegas en general usan bastante las TICS que es un elemento que hay que incorporar y que es un apoyo, se trabaja mucho con la clase tradicional, se innova poco en cuanto a lo que es metodología o didáctica de cada disciplina” (Entrevista La Dama Blanca -3:34)

Vinculación práctica de gestión y prácticas docentes: en esta categoría nos encontramos que los JUTP declaran que las prácticas que ellos realizan en función de los objetivos anuales tienen una fuerte vinculación con el trabajo de los profesores en distintos ámbitos.

Por una parte las vinculaciones a nivel profesional cuando entregan las reflexiones de las prácticas docentes:

“existe una relación, existe una relación porque, existen los que se llaman las conversaciones edificantes-técnicas yo colaboro harto en el trabajo en el aula, existe una vinculación de darle un sello a la escuela” (Entrevista Corneta Cabrales -2:24)

“docentes lo aceptan, ninguna se ha negado a ser observada y nosotros lo hacemos también bajo esa mirada, porque siempre por hacer mejorar la gestión” (Entrevista Península de Tumbes -4:23)

También manifiestan que sus acciones son reflejadas en como los profesores van desarrollando y moldeando sus prácticas pedagógicas:

“Si fíjate, porque si yo no tengo un orden aquí no hay orden en la clase y tampoco en la manera de hacer las clases está clarísimo” (Entrevista Península de Tumbes -4:31)

“creo que lo más que he moldeado en mis colegas es el orden” (Focus Coronel A-1:84)

“en la medida que nos presentamos responsables de cualquier determinación vamos hacer más comprometidos y eso desde el auxiliar desde el portero hasta la directora, creo que esa es la apuesta que tenemos” (Focus Coronel A-1:88)

Además de incorporar una gestión horizontal, colaborativa y consultiva en algunos aspectos que se vean involucrados los profesores, haciéndolos partícipes de los resultados que tenga la propia institución escolar:

“me interesa mucho que los colegas sientan que estas dos funciones, que estos dos núcleos, no se áreas, se complementan y se potencian si hay un buen trabajo de UTP van en directo beneficio de unas buenas clases y que una buena práctica docente y evidenciar correctamente planificaciones, libro de clases va en directo beneficio de la UTP y finalmente si estas dos áreas funcionan bien en conjunto, la escuela es la funciona bien” (Focus Coronel A-1:87)

“le pregunte a los colegas ¿Qué querían de su horario del próximo año? Entonces también me dieron algunas sugerencias y como en realidad tratar de conciliar todas estas orientaciones para poder hacer el horario” (Focus Coronel A-1:50)

“si bien es cierto solamente este año estoy con la jefatura técnica hace varios años que vengo trabajando en el tema de ir cambiando la mentalidad de los profesores de trabajar en equipo, de trabajar todos por un bien común, ya no solamente mirar mi curso, mi asignatura, ya...entonces siento que es súper importante instalar procesos” (Focus Coronel A-1:12)

8.3.3. Autopercepción de los JUTP en cuanto a sus prácticas y relaciones con profesores (MC 3)

Los JUTP evalúan sus propias prácticas y su relación con los profesores de los establecimientos educacionales. En este aspecto, tanto los nóveles como aquellos con más años de experiencia en el cargo, manifiestan que tienen una autopercepción positiva del trabajo que realizan.

En primera instancia deben validarse como JUTP frente a sus pares, lo que ven como positivo porque los desafía a mostrar sus competencias profesionales y personales para llevar adelante el cargo:

“de a poco me he ido ganando el espacio de reconocimiento de las colegas en el sentido por lo menos de un canal de información formal, sé que para algunas colegas el sentido técnico entienden que hay una intención de aporte en cambio” (Entrevista La Dama Blanca-3:41)

Además, la relación con los profesores la observan como horizontal y con cierta empatía personal:

“Como un par, como un par, como otra colega con la que puedes compartir experiencias, con la que puede a la que puedes preguntar o consultar cuando tienes alguna duda” “como la jefa de UTP como líder de la parte técnica pedagógica del establecimiento” (Entrevista profesora Juana Salgado-5:28/29)

“yo te puedo decir que cercano, ellos lo perciben como cercano saben que en cualquier momento pueden recurrir a mí y que yo voy a al aula todos los días en la mañana y en el tarde, yo voy a todas las aulas me gusta entrar y ver, y pregunto cómo estas, yo primero le pregunto al profesor cómo estás y si tienen algún problema me lo dicen” (Entrevista Península de Tumbes-4:37)

Lo que además se traduce en que perciben como JUTP en un agente clave para el funcionamiento técnico pedagógico del establecimiento, esto basado en evaluaciones internas que se realiza como equipo y otra cómo se organiza la institución:

“Tengo una buena evaluación, el año pasado, te comentaba que nos evaluamos como UTP y obtuvimos muy buena evaluación” “he tenido buena evaluación desde el punto de vista de lo que es la empatía del trabajo” (Entrevista Corneta Cabrales-2:30/28)

“...como quien organiza el cuento dentro del establecimiento, yo creo que perciben como eso, como quien va organizando el trabajo” (Entrevista profesora Juana Salgado -5:31)

“al final los colegas lo agradecen, entonces tengo la suerte de trabajar con gente que cree en mi por lo tanto es mucha más la exigencia que esta cosa funcione cuando uno siente la confianza del resto es triple responsabilidad” (Focus Coronel A-1:99)

“gestionas convences al colega, porque tienes que convencerlo... o sea te ven a ti, el cambio que tenemos generar a los colegas” (Focus Coronel A-1:79)

Entre los aspectos de autopercepción negativa que manifiestan los JUTP de sus prácticas y su relación con los profesores, dicen relación con las barreras que se auto imponen en función de evaluar su propia práctica, también manifiestan que el cargo es una carga mayor de responsabilidades y que la falta de tiempo impide llevar a cabo cierta acciones o bien ocupan tiempo en actividades poco relacionadas con su cargo:

“Funcionamos bien, con algunas mermas porque no todos estamos consciente de que necesitamos mejorar, existe a veces auto complacencia, cuesta mirarse un poco como practicamos nuestro trabajo” (Entrevista Corneta Cabrales-2:33)

“no considero que sea un premio estar acá porque al final es una responsabilidad y es una carga mayor al ser un profesor de aula en donde uno en su disciplina tiene más sistematizado el trabajo” (Entrevista La Dama Blanca-3:38)

“me gustaría insistir en tener más tiempo para ir al aula, interactuar más con ellos” (Focus Coronel A-1:38)

“gestionar el currículo y me falta tiempo por ejemplo para trabajar en reuniones de ciclo porque los tiempos son muy acotados y de repente nos desgastamos haciendo otro tipo de cosa” “pero de repente, pero en mi caso muy personal, me paso más haciendo otras cosas” (Focus Coronel A-1:6/3)

8.3.4. Relación de los JUTP con directores (MC 4)

En esta meta familia nos encontramos que todos los JUTP manifiestan tener buenas relaciones con los directores y superiores jerárquicos.

Declararon los directores delegan muchas responsabilidades, en un sentido positivo, concordando en análisis de la institución similares, llevándolos a funcionar bajo mismos objetivos:

“si hemos logrado tener un buen diálogo y un buen análisis también de lo que estamos haciendo” “el desliza harta responsabilidades en mí y yo siento esa confianza donde yo puedo tomar decisiones y yo informar, muchas veces lo hago así” (Entrevista La Dama Blanca-3:44/45)

“abí no estamos apuntando hacia el mismo lado, algunos se han quedado otros estamos tratando de tirar esta carretita” (Entrevista Corneta Cabrales-2:36)

Además, declaran asumir responsabilidades compartidas en cuanto a la proyección del establecimiento en cuanto a las metas que se quieren lograr, el desarrollo profesional docente y la calidad de la formación entregada a los estudiantes:

“tuvimos una conversación con el Ivonne respecto de esto, con la directora, y hay que asumir esa parte nosotros tenemos un grave problema que tenemos que asumir... los profesores míos trabajan a full con los niños y hacemos refuerzo que se yo para el simce, claro vamos a mantener el puntaje pero no vamos a mejorar la cosa, no vamos a mejorar el problema que tenemos, el problema que tenemos no es solamente del puntaje es de la calidad de los aprendizajes que están teniendo nuestros niños” (Entrevista Península de Tumbes-4:34)

Por otra parte, se evidencia que aquellos establecimientos educacionales donde los directores asumieron por concurso de la alta dirección pública, entregan a los JUTP funciones claras a

desarrollar y por otra parte manifiestan diferencias de criterios en cuanto a la implementación de acciones:

“asumió una nueva directora de la alta dirección y que entregó las funciones a cada instancia de tal manera que yo como jefe técnico tenía que saber que mi función era bien específica” (Focus Coronel A-1:18)

“la actual directora no es tan de desarrollo de talleres, por ejemplo, a veces las cosas técnicas, artísticas, deportivas...es más le gusta lo académico no más y ahí es como que tratamos de llegar a un acuerdo” (Focus coronel A-1:20)

8.3.5. Vinculación de las prácticas de los JUTP con la organización escolar (MC 5)

En esta meta familia se relacionaron desde la perspectiva de los JUTP, el trabajo que ellos realizan se vincula con la organización escolar desde distintas áreas.

En este contexto nos encontramos que la función de JUTP se vincula primero que todo, desde la planificación anual del trabajo a realizar, además se involucran en todas las áreas de gestión del propio establecimiento, para poseer una mirada holística de la institución:

“mi plan de trabajo está estrechamente ligado con el plan de trabajo de la directora” (Focus Coronel A-1:28)

“nosotros el jefe técnico, y voy hablar por mí, pero veo que no es mi sola realidad (jajaja somos todos) tu estas involucrado en todo el proceso desde las áreas del liderazgo del director y es muy bueno porque al final tu sabes y conoces el panorama de tu colegio, y sabes para dónde va el norte, cual el norte de esta historia, y es agotador, es cansador, muy cansador algunas veces dan ganas de tirar la toalla pero por otra parte te haces una imagen completa del establecimiento” (Focus Coronel A-1:23)

También, declaran que su trabajo se vincula con la organización en el sentido de compartir y hacer una suerte de marketing interno y externo. Para evidenciar el trabajo estratégico, las debilidades y fortalezas de la institución, y hacer de puente para vincular a todos los agentes en el trabajo del establecimiento:

“con una mirada a cuatro años y bien organizada, yo pienso que este año, o sea, a partir de este plan de mejora podríamos dar al clavo en este problema que tenemos y que todos lo asumimos que tenemos un problema” (Entrevista Península de Tumbes-4:33)

“yo siento que es súper importante transmitir, cierto uno no le va explicar todo lo que uno hace a los colegas, pero sí que ellos sientan parte de...que conozcan las metas, que conozcan todas las plataformas porque si no hay una sensación de que tú estas allá y son cargos bien solitarios (ingratos)” (Focus Coronel A-1:35)

Sin embargo, algunos JUTP declaran que aún no visualizan el impacto de su trabajo en la institución y que debe pasar más tiempo para ver resultados. En el mismo sentido otros señalan que con el cambio de gestión se deben instalar todos los procesos de nuevo:

“todavía no siento que se haya generado un impacto donde digamos si realmente estamos produciendo un cambio que nos lleva a otro nivel, todavía no pasa eso, estamos en ese camino eso si lo siento, pero todavía no” (Entrevista La Dama Blanca-3:40)

“mi pega en un colegio que es emergente, con gestión nueva con un montón de procesos nuevos donde hay que instalar todo” (Focus Coronel A-1:4)

8.4. A modo de síntesis

En este capítulo, podemos concluir en primer lugar que, para la descripción de cada uno de los cinco casos investigados se presentó una síntesis de ellos, ya que se puso el foco en el análisis categórico de la fase, donde se integró la información de todas las técnicas con respecto a ellos. El informe detallado de cada caso se puede evidenciar en el anexo 9.

Como el análisis fue de carácter inductivo, los resultados de los códigos primarios, secundarios y familias, se integraron en cinco metas categorías (MC), las cuales agruparon los hallazgos más relevantes para la investigación.

En el caso de la MC1, nos encontramos que las funciones desempeñadas por los JUTP poseen tres enfoques: administrativo, estratégico y pedagógico, los cuales en algunas ocasiones no están declarados o normados en las instituciones.

Para el MC2, se describieron una serie de estrategias de liderazgo pedagógico, declaradas por los propios JUTP, entre a las que encontramos: establecimiento de metas, establecimiento de alianzas con los profesores y gestionar los procesos pedagógicos.

En este mismo contexto, se destacó la importancia de una serie de prácticas relacionadas con la gestión curricular, las cuales estaban asociadas a una serie de limitaciones que los JUTP daban cuenta. En este aspecto, se destacó la existencia de diez prácticas de gestión, las cuales presentaron en su mayoría como denominador común la limitante “administración externa”, específicamente los espacios de tiempo para su implementación.

Además, se evidenció que existe desde la visión de los JUTP que sus prácticas están fuertemente vinculadas a las prácticas docentes, los cuales desarrollan un tipo de gestión con características horizontales y colaborativa con sus pares.

En relación a las MC3; MC4 y MC5, se puede concluir que estas surgieron no para dar respuesta directa a los objetivos planteados, sino que, dieron valor agregado a la investigación y permitió complementar distintos aspectos de los resultados. Así, nos encontramos con que los JUTP perciben que su trabajo líder-gestor pasa, antes que todo, por una validación antes los profesores, llegando a ser percibido como un agente clave del funcionamiento técnico-pedagógico dentro de la organización.

También, manifestaron tener buenas relaciones con los directores, trabajando bajo los mismos objetivos institucionales. Sin embargo, destacaron que se manifiestan divergencias con aquellos directores elegidos por el sistema de alta dirección pública, por los diferentes criterios para implementar las acciones.

Finalmente, nos encontramos que el trabajo de los JUTP está fuertemente ligado a la organización estratégica de la organización escolar, donde ellos articulan las distintas áreas y son promotores de la convergencia entre los distintos estamentos.

**BLOQUE IV:
MARCO CONCLUSIVO**

Capítulo 9

Discusión de resultados

9.1. Introducción

Este capítulo, tiene como objetivo realizar una integración de la revisión bibliográfica presentada en los capítulos anteriores, los resultados de las fases cualitativa y cuantitativa, y los casos estudiados los cuales puedan confluír en un meta análisis articulando las etapas (teóricas y aplicativas) del presente trabajo de investigación.

La premisa sobre la que se fundamenta la discusión de resultados es que la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza (Mora, 2006). Esta integración de resultados se plasma fundamentalmente en la triangulación de los resultados y es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente (Richardson, 1997, p. 92).

En este marco, la discusión de resultados buscará encadenar los resultados obtenidos por la investigación y la extrapolación de los mismos. Tratando de analizar a fondo y explotando los datos, incorporando además una autocrítica al proceso y a la evidencia recolectada.

Como base de comparación teórica, se utilizaron los antecedentes que se tienen con respecto al estudio con directores de establecimientos educacionales y/o líderes educativos, ya que es escasa la base teórica respecto de los JUTP, jefes de área, coordinadores académicos o similares por la diversidad organizativa de los sistemas educativos, la legislación educacional y de las organizaciones escolares.

Aquí, se integrarán las evidencias a partir de las observaciones, entrevistas, revisión documental y focus group de los 5 casos. Además del análisis estadísticos de los 576 cuestionarios respondidos por los JUTP de las regiones Bío Bío y Araucanía, y los resultados de las prácticas de profesores en base al sistema de evaluación del desempeño docente.

Este capítulo está organizado en cuatro apartados, los cuales integran los objetivos que se plantearon para este estudio:

- Jefes de la Unidad Técnica Pedagógica en la institución escolar: Identificar y describir las prácticas de liderazgo pedagógico en las Unidades Técnicas Pedagógicas (OE 1).
- Prácticas de gestión curricular de los JUTP: Analizar las prácticas de gestión curricular que implementan las jefaturas técnicas pedagógicas y Analizar que prácticas de gestión curricular de los JUTP se relacionan con las prácticas de liderazgo escolar (OE 2-4).
- Influencia las prácticas de los JUTP en las prácticas pedagógicas docentes: Verificar la influencia de las prácticas de gestión curricular de los JUTP en las prácticas pedagógicas docentes (OE 3).
- Establecer un modelo de gestión curricular que mejore las prácticas pedagógicas (OE 5).

9.2. Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica en la institución escolar

El cargo de JUTP está constituido por un 67,4% de mujeres y un 32,6% por hombres, en este sentido la diferencia del cargo en función del género es más amplio a favor de las mujeres.

De acuerdo al compendio estadístico anual del MINEDUC correspondiente al año 2015 en el sector municipal en el cargo de JUTP como función principal, ya sea de planta o contrata y en establecimientos municipales, existía un 69,1% de mujeres en posesión del cargo versus un 30,1% de hombres. Mientras, que a nivel de todos los establecimientos del país (público y particulares) el 25% de hombres ocupaban el cargo y el 75% mujeres (MINEDUC, 2016b).

Si comparamos la distribución del género con en el cargo de director nos encontramos que la diferencia entre ambos se disminuye diez puntos porcentuales a favor de los hombres, de acuerdo a un estudio de la UNESCO (2014) la proporción de género en el cargo de director es 55% mujeres y 45% hombres un porcentaje similar se desprende del informe OCDE (2014) 53% mujeres y 47% hombres.

En cuanto a la edad, la media es de 49 años, donde encontramos JUTP con edades que fluctúan entre los 26 y 68 años. Un porcentaje similar es evidenciado por Horn (2013) cuya media fue de 49 años, fluctuando entre 24 y 71 años.

En este caso, el mayor porcentaje de JUTP los encontramos con edad igual o inferior a 57 años con el 70,6% de la muestra. Si comparamos este antecedente con la edad de los directores de establecimientos educacionales, tenemos que la edad promedio de los directores es de 52,1% de acuerdo a la UNESCO (2014), mientras que la OCDE (2014) señaló que un 69% de los directores tiene 50 o más años.

Al respecto del nivel educativo y la formación de los líderes de los centros educativos, estas variables son relevantes para la mejora de la calidad del liderazgo escolar, puesto que afecta al rendimiento de todos los alumnos del centro (Branch, Hanushek y Rivkin, 2013).

En este caso nos encontramos, que los JUTP tiene en un 57,1% tiene un postgrado “magíster” como nivel académico más alto, mientras que un 25,5% un nivel intermedio (postítulo o diplomado) y un 17,4% una licenciatura, este último grado académico es base en la formación universitaria de Chile. De acuerdo al estudio ¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile? de Weinstein y Muñoz (2012) nos encontramos que el 60,6% de los directores de establecimientos municipales tienen un magíster como nivel educativo más alto. De acuerdo, a la legislación chilena (leyes 19.070, 20.501 y 20.903) ambos cargos sólo requieren de un título de al menos 8 semestres, sin embargo, se deja como libre disposición de los sostenedores los requisitos académicos para el llamado a concurso de directores.

En cuanto, al procedimiento que los JUTP asumieron el cargo el 73,8% de ellos fue designado por el empleador mientras que el 22,9% fue designado por el director, en este último caso se apega mucho a la normativa legal, ya que para los JUTP no existe la obligación legal de concursar el cargo, ya que de acuerdo a la Ley 20.501 en su artículo 34c “los profesionales de la educación que cumplan funciones de Subdirector, Inspector General y Jefe Técnico serán de exclusiva confianza del director del establecimiento educacional. Atendidas las necesidades de cada establecimiento educacional, el director podrá optar por no asignar todos los cargos”, sin embargo, esta decisión pasa por lo general por los sostenedores de los establecimientos educacionales. Por otra parte, se encontró una relación lineal y directa entre los JUTP

designados por el director y los que poseen menos de 4 años de experiencia. Esto quiere decir, que los directores o directoras que acceden al cargo por concurso público, prefieren a profesionales más jóvenes para asumir las funciones en las UTP.

Lo anterior, tiene vinculación directa el tipo de jornada laboral que tienen los JUTP, la legislación educativa norma que un funcionario de la educación debe realizar un máximo de 44 horas semanales. Sumado a ello, existe dos fuentes de financiamiento principales que deben cubrir los costos del personal en los establecimientos, uno es la subvención regular (SR) y el otro es la subvención escolar preferencial (SEP), ambas calculadas en base al factor asistencia media de los estudiantes y el valor de la unidad de subvención. La segunda subvención, ha permitido contratar y aumentar las horas de contrato de los profesionales de las escuelas y liceos, en especial, de los integrantes de los equipos de gestión. En este contexto, el 70,7% de los JUTP tiene jornada completa, sin la obligación de tareas docente o dar clases, indistintamente el tipo de subvención. Si comparamos este antecedente con los directores, estos últimos señalan que el 21% realiza tareas docentes (OCDE, 2014). Por otra parte, tenemos un 13,4% que tiene jornada completa con la obligación de dar clases, el resto de JUTP tiene jornada parcial con o sin la obligación de dar clases.

En el contexto de la formación, en Chile no existe una formación única y exclusiva para este tipo de cargo, por tanto las temáticas y programas tienen competencias genéricas para la formación en distintos cargos dentro de los establecimientos escolares. Lo anterior no permitiría asegurar estándares de desempeño profesional, con las competencias necesarias para ejercer un papel pedagógico y de gestión en un establecimiento, en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

Ante ello, los JUTP declararon que sus funciones debieran ser, entre otras, *“crear comunidades de aprendizaje, tener el foco en lo técnico-pedagógico”*. Sin embargo, nos encontramos que realizan una multiplicidad de tareas, destacando en dichos de los propios profesionales que *“los roles no están claros, porque de repente las UTP hacemos de todo”*. Además, se adiciona que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), no tienen bien definidos los perfiles de acuerdo a los cargos.

En este contexto, existe un marco definitorio (Marco para buena dirección y liderazgo educativo) que entrega las prácticas y competencias que deben desarrollar los líderes, independiente de la función directiva específica que estos ocupen y no remite exclusivamente al director o directora de un establecimiento escolar, sino al conjunto de docentes que ejercen roles de liderazgo en dicha escuela (MINEDUC, 2015).

En cuanto al tipo de formación recibida, se preguntó a los JUTP sobre cuatro ámbitos: liderazgo pedagógico, gestión curricular, gestión pedagógica y gestión escolar. Al respecto nos encontramos que el 95,1% de los JUTP (547 encuestados) recibieron la formación en estos ámbitos, ya sea antes o después de asumir su cargo. Mientras que un 4,9% nunca ha recibido formación en ninguno de ellos. Al respecto, la literatura nos indica como base de contraste, que la formación que han tenido los directores de establecimientos educacionales que en el caso de los países de la OCDE, el 12,3% nunca ha recibido formación en estos ámbitos, específicamente en el caso de Chile, un 9% de ellos nunca ha recibido formación en liderazgo pedagógico, mientras que el ámbito de gestión escolar un 12% declaró no tener formación al respecto y un 5% no tenía formación en programas de educación o formación de profesores (OCDE, 2014).

En todos los ámbitos de formación, son los JUTP los que han recibido mayor formación en ámbitos claves para las organizaciones escolares. Esto podría traducirse en una falta de competencias de los directores que sería detectada y explicitada por los propios docentes (Donoso, Benavides, Cancino, Castro y López, 2012) y que además es coherente cuando se consulta por las habilidades de los directores a los profesores, éstos resultan bien evaluados en aquellas más cercanas a la gestión (desde el punto de vista administrativo) tales como: rendición de cuentas, dirección de reuniones o administración de recursos financieros; mientras que son más cuestionados en lo atinente a la instrucción, por ejemplo: planificación de la enseñanza, evaluación de aprendizajes o manejo de estrategias pedagógicas (Donoso et al., 2012).

Lo anterior, marca una diferencia sustancial entre directores y JUTP, siendo estos últimos los cuales enfrentarían de mejor manera la tarea de organizar las acciones necesarias para la transformación de la enseñanza en los establecimientos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad (Mansilla y Miranda, 2011).

Otro aspecto relacionado con la formación de los liderazgos escolares, tiene que ver con la participación en actividades de desarrollo profesional durante el transcurso de su cargo, en este aspecto cuando se preguntó a los JUTP si había participado en alguna actividad de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses. Nos encontramos que, el 89,4% sí había participado en alguna actividad de desarrollo profesional, siguiendo nuestra base comparación, en el caso de los directores de Chile el 24% durante el año 2012 no había participado en alguna actividad relativa a su desarrollo profesional (OCDE, 2014) porcentaje similar tienen los países de Francia, Portugal y España.

Las temáticas más demandadas por los JUTP en dichas actividades en orden de preferencia fueron: prácticas docentes, normativa educacional, liderazgo y currículum. Lo que nos indica que, por lo menos en el ámbito de desarrollo profesional el foco está en la cooperación con el docente para que este mejore y perfeccione sus prácticas.

Un aspecto central en las organizaciones escolares es que la dirección y gestión de las escuelas pueden implicar múltiples individuos, además del director de la escuela, incluyendo otros en posiciones de liderazgo o de gestión designados formalmente, como subdirectores, maestros mentores, y los especialistas en currículo. Entre otras cosas, la labor empírica disponible sugiere que un enfoque exclusivo en el director de la escuela es limitante, como otros líderes designados formalmente juegan un papel crítico en la dirección y gestión de centros educativos (Spillane y Healey, 2010).

En este aspecto, las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) están compuestas en algunos casos por profesionales que desempeñan distintas funciones y que son liderados por los JUTP, al respecto la evidencia nos indica que un 75% de las UTP no tiene otro profesional, mientras que el 25% cuenta con curricularista y/o evaluador. Este último dato constituye la existencia de un equipo directivo, u otros cargos directivos más allá del director, identificándose las diferencias en la formalización del rol. Sin embargo, en Chile las funciones no distinguen según actor sino que se definen para el equipo en su conjunto (UNESCO, 2014). Pudiendo afirmar que, cuando existe, un equipo directivo o bien directamente asume como principal responsable de las funciones técnico-pedagógicas, ya sea bajo el cargo de subdirector o vicedirector; de coordinador o coordinador docente o de jefe de la unidad técnico pedagógica, se enmarcaría en la distribución de la responsabilidad de las funciones de liderazgo.

En relación a la distribución del tiempo que utilizan los JUTP en distintas tareas, estas últimas se agruparon en: reuniones y tareas administrativas; acciones relacionadas con el currículo y la actividad docente; relación con los estudiantes; relación con equipos multidisciplinares y otras.

Existe la evidencia empírica que en el caso de los directores tiene un predominio lo administrativo alcanzando el 25% (Murillo y Román, 2013) y una relativamente baja asignación a las actividades propias del liderazgo pedagógico, con excepción de Cuba (UNESCO, 2014).

En el caso de los JUTP, estos destinan el 70% a tareas propias del currículo y la actividad docente, por ejemplo: observaciones de clases, retroalimentación docente, revisión de planificaciones y evaluaciones, y actividades de desarrollo profesional docente. El resto del tiempo, que declaran destinar los JUTP está repartido entre tareas administrativas, equipos, estudiantes y otras. Estas funciones las podemos clasificar en tres enfoques, donde declaran realizar múltiples actividades: administrativo “*consejos técnicos, reuniones provinciales, revisión de libros, etc...*”, estratégico “*organizar el proceso estratégico del establecimiento, evaluar y reformular la planificación estratégica, etc.*” y pedagógico “*revisión del trabajo pedagógico, observaciones de clases, retroalimentación, planificación en conjunto, etc.*”.

Datos de la OCDE (2014), señalan que los directores de las escuelas en Chile dedican un 27% de tiempo a tareas de índole pedagógico y un 30% a funciones administrativas, bajo el promedio de los países de la organización cuyo porcentaje es 42% tareas administrativas y 21% tareas relacionadas con el currículo.

Lo anterior viene a complementar, en el caso de Chile, la mirada que tienen los docentes sobre las fortalezas y debilidades que tienen los directores. Donde se aprecia que las fortalezas del director son percibidas principalmente en su rol de rendir cuentas, administrar recursos o dirigir reuniones. Por otra parte, sus mayores debilidades radican en lo técnico-pedagógico: su manejo de las estrategias pedagógicas, de la evaluación de los aprendizajes, planificación de la enseñanza (Weinstein y Muñoz, 2012).

Con respecto, al conocimiento que tienen los JUTP sobre distintos elementos (normativos y pedagógicos) que dan sustento sobre a la gestión de las prácticas y soporte a la relación dialéctica con los profesores, nos encontramos con que estos líderes poseen un gran conocimiento sobre dos documentos de carácter administrativo (PME y Estándares de desempeño) y uno de índole curricular (Bases curriculares). Y aquellos que tienen poco conocimiento encontramos: teorías de aprendizaje, didáctica general y didáctica de las disciplinas.

Lo anterior haría transitar a los JUTP por distintos momentos y etapas dentro de su trabajo, las cuales van desde lo burocrático al trabajo que tiene como objetivo el desarrollo profesional docente (Mansilla y Miranda, 2011). Aún más, una falta de competencias adecuadas, se han identificado como razones de la falta de orientación en cuanto a las prácticas de enseñanza (Bredeson, Klar y Johansson 2011; Wasonga, Wanzare y Rari, 2011).

Blase y Blase (1999), a partir de la evidencia recolectada en base a la perspectiva de los profesores, revelan la sensibilidad del tema. Identifican dos prácticas efectivas: directores que hablan con los maestros con el fin de promover la reflexión y el crecimiento profesional de los docentes (Salo et al., 2015).

Por lo anterior, se debe poner atención al enfoque y dominio que puedan tener los profesionales encargados de las UTP para equilibrar el dominio de variadas competencias, en especial, aquellas que contribuyan al desarrollo profesional docente y sus prácticas de aula.

Desde el punto de vista de los JUTP, nos encontramos con algunos aspectos que limitaban sus funciones del día a día y que se podrían vislumbrar como nudos críticos de la función y de los procesos técnicos pedagógicos.

Estas limitantes son de orden interno-externo (institución y sostenedor), entre las cuales encontramos: exceso de responsabilidades y falta de personal (consecuente con los integrantes de la UTP); incluir equipos relacionados con la enseñanza y falta de recursos didácticos. E interno-interno (unidad-institución) falta de asistencia del profesorado e incumplimiento de planificaciones.

Estas limitantes, principalmente externas y de carácter institucional, podrían coartar los procesos centrales de la gestión pedagógica, en especial, las de visitas al aula, la relación con los profesores, y el análisis de los resultados académicos de estudiantes y las interacciones entre profesor y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Törnsén, 2009).

9.3. Prácticas de gestión curricular de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas

Un aspecto central de la investigación dice relación con las prácticas de los JUTP dentro de los establecimientos educacionales. Estas tienen como objetivo mejorar el aprendizaje y el crecimiento profesional de los docentes (Salo et al., 2015), el aprendizaje de los estudiantes y fortalecer el liderazgo pedagógico (Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo [CEDLE], 2016).

A nivel transversal en los países de Latinoamérica, las funciones en los diversos casos se distribuyen entre las distintas áreas de la gestión y están completamente focalizadas en la figura del director de la organización escolar invisibilizando la figura de otros líderes o distribución del liderazgo, siendo la más débil aquella referida a la gestión pedagógica. En este sentido, aun cuando en la mayoría de los países el director tiene la función de dirigir, organizar y controlar el trabajo docente o la implementación del programa académico, las funciones de supervisión de aula, asesoría a los docentes y evaluación de su desempeño solo aparecen en un número menor de países, y principalmente en Argentina y Chile (UNESCO, 2014).

En este contexto podemos hacer la diferencia, entre el JUTP y director, con respecto a las prácticas de gestión pedagógica y nos encontramos con que los JUTP (durante los últimos 12 meses) han implementado, con distinta frecuencia, en los establecimientos educacionales las siguientes prácticas de gestión curricular:

- Observación de la implementación curricular (100%)
- Acciones de cooperación entre docentes (100%)
- Retroalimentación docente (100%)
- Promoción de la autonomía (99,1%)
- Trabajo colaborativo con equipos multidisciplinares (96,3%)
- Planificación junto con docentes (80%)

Además, de discusiones pedagógicas con respecto a:

Clima y disciplina; cobertura curricular; aprendizaje de los estudiantes y reflexión pedagógica (80,5%)

Modificación de tiempos pedagógicos (62,2%)

Actividades de desarrollo profesional (34%)

En este sentido, tenemos evidencia concreta de lo que realmente hacen estos líderes al interior de los establecimientos, respondiendo en gran medida a la función de la normativa existente en Chile, la cual señala que las funciones técnico-pedagógicas son aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función, se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia: orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas (Estatuto de los profesionales de la Educación, 1996) y que además reflejarían las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder (MINEDUC, 2015), estas prácticas serían cruciales para el ejercicio de la función y a los estándares de desempeño (Weinstein et al., 2015).

Adicional a ello, nos encontramos que las prácticas evidenciadas por los JUTP tienen directa relación con aquellas competencias y dimensiones líderes escolares (CEDLE, 2016; Törnsén, 2014; Robinson, 2007; Leithwood et al., 2006) y a los estilos de liderazgo pedagógico y administrativo (OCDE, 2009, 2014).

Ahora bien, una vez identificadas las prácticas de gestión curricular y pedagógica, es necesario identificar quién o quienes las implementan, para ello se ha focalizado en cuatro de ellas: (A) supervisión y trabajo en la planificación curricular; (B) observación de aula; (C) supervisión y trabajo en la evaluación de los aprendizajes y (D) la retroalimentación docente.

En este contexto, nos encontramos que los ejecutores de dichas prácticas son:

- A) 81,7% JUTP y 18,2% Curriculista
- B) 93,6% JUTP y 6,4% Director
- C) 73,8% JUTP y 26,2% Evaluador
- D) 98,1% JUTP; 1,6% Director y 0,3% Evaluador

Comparando estos datos con los del MINEDUC (2015) donde se consultó a los profesores de séptimo y octavo básico acerca de la evaluación y retroalimentación que reciben en la escuela sobre su trabajo, el 100% de los docentes encuestados reporta que recibe retroalimentación a través de la observación en el aula y el 97% a partir del análisis de los resultados de sus estudiantes. Sin embargo, esta evaluación es realizada sólo por el 34,1% por lo directores.

En este contexto y teniendo presente que el director debe gestionar pedagógicamente la organización escolar (UNESCO, 2014) debe además demostrar un soporte competencial directivo para liderar los procesos en la organización y distribuir responsablemente las funciones, pero sin desprenderse de ellas.

Lo anterior, nos confirmaría los resultados de la investigación en Chile de Weinstein et al., (2012) la cual da cuenta de que las prácticas de los directores de escuelas básicas presentan su

principal fortaleza en la fijación de una dirección general de futuro para el establecimiento, mientras que su mayor debilidad y la que recibe el menor tiempo y dedicación es la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, o lo que se denomina el liderazgo pedagógico, situación que se daría tanto en los establecimientos municipales como entre los particulares (MINEDUC, 2015). Adicional a ello, también se ha reportado que la fiabilidad del juicio del director se ve seriamente mermada cuando en el ejercicio de su función predomina la dimensión administrativa por encima de la gestión pedagógica (Manzi et al., 2011).

En este contexto, los JUTP manifestaron su grado de importancia con respecto a las prácticas de gestión curricular que realizan, todas las prácticas fluctuaron entre importancia media y gran importancia. Sin embargo, el énfasis está puesto en la práctica implementación del currículum y la reflexión pedagógica, lo cual coincide con la frecuencia de implementación de las mismas, y los requerimientos de la normativa vigente, en cuanto, a los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la evaluación docente.

A lo anterior, podemos agregar que la implementación de las prácticas están sometidas a una serie de limitaciones, entre las cuales tenemos: *“no saber la disposición de los docentes en cuanto a su contrato, no existe el tiempo para una revisión de las planificaciones, no entregan los tiempos para realizar reales reflexiones pedagógicas, somos interrumpidos cuando estamos observando el aula, etc.”*

9.4. Influencia de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes

Las acciones del liderazgo pedagógico están dirigidas a apoyar o mejorar la práctica y la formación de los profesores y el ambiente de trabajo, así como fijar los objetivos del centro y el desarrollo del currículum (OCDE, 2009). En este sentido, es cuando las prácticas de los JUTP y las prácticas pedagógicas se articulan generando para los estudiantes y las organizaciones escolares el éxito o fracaso pedagógico.

Para ello, en esta investigación nos encontramos que existen fuertes asociaciones entre las prácticas y distintas correlaciones estadísticas que nos entregaron antecedentes importantes sobre esta relación pedagógica en los establecimientos educacionales.

La evaluación del profesorado y sus observaciones tienen un efecto positivo en el nivel de satisfacción de los profesores en su trabajo y también en su sensación de autoeficacia (OCDE, 2014). También se destaca que puede incrementar la colaboración entre centros educativos, contribuyendo a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Bolam et al., 2005).

Para ello, tenemos en primer lugar que todos los profesores (de distintos niveles y especialidades) tienen distintas frecuencias de evaluación por parte de los JUTP. Se obtuvo así, que quienes son las menos evaluadas son las educadoras de párvulos, mientras los que tienen mayores evaluaciones con los profesores jefes, quienes se desempeñan en niveles de 1° a 4° básico. A pesar de las diferencias, se tiene que los distintos profesores sobre el 50% es evaluado por lo menos una vez al año. Para ello, los JUTP tienen distintas estrategias de evaluación, donde predomina en primer lugar *“una calendarización de las supervisiones al aula”*, donde se utiliza *“una pauta de observación consensuada con los docentes”* y donde *“observan las clases en sus distintos momentos, miran el libro de clases, los cuadernos del estudiante y sus acciones didácticas”*.

En este contexto, la evaluación de los profesores y la información recibida al respecto son dos componentes importantes en el desarrollo profesional de los profesores, puesto que estos instrumentos pueden mejorar de forma significativa sus métodos de enseñanza, sus prácticas docentes y el aprendizaje de sus alumnos (Santiago y Benavides, 2009). Además de mejorar las oportunidades de desarrollo profesional, los sistemas de evaluación y aprendizaje pueden utilizarse para reconocer el nivel de desempeño de los profesores.

En el año 2015, hubo 13.938 profesores que equivale al 14,1%, del sistema municipal o público evaluados por el sistema de evaluación nacional, de un total de 98.418 docentes a nivel nacional (esta cifra incorpora a docentes directivos que están exentos de evaluación).

Con respecto a las regiones donde se realizó el estudio, el año 2015 hubo 22.643 (esta cifra incorpora a docentes directivos que están exentos de evaluación) profesores, de los cuales se evaluaron 3.332 que equivale a un 14,7%.

Con respecto a las evaluaciones internas de los establecimientos, los directores mencionan que el 4% de los profesores nunca ha sido evaluado (OCDE, 2014). Estas evaluaciones como procedimientos dependen tanto del líder de la unidad como de las políticas de la institución, en este contexto, entenderemos como evaluación formal el listado de métodos enumerados por la OCDE (2014) entre los que encontramos: observación directa de la actividad docente en el aula; encuestas al alumnado acerca de la actividad docente; evaluación de los conocimientos de los profesores; conversaciones formales sobre la autoevaluación de los profesores acerca de su propio trabajo; análisis de las calificaciones de los alumnos y conversaciones formales sobre los comentarios realizados por padres o tutores.

Con este contraste, una de las prácticas esenciales de los liderazgos escolares está carente de sistematicidad, tanto a nivel nacional como local, evidenciando el bajo apoyo a las prácticas de enseñanza (Robinson, 2009) y la mediación de los procesos escolares (Allensworth, 2012). En este mismo sentido, Törnsén (2009, 2014) señala que la observación al aula, la retroalimentación y las conversaciones entre actores son procesos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje los cuales se involucran en los procesos centrales de escolarización. Estas prácticas, son implementadas “*siempre*” por los JUTP después de la observación, poniendo el foco en entregar “*sugerencias de actividades, en los recursos pedagógicos y como enfrentar ciertos aspectos evidenciados en la etapa de observación*”.

En este contexto, cuando los JUTP responden a cual es el foco que tienen las distintas formas de evaluación del cuerpo de profesores estos manifiestan que el principal foco son las metodologías que utilizan los profesores seguidos de la disciplina, tiempos de clase, interacción pedagógica y didáctica. Coincidentemente, este último es el que tiene menos conocimiento teórico por parte de los JUTP. Lo anterior debería llevar a que los líderes deben ser capacitados para que conozcan y desarrollen estrategias que aumenten las posibilidades de sustentar los procesos de aula (UNESCO, 2016) desde distintas perspectivas del proceso de enseñanza y a lo largo del tiempo en todo el establecimiento escolar.

La evaluación y las correspondientes observaciones ayudan a los profesores a mejorar sus habilidades docentes, identificando y desarrollando aspectos específicos de su docencia y pueden contribuir a mejorar también la relación de los profesores con sus alumnos. Para analizar la influencia que tiene la información recibida de la evaluación en las prácticas docentes, deben establecerse enlaces entre las evaluaciones de rendimiento y el aprendizaje profesional (OCDE, 2014).

En este contexto, cuando se analizó la asociación de algunas de prácticas de los JUTP y de los docentes nos encontramos que en el caso de la observación a la implementación curricular tiene una relación estadísticamente significativa con la práctica docente estructura de clases con ($X^2=6,061$ y $p=0,048$), la calidad del cierre ($X^2=9,070$ y $p<0,011$) y la calidad de la explicación entregada por los docentes en una clase ($X^2=9,070$ y $p<0,050$), estas prácticas docentes están incluidas como indicadores en el sistema de evaluación docente. Si bien encontramos algunas prácticas relacionadas, esto no se da en todas ellas, por lo que llevaría necesariamente a generar una cultura y organización laboral en que el perfeccionamiento de las prácticas docentes a través del monitoreo que sirva para mejorar el trabajo docente y, a la postre, el aprendizaje (UNESCO, 2016) sumado a ello es que las prácticas docentes están relacionadas con factores tales como las convicciones docentes, las características de formación y el desarrollo profesional de los profesores (Vieluf, Kaplan, Klieme, y Bayer, 2012).

Así, cuando vemos los resultados de las prácticas en el contexto de la evaluación docente del año 2015 de ambas regiones, nos encontramos que en el caso de la práctica estructura de la clase un 63,2% de ellos obtiene el nivel mínimo esperado (competente), lo cual significa que cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aún cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño (MINEDUC, 2016d) y un 2,6 obtiene un nivel destacado. El resto de profesores se encuentra en niveles básico e insatisfactorio.

En el caso de la calidad del cierre y calidad de explicación, están dentro de la dimensión interacción pedagógica de dicho instrumento, aquí nos encontramos que el 56,8% está en nivel básico y el 24,8% en nivel insatisfactorio. Por lo tanto, el impacto entre las prácticas sería más fuerte en el ámbito curricular y de planificación que en las prácticas de interacción que el docente tienen con los estudiantes, lo que vendría a confirmar lo indirecto del efecto de los líderes sobre los resultados de aprendizaje (MINEDUC, 2015) y que las prácticas de los directivos y las prácticas docentes no se relaciona frecuentemente al desempeño académico de los estudiantes, revelando que en la mitad de las situaciones, esta relación directivo-docente, se asocia a resultados inferiores en el rendimiento de los estudiantes (UNESCO, 2016), por tanto la asociación llegaría prácticamente a influir en el desempeño docente y lejanamente al rendimiento de los estudiantes. Evidenciando además un vacío en el apoyo al desarrollo profesional de los docentes en cuanto a sus prácticas de interacción pedagógica.

El desarrollo de espacios de reflexión pedagógica como práctica de los JUTP tuvo estadísticamente tres asociaciones significativas con prácticas docentes: en la dimensión reflexión pedagógica con ($X^2=7,520$ y $p=0,057$); calidad de la retroalimentación ($X^2=11,510$ y $p=0,009$) y la atribución de resultados ($X^2=9,400$ y $p=0,024$). Si vemos cómo son evaluados los profesores en estas tres prácticas nos encontramos que un 48,5% de ellos está con un nivel básico de desempeño, es decir, cumple con lo esperado pero con cierta irregularidad u ocasionalmente (MINEDUC, 2016) y un 25,2% está en los niveles competentes o destacado. En todos los casos anteriores los JUTP o los profesionales que evalúan las prácticas pedagógicas docentes en las organizaciones deberían aumentar la frecuencia de esta y otras prácticas lo cual permitiría por una parte aumentar los niveles de desempeño y por otra mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Al respecto, de estas asociaciones los JUTP de los casos analizados declararon que los profesores *“poseen un desarrollo de clases bastante estructurado”*, pero además destacaron que *“poseen poca innovación pedagógica”* y con *“prácticas pedagógicas muy cognitivas”*.

Cuando analizamos la influencia que puedan tener las prácticas de los JUTP con las prácticas pedagógicas docentes, no sólo a partir de asociaciones sino que además de correlaciones estadísticas, nos encontramos que se presentaban relaciones tanto directas como inversas, con niveles de intensidad mínimas, pero nivel de significancia adecuado por lo cual, las correlaciones podrían ser ciertas y no descartables.

En el primer caso, tuvimos que la práctica de los JUTP “frecuencia de la discusión sobre la cobertura curricular” presentó una relación mínima con $\rho=0,090$ y $p=0,031$ con respecto a la calidad del análisis de clases que realizan los profesores de aula. La práctica docente en cuestión, fue evaluada en el 2015 donde el 70,9% de los docentes está entre los niveles básico y destacado (MINEDUC, 2016), con predominio en el nivel de desempeño esperable.

Con la práctica “frecuencia de discusión sobre el clima y disciplina” realizada e intencionada por los JUTP y como es la evaluación de los profesores sobre la “atribución de los resultados de aprendizaje” de los estudiantes, esta relación, así como la anterior, es mínima con $\rho=0,082$ y $p=0,049$.

La práctica de los JUTP “frecuencia del monitoreo al aula” y el resultado de la dimensión “análisis de actividades de una clase” presentaron una correlación entre ambas prácticas con valor $\rho=0,082$ y $p=0,049$. Estas prácticas están fuertemente desarrolladas en la literatura, ya que la sinergia entre ambas propiciaría estrategias y procesos que influyan de manera significativa en la calidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos (Triviños, 2013) y se evidencia con el antecedente anterior sobre el desempeño docente donde el 70,9% de los docentes está entre los niveles básico y destacado (MINEDUC, 2016) respondiendo así a la implicación directa en la práctica de planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza del currículum (Robinson y Hohepa, 2009). Asimismo, la influencia que los docentes atribuyen a la evaluación docente y sistemas de retroalimentación en su escuela, se destaca que alrededor del 70% de los profesores piensa que la mayoría de las evaluaciones se llevan a cabo sólo como ejercicios administrativos y el 63% dice que estas no están estrechamente relacionadas con su desempeño en el aula (MINEDUC, 2015). En la misma línea, los JUTP destacaron que *“existe una fuerte vinculación con los profesores, en cuanto, al trabajo evaluativo y retroalimentación”*, los cuales están actuando como modelos de formación.

En definitiva, el proceso de evaluación de los profesores y la información que estos reciben al respecto no tiene, los efectos positivos que serían deseables (OCDE, 2014). Parece claro que la evaluación de los profesores, con el objetivo de ayudarles en su trabajo, es un elemento que todavía tiene un amplio margen de mejora que ha dado resultados positivos en numerosos países con la vista puesta en el rendimiento de los estudiantes (Touron, Lizasoain, y Sobrino, 2014).

En el caso de las prácticas del ámbito de la reflexión y retroalimentación, encontramos que la “frecuencia de la retroalimentación” que realizan los JUTP tiene una correlación mínima con la “interacción pedagógica” de los docentes cuando desarrollan sus clases con valores de $\rho=0,091$ y $p=0,030$.

Una segunda correlación, la encontramos en la “frecuencia de desarrollo de reflexión pedagógica” con los resultados de la dimensión “reflexión de los docentes” a partir de los resultados de la evaluación y la “calidad de la retroalimentación” que entregan los profesores a los estudiantes. Las dos correlaciones son del tipo directas, pero con una intensidad mínima o baja, de acuerdo a sus valores. Estos últimos en el primer par de variables es de $\rho=0,090$ y

$p=0,030$ en caso la variable dimensión de la reflexión de los docentes abarca otros indicadores que se relacionan con el análisis y reflexión que hacen los docentes respecto de los resultados de aprendizaje. El valor en el segundo par de variables es de $\rho=0,088$ y $p=0,034$.

En el caso de la evaluación de los docentes, durante el año 2015 nos encontramos que los niveles de desempeño varían de básico a destacado, donde el 73,7% de los docentes se encuentran en ese rango (MINEDUC, 2016). En este mismo sentido, los docentes señalan que la retroalimentación de su trabajo tiene un impacto positivo (MINEDUC, 2015).

9.5. Establecer un modelo de gestión curricular que mejore las prácticas pedagógicas

Para cumplir con el objetivo de diseñar un modelo de gestión curricular que mejore las prácticas pedagógicas, éste se diseñó a partir de los hallazgos e información recolectada, incorporando además algunos elementos de la teoría existe para su configuración.

En este contexto, en la figura 14, encontramos el modelo de gestión dividido en tres fases: preparación, implementación y evaluación. Estas fases son similares al diseño estratégico de (David, 2003). Cada fase del modelo se puede dividir en el tiempo escolar anual y cada etapa de las fases vincula aspectos pedagógicos y administrativos, predominando en este caso los primeros.

En la fase 1: Preparación

En esta fase encontramos los aspectos organizativos propios de la UTP y las acciones del JUTP con aquellas relaciones con el funcionamiento del establecimiento.

En los ámbitos propios del JUTP encontramos que estos deben diseñar y planificar todas las actividades centrales a desarrollar durante el año académico, centrándose en aquellas que son eje pedagógico y calendarizarlas de acuerdo a los tiempos determinados por el nivel regional, comunal y de la propia unidad educativa.

En cuanto a la organización administrativa-pedagógica del establecimiento, esta etapa de la fase de preparación conlleva el desarrollo de acciones relativas a la coordinación de tiempos pedagógicos articuladas con la disposición de los docentes en las diferentes áreas, además se incorpora todo el proceso de diagnóstico institucional y las orientaciones técnicas-pedagógicas para el trabajo docente.

Esta primera fase conlleva un tiempo estimado de dos meses en un año escolar (febrero-marzo).

En la fase 2: Implementación

Esta fase consta de dos acciones claves para el desarrollo de la actividad técnico-pedagógica una tiene que ver con el desarrollo de acciones con los profesores y otra con acciones pedagógicas con objetivo en los estudiantes. Además, de involucrarse de manera transversal acciones de índole administrativa, las cuales se clasifican en puras (relativas a aquellas de orden y gestión administrativa) y mixtas (estas dicen relación con incorporar en la gestión administrativa temas pedagógicos del establecimiento, profesores y estudiantes).

La primera acción, relacionada con los profesores, se considera el eje del cual surgiría la influencia en las prácticas docentes. Aquí se incluyen las diversas prácticas de gestión curricular que deben realizar los JUTP y su articulación con las prácticas docentes.

La segunda acción pedagógica está orientada a favorecer el apoyo al desarrollo de los estudiantes. Estas deben ser de carácter articulador entre la necesidad del estudiante, la función docente y los objetivos de la institución.

Esta fase es crucial para determinar el quehacer técnico-pedagógico, el ejercicio de las funciones docentes, los resultados de aprendizaje y los institucionales. Esta se lleva a cabo durante ocho meses (abril-noviembre)

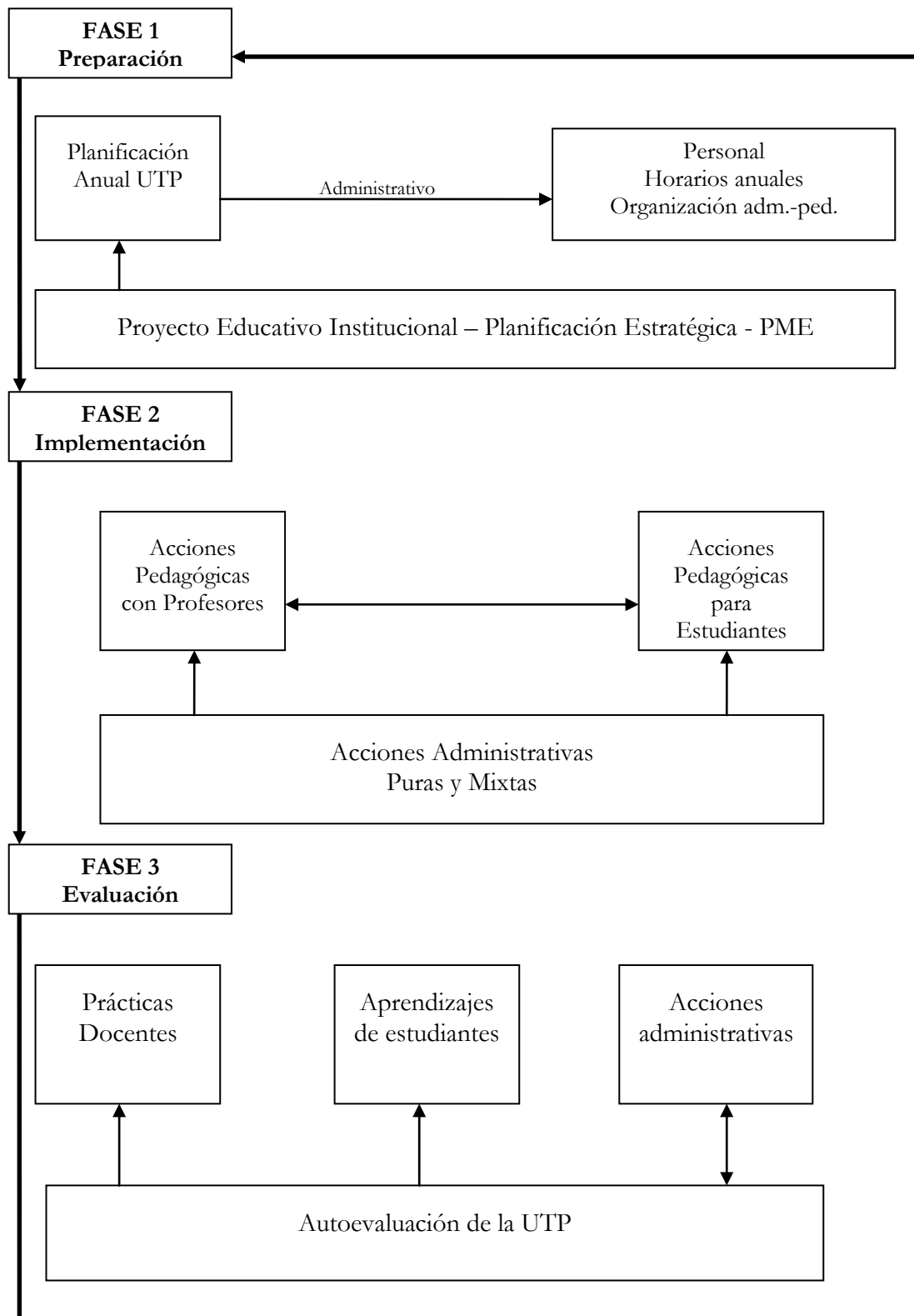
En la fase 3: Evaluación

La última y tercera fase del modelo de gestión curricular consta de tres momentos evaluativos donde se analizan la función docente, los aprendizajes de los estudiantes y el cumplimiento de las tareas administrativas.

Las tres áreas anteriormente evaluadas deben ser la base para el proceso de autoevaluación de la gestión del JUTP y la unidad, incorporando además la evaluación de la implementación del plan anual desarrollado en la fase 1.

La fase 3 tiene su período de implementación durante los meses de abril a noviembre, teniendo su frecuencia más alta en el mes de diciembre. Además, como lo muestra el diagrama del modelo los resultados de esta fase se incorporan en la fase inicial apoyando los procesos internos logrando una mejora continua de ellos.

Figura 14. Modelo de Gestión Curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas



Capítulo 10

Conclusiones y futuras líneas de investigación

10.1. Introducción

En el penúltimo capítulo de la tesis, están desarrolladas las conclusiones del estudio y además se trazaron las futuras líneas de investigación que se desprenden del proceso investigativo. Las conclusiones están realizadas en función de los objetivos de estudio, siguiendo el mismo procedimiento que el capítulo nueve, sobre la discusión de resultados.

En primer lugar, se encuentran las conclusiones sobre las características de las Unidades Técnicas Pedagógicas como parte de la organización escolar y eje pedagógico de los establecimientos en el caso de Chile. Además, se adicionan las funciones y roles del liderazgo de los JUTP en base a los hallazgos y análisis, concluyendo en la incidencia sobre la organización y gestión estratégica de la misma.

En segundo lugar, se disponen las conclusiones respecto de las prácticas de gestión curricular. Aquellas con menor y mayor frecuencia, reconocidas como propias de los liderazgos pedagógicos. Donde se concluye que los JUTP son quienes lideran la implementación de todas las prácticas y procesos técnicos-pedagógicos en los establecimientos, las cuales concuerdan con las descritas e investigadas en la literatura para los liderazgos pedagógicos.

En tercer lugar, se determinó aquellas prácticas de los JUTP que tienen cierta influencia en las prácticas pedagógicas docentes, en función de las correlaciones encontradas. Si bien, estas últimas no son altas, no se dejó de concluir respecto del fondo del hallazgo. En este mismo contexto, se diseñó un plano cartesiano, el cual evidencia la influencia recíproca entre el liderazgo pedagógico y las prácticas docentes.

En cuarto lugar, se determinó las consecuencias que podría tener el modelo de gestión curricular diseñado a partir de toda la evidencia y análisis realizado. Añadiendo además explicaciones a las relaciones causales en el trabajo pedagógico inserto en él.

En quinto lugar, se incorporan otras conclusiones relacionadas con el fenómeno de estudio y que no estaban explícitas en los objetivos propuestos, pero responden a la misma dinámica del estudio. Allí se concluye en un modelo de relación del liderazgo educativo, sus prácticas y objetivos que persiguen en el contexto organizativo.

Finalmente, se desarrollan las limitaciones del estudio en cuanto a los aspectos teórico, aplicado y metodológico, y se entregan una serie de futuras líneas de investigación que surgen de los hallazgos y conclusiones del estudio.

10.2. Conclusiones respecto de los objetivos del estudio

El objetivo general de este estudio fue “Analizar la influencia de los procesos de gestión curricular por parte de las Unidades Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes”. Para operativizar el mismo, se desarrolló en cinco objetivos específicos que abordaron las distintas dimensiones del objeto de estudio y poder dar respuesta al objetivo general. Asimismo, para entregar una mayor especificidad del trabajo en base a la triada identificar-describir-analizar que sirven para obtener las características de las dimensiones del objeto, se siguió el mismo procedimiento que en las discusiones, esto quiere decir agrupar los objetivos en tres grandes apartados, sumado a ello las conclusiones en base al modelo de gestión curricular y otras conclusiones que surgieron a partir de la investigación.

- *Establecer las características de las Unidades Técnicas Pedagógicas en la institución escolar:* Identificar y describir las prácticas de liderazgo pedagógico en las Unidades Técnicas Pedagógicas (OE 1).
- *Analizar las prácticas de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas:* Analizar las prácticas de gestión curricular que implementan las jefaturas técnicas pedagógicas y Analizar que prácticas de gestión curricular de los JUTP se relacionan con las prácticas de liderazgo escolar (OE 2-4).
- *Analizar la influencia de las prácticas de gestión curricular de los JUTP en las prácticas pedagógicas docentes:* Verificar la influencia de las prácticas de gestión curricular de los JUTP en las prácticas pedagógicas docentes (OE 3).
- *Establecer un modelo de gestión curricular que mejore las prácticas pedagógicas* (OE 5).

10.2.1. Establecer las características de las Unidades Técnicas Pedagógicas en la institución escolar.

El trabajo técnico-pedagógico, es el motor de la acción pedagógica de los docentes y directivos al interior de las organizaciones escolares. Para ello, al interior de los establecimientos deben existir liderazgos educativos que promuevan dicha acción.

Bastantes han sido las investigaciones con respecto al liderazgo educativo en los últimos diez años, sin embargo, el foco relacional de este han sido las escuelas efectivas y en especial el *accountability*, que deben reportar las instituciones escolares. Ahora bien, los enfoques han cambiado y tienen su norte ya no en un líder “efectivo” o de carácter gerencial, sino que están primando los liderazgos con foco en lo pedagógico, en otras palabras los liderazgos pedagógicos o *leadership for learning*, *student-centered leadership*, *learning-centred leadership*, etc., (MacBeath y Townsend, 2011).

Male y Palaiologou (2012), consideran que el liderazgo pedagógico, como un enfoque holístico y comprensivo, centrado en sostener entornos efectivos de aprendizaje.

En este contexto, la investigación arrojó que en Chile se distinguen dos tipos de liderazgo al interior de los establecimientos educacionales: el director o directora de la organización y el o la Jefe de Unidad Técnico Pedagógica. En este contexto se puede concluir que los años de ejercicio en el cargo de los JUTP son sobre los 5 años en el 69% de los casos, lo que estaría aproximándose a los años donde se empezarían a evidenciar buenos resultados en las unidades educativas.

La evidencia en este contexto muestra que los establecimientos educativos tendrían un alto rendimiento, cuando los líderes están en su cargo sobre los seis años (Branch et al., 2013), además, en aquellos establecimientos insertos en contextos socialmente vulnerables, estos líderes podrían avanzar o bien retroceder a los 3 años de ejercicio.

Los directores o directoras, está presente en todas las instituciones escolares por una obligación legal de los sostenedores municipales, en el segundo caso (JUTP), queda a la discreción del director del establecimiento o del empleador tener un profesional que se encargue de la Unidad Técnica Pedagógica.

Todos los casos analizados, mediante el análisis de sus Proyectos Educativos Institucionales y la normativa vigente, definen que el director tiene la función de dirigir, organizar y controlar el trabajo docente o la implementación del programa académico, las funciones de supervisión de aula, asesoría a los docentes y evaluación de su desempeño. Lo que confirma que los directores en Chile, de acuerdo a la normativa vigente, no focalizan prioritariamente su función en el ejercicio de prácticas de liderazgo pedagógico (Marfán et al., 2012). En algunos de ellos, las funciones no distinguen según actor sino que se definen para el equipo en su conjunto. En este contexto, de acuerdo a la evidencia, se concluye que el JUTP es quien implementa todas las funciones de índole pedagógica en los establecimientos educacionales.

Esto último permite concluir una ambigüedad presentes en los PEI, la distribución de roles y funciones de los integrantes principales de la organización, lo que además tendría un aval normativo, ya que el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar define que las prácticas se “refieren a todos los líderes escolares, independiente de la función directiva específica que estos ocupen y no remite exclusivamente al director o directora de un establecimiento escolar, sino al conjunto de docentes que ejercen roles de liderazgo en dicha escuela” (MINEDUC, 2015, p. 16) lo cual no entregaría insumos claros con respecto a la distribución de funciones y prácticas. Además de no focalizar prioritariamente su función en el ejercicio de prácticas de liderazgo pedagógico y dejando a otros integrantes del equipo directivo, fuera del radar de la política educativa y que cumplen funciones administrativas, de disciplina, convivencia o técnico pedagógicas (UNESCO/OREALC, 2016).

En cuanto al nivel educativo de estos líderes, la evidencia nos permite concluir que la educación formal de los JUTP es similar a la de los directores. Esto se traduce en que el 57,1% de los JUTP tiene como máximo grado académico un magíster, mientras que los directores en un 60,6% Weinstein y Muñoz (2012), afirmando así que ambos líderes en función de su nivel educativo responden a una tendencia de creciente preocupación de los sistemas escolares por el fortalecimiento de la preparación y formación de los directivos de escuela (Weinstein y Hernández, 2015). Pero, con una escasa regulación respecto de las competencias que adquieren los futuros líderes.

También podemos concluir, que las temáticas de la formación de los JUTP y los directores evidenciaron diferencias fundamentales que nos podrían responder la praxis pedagógica de estos últimos. Así, nos encontramos que el 95,1% de los JUTP encuestados y en todos los casos recibieron formación, ya sea, antes o después en: liderazgo pedagógico, gestión pedagógica, gestión curricular y gestión escolar, sólo un 4,9% de los encuestados declaró no haber recibido formación en estos ámbitos. Mientras que la formación de los directores de acuerdo a la OCDE (2014) indica que el 9% de ellos nunca ha recibido formación en liderazgo pedagógico, un 12% en gestión escolar y 5% en formación de profesores. Lo cual diferencia a ambos líderes, en cuanto a las competencias de enseñanza, aprendizaje y formación docente.

Pero, principalmente en el desempeño de aquellas prácticas primordiales para el desarrollo de las prácticas de gestión y prácticas docentes.

Lo anterior podría tener como una de sus causas la precaria institucionalidad que tiene a cargo la política para los directores y la escasa especialización (UNESCO/OREALC, 2016). Además, la diversidad de programas formativos existentes en Chile y la escasa regulación al respecto. Adicional a ello, la inexistencia de programas formativos para los JUTP que den respuesta a las competencias que se necesitan para el cargo, a pesar que se exigen competencias y prácticas, descritas en el MBDLE (MINEDUC, 2015), a los profesionales para asumir el cargo.

Dentro de los efectos inmediatos que arroja, es el reconocimiento explícito que hacen los docentes de los establecimientos a los JUTP y la vinculación pedagógica-didáctica entre el líder y el profesor, permitiendo este último un sistema de co-producción de las prácticas pedagógicas que se implementan en las salas de clases.

10.2.2. Analizar las prácticas de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas.

Las prácticas de los JUTP como líderes pedagógicos son uno de los puntos centrales en la gestión pedagógica curricular (Beltrán, 2014), cuyo liderazgo lo asumen las denominadas Unidades Técnico Pedagógicas (Rodríguez, 2011; Mansilla y Miranda, 2011). La gestión pedagógica curricular se entiende como el conjunto de procedimientos que los docentes realizan para llevar el currículo desde la objetivación (currículo prescrito), pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo, hasta la realidad educativa (Zabalza, 2000).

En este contexto, se puede concluir que los JUTP implementan todas y cada una de las prácticas de gestión curricular, a saber, con distintas frecuencias en cada una de ellas, entre las más implementadas son:

- Observación de la implementación curricular
- Retroalimentación docente
- Acciones de cooperación
- Promoción de la autonomía
- Discusiones con respecto a: aprendizaje de los estudiantes, cobertura curricular y clima en aula.

Entre aquellas con menor frecuencia de implementación encontramos:

- Desarrollo profesional docente
- Modificación de tiempos
- Planificación con docentes

En este contexto, la implementación de las prácticas de gestión curricular (indistintamente la frecuencia) permite concluir que los JUTP poseen una base de trabajo que podría sostener una articulación entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes, mediado a través de las prácticas de los docentes (Glattorn et al., 2013).

En el mismo sentido, estas prácticas están en sintonía con las dimensiones de prácticas eficaces de liderazgo en la mejora de resultados; estrategias efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en la distribución del liderazgo en el nivel intermedio; competencias de los líderes escolares y los estándares de desempeño para directores

(MINEDUC, 2015; OCDE/CEPPE, 2013; Robinson, 2009; Raczynski, 2007; Leithwood 2006). Lo que nos llevaría a determinar lo relevante y estratégico que se estaría transformando el cargo de JUTP, y que además estaría respondiendo a la génesis de su creación.

De manera transversal, es posible concluir que, los JUTP asumen directamente como principal responsable de las funciones técnico-pedagógicas. Esto se refleja, tanto en las observaciones, entrevistas y cuando se preguntó por el encargado de implementar las prácticas de gestión curricular, cuestión que evidenció que el director se involucra sólo un 8% en la implementación de las cuatro prácticas (supervisión de la planificación 0%, observación de aula 6,4%, supervisión de la evaluación 0% y retroalimentación 1,6%). Antecedentes que se complementan con que los directores asignan poco tiempo en tareas propias del liderazgo pedagógico, alrededor del 25% al 35% (MINEDUC, 2015; UNESCO, 2014; OCDE, 2014; Murillo y Román, 2013), donde se conforma que acciones como visitar la sala de clases, retroalimentar su trabajo o resolver dificultades pedagógicas de los docentes son las acciones menos frecuentes de los directores chilenos (Marfán et al., 2012).

En este contexto, podemos concluir que los docentes de aula deben tener más tiempo y regular la práctica de colaboración entre sus pares para diseñar e implementar prácticas y estrategias centradas en el aprendizaje y analizar los datos de los estudiantes para orientarse en su formación. Investigaciones, afirman que los docentes son más propensos a asumir responsabilidades colectivas por el aprendizaje de los estudiantes, manifestando altas metas y expectativas. Lo hacen compartiendo las prácticas de enseñanza con sus pares (DuFour y Mattos, 2013). Al respecto, se puede sostener que lo anterior tiene un fuerte limitante en cuanto a la disposición administrativa y la generación de tiempos para su implementación. Cuestión que se dio en todos los casos y fue declarada como una limitante principal.

Como principal práctica declarada y más frecuentada, se llega a conclusión que se encuentra la observación de la implementación curricular, en este sentido, esta práctica tiene distinto foco dependiendo de la mirada y conocimientos del profesional y la dinámica interna del establecimiento. Así nos encontramos que para la mayoría de los JUTP el foco de las observaciones está puesto en la metodología que utilizan los profesores, seguido de la disciplina al interior de la sala de clases. Lo anterior se confirma con el antecedente que los docentes chilenos, consideran que el mayor énfasis puesto por la retroalimentación recibida se concentra en sus competencias pedagógicas (92.3%), su conocimiento de las asignaturas (91.8%), y la conducta de los estudiantes y la gestión del aula (91.2%) (Arancibia y Rivera, 2016).

Como las prácticas con más frecuencia de implementación estas deben ser reguladas, compartidas y oportunas, ya que los docentes mejorarían continuamente sus tarea pedagógica y lograría obtener información para su mejora y perfeccionamiento (Coggshall, Behrstock-Sherratt, y Drill, 2011).

En el caso contrario (menos frecuentes), se concluye que la didáctica la ubican en el último lugar, esto tiene una relación directa con el grado de conocimiento (menor) sobre didáctica general y de las disciplinas lo cual podría tener un impacto negativo, en cuanto al aprendizaje en los estudiantes, por encontrarse centrado en métodos didácticos poco efectivos.

En cuanto a las limitantes declaradas por los JUTP, están son de carácter interno (de la institución escolar) y externo (del empleador), en las primeras encontramos que la inclusión de equipos y exceso de responsabilidades, mientras que las externas están falta de personal y

espacios de desarrollo profesional. En cambio, los directores en Chile manifiestan que dentro de las barreras o impedimentos en su desarrollo profesional se encuentran, entre otras, la falta de apoyo de los superiores, incompatibilidad de horario para la formación y la falta de incentivos (OCDE, 2014).

Además, a nivel estadístico se encontraron correlaciones directas con respecto al número de profesionales de la educación y las frecuencias de distintas prácticas de los JUTP. Pudiendo concluir que el apoyo se ve diezmado y ralentizado por el número de docentes a evaluar, la composición interna de las UTP y la falta de involucramiento del director en acciones propias del quehacer pedagógico.

10.2.3. Analizar la influencia de las prácticas de gestión curricular de los JUTP en las prácticas pedagógicas docentes.

Para concluir en este ámbito, tenemos que la influencia de estos líderes en los establecimientos educativos no está documentada teórica y empíricamente. Sí nos encontramos con el impacto de los líderes escolares en el resultado de los estudiantes en diversos estudios de corte cualitativo (Portin et al., 2009; Penlington, Kington, y Day, 2008) y cuantitativos a gran escala (Alig-Mielcarek y Hoy, 2005).

Además, existen diversos estudios enfocados en el meta-análisis que han contribuido al conocimiento sobre el impacto del liderazgo en los aprendizajes:

- Liderazgo escolar exitoso, qué es y cómo influye en el aprendizaje del estudiante (Leithwood et al., 2006).
- El Impacto del Liderazgo Escolar en los Resultados del Alumno. Reporte final (Day et al., 2009).
- Liderazgo Escolar y Resultados del Estudiante: Identificar qué funciona y por qué. Mejor Iteración de Síntesis de Evidencia (Robinson et al., 2009).
- Aprender del liderazgo: investigar los vínculos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Louis et al., 2010).
- Revisión de los Efectos de Liderazgo Escolar (Scheerens, 2012).

Sin embargo, evidencia reciente del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) señala que “la evidencia de los estudios no muestra una asociación generalizada entre el liderazgo directivo o el ambiente laboral con los resultados de aprendizaje” (UNESCO, 2016, p. 133).

En este contexto, para realizar una aproximación a nuestras conclusiones y responder al objetivo planteado nos encontramos que:

Se produciría una influencia de los JUTP sobre las prácticas pedagógicas docentes en el contexto de la preparación de la enseñanza. Específicamente en los momentos del trabajo con la planificación y organización curricular, esto en base a que las pruebas estadísticas de asociación arrojaron un nivel de significancia de $p=0,046$ cuando relacionamos la frecuencia sobre la discusión de la cobertura curricular y el nivel de desempeño del análisis de las actividades de clases que realizan los profesores. Esto nos permitiría concluir que, si los JUTP tuvieran una frecuencia promedio de 3 (la mayoría de las veces) en la implementación de esta práctica los docentes mejorarían sus niveles de desempeño en el análisis de sus clases.

En este mismo sentido, cuando correlacionamos ambas variables (frecuencia de discusión sobre la cobertura curricular y el análisis de clases) se tuvo que la intensidad es mínima

$\rho=0,090$ pero no descartable, con $p=0,031$. Situación inversa, sucede cuando se correlacionó con la calidad del cierre que hacen los profesores en sus clases, ya que ahí $\rho=-0,096$ y $p=0,022$.

Lo anterior, nos indica que los JUTP estarían proveyendo de recursos para el desarrollo profesional y trabajando directamente con los docentes de aula (Leithwood et al., 2009), especialmente en aspectos de asesoramiento técnico pedagógico.

Otra conclusión, dice relación con las prácticas posteriores a la preparación de la enseñanza, en este caso, las prácticas de gestión de los JUTP monitoreo de aula y observación de la implementación curricular, indican una influencia en los niveles de desempeño de prácticas pedagógicas: docentes análisis de las actividades de la clase, estrategias de clases, calidad del cierre y calidad de la explicación.

Específicamente, la práctica de los JUTP monitoreo al aula, tiene una correlación con la dimensión análisis de las actividades de clases con $\rho=0,082$ y $p=0,049$ evidenciando una posible influencia entre ellas.

Mientras que la práctica de los JUTP, “observación de la implementación curricular”, evidencia una asociación con la estrategia de las clases de los docentes con $X^2=6,061$ $p=0,048$ y Media= 2,5. Con la práctica calidad del cierre de los docente $X^2=9,070$ $p=0,011$ y Media= 2,45. Y con la práctica calidad de la explicación $X^2=5,984$ $p=0,050$ y Media= 2,30.

Por otra parte se concluye, que la práctica de los JUTP “desarrollo de espacios de reflexión pedagógica” tendría una influencia con las prácticas docentes: en la dimensión reflexión pedagógica con $X^2=7,520$ y $p=0,057$; calidad de la retroalimentación $X^2=11,510$ y $p=0,009$ y la atribución de resultados $X^2=9,400$ y $p=0,024$. En todos los casos anteriores las prácticas de ambos profesionales (JUTP-Docentes) tendrían una influencia una sobre otra, logrando así un desarrollo profesional docente destacado y una profundización en el trabajo pedagógico.

En general, se puede concluir que al aumentar la frecuencia de ciertas prácticas de los JUTP que se vinculan directamente con las prácticas pedagógicas docentes y están dentro del marco del sistema de evaluación docentes y los estándares de desempeño, se obtendría un desarrollo profesional docente óptimo, mejores niveles de desempeño docentes y por consiguiente mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

El aumento de la frecuencia de las prácticas de los JUTP, se debe focalizar y articular, en función de las necesidades profesionales docentes e institucionales y la articulación de acuerdo a las metas estratégicas del establecimiento.

Esta influencia de las prácticas de gestión dependerá de:

- 1) La articulación del enfoque pedagógico del PEI y su aceptación por parte de los líderes y profesores.
- 2) Desarrollo de un sistema de evaluación que considere:
 - Indicadores externos: MBE, Estándares y Prácticas PME
 - Indicadores internos: contexto, PEI, tiempo
- 3) Planificación de desarrollo docente y sus necesidades
- 4) Desarrollo de liderazgo pedagógico

Como se evidencia en los resultados cuantitativos, existe o existiría la influencia de los líderes en alguna de las prácticas pedagógicas de los docentes, para ello el sistema de retroalimentación y de evaluación de los profesores deben ser honesto, apropiado, significativo y compartido (Bellinger, 2015; Scannella y McCarthy, 2014).

- Necesitando para ello, focalizar la formación directiva en cuanto al tipo de función o bien formar teniendo como eje central las prácticas del liderazgo pedagógico.
- Establecer a partir de un nuevo trato sobre la gestión directiva, primordialmente en la definición del liderazgo al interior de los establecimientos educativos.

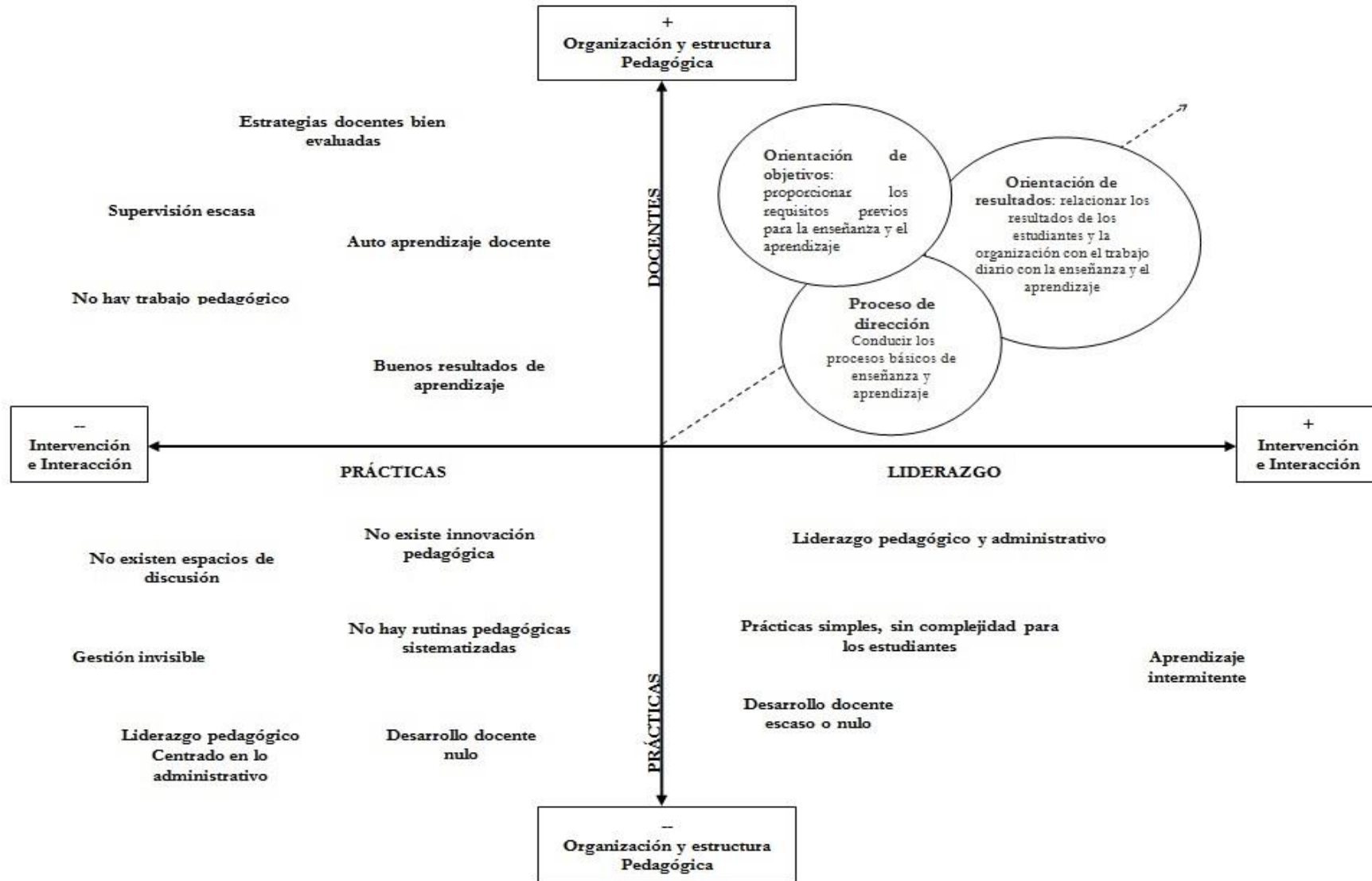
También, podemos concluir que las relaciones observadas y declaradas entre los profesores y el JUTP son del tipo horizontal, donde se manifiestan fuertes lazos de profesionalismo y empatía, lo que arroja en evaluaciones internas buenas observaciones y calificaciones. Con respecto a las relaciones con los directores de los establecimientos, podemos concluir que, existe un diálogo fluido y de responsabilidades compartidas. Evidenciando, un trabajo de acuerdo a los objetivos de la organización.

Además, en la figura 15 en la cual muestra un plano cartesiano de la influencia recíproca entre liderazgo pedagógico y prácticas docentes, el cual lo hace desde una relación bidimensional.

En este sentido, permite a través de las diferentes acciones que implementan los liderazgos y profesores, poder determinar la orientación en cuanto a los resultados del trabajo en conjunto. Donde cada uno de ellos puede influenciar de manera positiva o negativa, de acuerdo al cuadrante donde se encuentre.

También, permitirá determinar el grado de conocimiento desarrollado a partir de la relación líder-docente, y como diagrama para determinar el lugar donde se encuentra la gestión directiva en los establecimientos educativos.

Figura 15. Relación prácticas de líderes y docentes



10.2.4. Establecer un modelo de gestión curricular que mejore las prácticas pedagógicas.

Para este objetivo se diseñó, como se mostró en el capítulo de resultados punto 10.5, un modelo de gestión curricular de tres fases.

En este contexto, podemos concluir que el modelo permite organizar y simplificar el desarrollo de las UTP y de los propios JUTP, ya que focaliza la acción en las dimensiones propias del quehacer pedagógico, incorporando además aspectos del tipo administrativo.

Además se articula, con aspectos estratégicos de la institución, que permitiría desarrollar un trabajo basado en los objetivos estratégicos de la organización, planificados desde las funciones de las UTP e implementado junto con los docentes.

Este modelo, separado en tres fases de características similares a la planificación estratégica, permitirá entregar andamiajes sistematizar y regular la actividad técnico-pedagógica.

10.3. Otras conclusiones

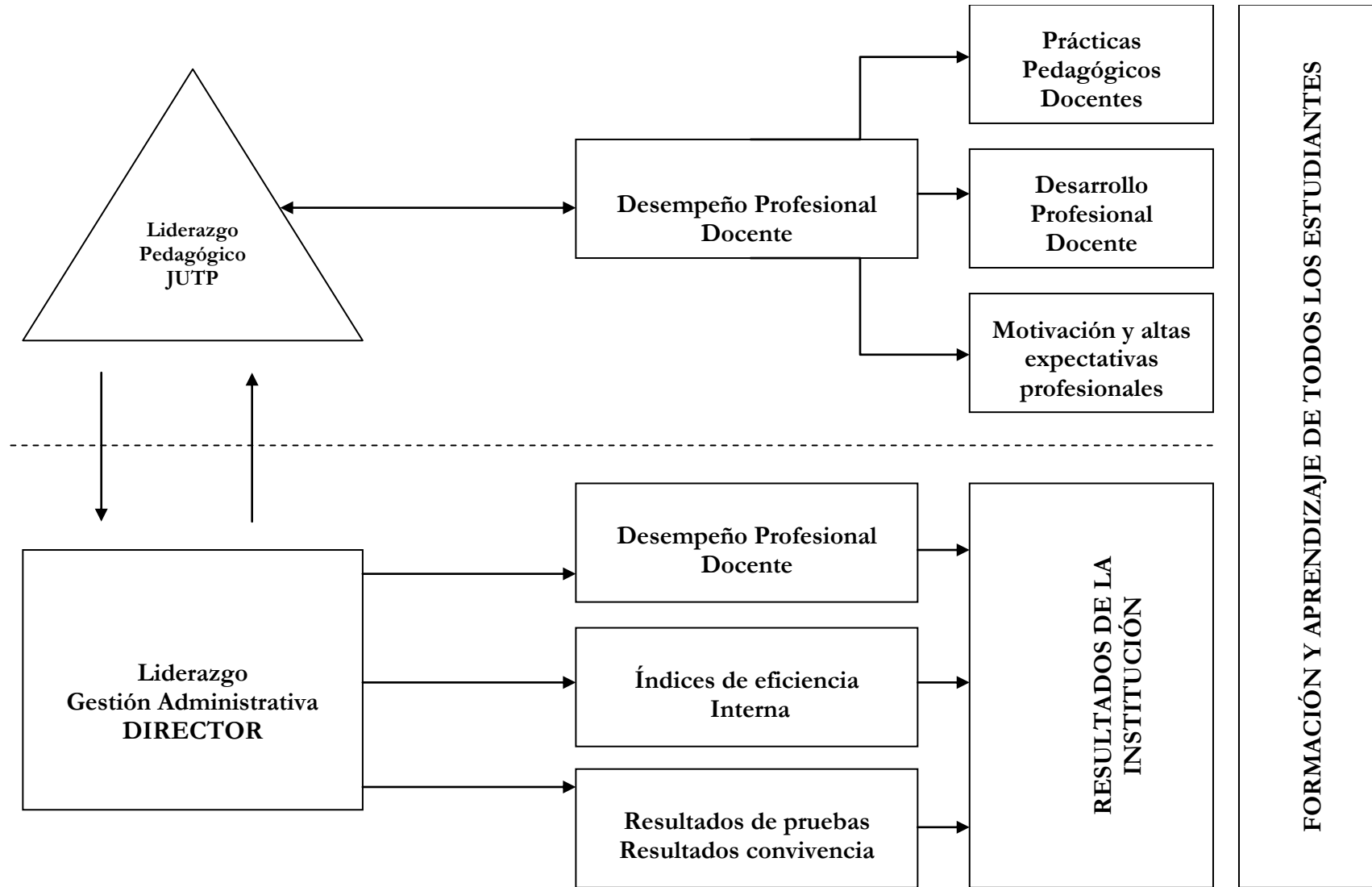
Si bien este estudio permitió realizar las conclusiones de los objetivos de la investigación, surgieron además otras conclusiones que nos permitieron ampliar la visión sobre el campo de estudio.

En este aspecto, tenemos que los liderazgos en los establecimientos municipales de Chile, donde se encuentran presentes los cargos de director y JUTP, es asimétrico y poseen distintos roles de acuerdo al cargo que poseen. Concluimos que en primera instancia, se evidencia en los equipos directivos un liderazgo distribuido donde el director “delega” funciones a los JUTP e inspectores y otros profesionales (según se encuentren en el establecimiento), sin embargo, esta distribución de funciones es asimétrica, ya que son escasas las funciones que puede implementar el director en cuanto a tareas de índole pedagógico, liderando todo ese espectro los JUTP, transformándose en los líderes pedagógicos y quedando el director del establecimiento como un liderazgo administrativo.

También se observa, que los liderazgos pueden resultar paralelos y en ocasiones convergen en objetivos comunes, sin embargo, en la mayoría de los casos esta relación de liderazgo es paralela. Lo anterior tiene su origen principalmente en la normativa imperante y la saturación respecto al quehacer administrativo, lo que ha transformado al director escolar en gestor. Obstruyendo los espacios para involucrarse en tareas pedagógicas y quedando estas últimas como desde los años 80 en los JUTP.

En la figura 16 se puede ver un modelo de relación del liderazgo en los establecimientos municipales de Chile.

Figura 16. Modelo de relación Liderazgo Educativo



10.4. Limitaciones del estudio

Las limitaciones que se presentaron en el desarrollo de la investigación tienen relación con tres factores:

El primero, se relacionó con el investigador principal del estudio y dice relación con una falta de contrastación más allá de las relaciones con estudios vigentes, en reuniones con el director de la tesis, se debió abrir más el espectro para compartir con investigadores de la temática y enriquecer aún más el trabajo.

Como segunda limitación, tuvo que ver con la escasa información teórica y empírica con los sujetos de estudio, ya que la mayoría de la información existente tiene como foco los líderes de establecimientos educacionales (directores/as) y un escaso porcentaje en JUTP, coordinadores académicos, jefes de estudio, etc. Por lo que se debió realizar un marco teórico específico y exhaustivo para entender el objeto de estudio.

En el mismo sentido, la lejanía del campo de estudio limitó los tiempos destinados al trabajo de campo.

Una tercera limitación, dice relación con el aspecto metodológico, ya que el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y estudio de caso tiende a perder la objetividad por su contacto permanente con el objeto de estudio. Limitando la generalización de los resultados obtenidos. Además, el análisis cuantitativo al tener una muestra no probabilística su representatividad de la población no se pudo conseguir.

10.5. Futuras líneas de investigación

Si bien el liderazgo y la gestión escolar, como unas de las áreas de las ciencias de la educación que se han estudiado desde distintos ámbitos, esta investigación permite abrir otras áreas como posibles líneas de investigación, entre cuales se propone:

- A nivel nacional realizar un estudio estadísticamente representativo que nos permita conocer, describir y analizar las funciones y características de los otros liderazgos en los establecimientos educacionales.
Este estudio permitiría profundizar en las prácticas técnicas-pedagógicas de los directivos en los establecimientos y desarrollar un mapa de competencias específicas para este tipo de funciones. Lo que vendría a complementar al MBDLE y la futura carrera directiva, en el caso de Chile. Cuestiones que no se pudieron lograr con este estudio por la limitante de la población y recursos económicos.
- También evaluar el impacto y transferencia que pueden realizar los JUTP a los docentes y sus prácticas pedagógicas.
Esta propuesta de línea lograría definir específicamente o bien descartar el impacto real y estadístico que tienen estos liderazgos en las organizaciones, además, de conocer

qué tipo de transferencia del conocimiento pedagógico realizan a los profesores y profesores para mejorar sus prácticas pedagógicas.

- Analizar la formación existente en cuanto a los profesionales que están encargados de estas unidades al interior de los establecimientos educacionales.

Este estudio permitiría definir qué competencias están siendo desarrolladas por las instituciones formadoras y si se articulan con las funciones propias de los centros educativos. Complementando, las mallas de formación que tienen los programas de postgrado actualmente, con la evidencia empírica recolectada.

- Estudiar comparativamente en la región y otros países, con los cargos similares, a estos profesionales.

La evidencia actual tiene el foco principalmente en los directores de los centros, el estado del arte de la investigación permitió conocer las características de otros líderes en las organizaciones similares a los JUTP. En este contexto, el estudio permitiría realizar un estudio a nivel Latinoamericano o bien comparativo respecto a la caracterización de aquellos liderazgos involucrados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, y así complementar los estudios que se han hecho sólo a los directores, articulando de esta manera la política pública.

Capítulo 11

Referencias bibliográficas

- Abraira, V., y Pérez de Vargas, A. (1996). *Métodos Multivariantes en Bioestadística*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Agudelo, L., y Ceferino, D. (2011). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de <http://200.21.98.67:8080/jspui/bitstream/handle/10785/574/completo.pdf?sequence=1>
- Alig-Mielcarek, J., y Hoy, W. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning, and influence. En C. G. Miskel y W. K. Hoy (Eds.), *Educational leadership and reform* (pp. 29-52). Greenwich, CT: Information Age.
- Allen, S. (2004). Designs for learning: Studying science museums exhibits that do more than entertain. *Science Education*, 88 (1), 17–33.
- Allensworth, S. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48 (4), 626–663.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. *Estrategias Y Competencias*, 33–48.
- Alvarado, O. (2000). *Elementos de administración general*. Lima: Udegraf.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V., Garayo, P., Moreno, V., Moretta, R. y Negrotto, A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 5 (5), 81-106.
- Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1–12.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Revista Organización Y Gestión Educativa*, 2, 15–19.
- Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: CIS.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34–52.
- Antoniou, P. (2013). Development of Research on School Leadership Through Evidence-based and Theory Driven Approaches: A Review of School Leadership Effects Revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24 (1), 122-128.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas* (5° ed.). Barcelona: Horsori.
- Antúnez, S., y Gairín, J. (2010). *La organización escolar: Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Arancibia, E., y Rivera, M. (2016). *Evaluación y retroalimentación de los docentes*. Santiago de Chile: Centro de estudios.
- Arias, A., y Cantón, I. (2007). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345(enero-abril), 229–254.
- Arias, R. y Cantón I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Arnal, J., del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arroyo, A. (2009). Gestión directiva del curriculum. *Actualidades Investigativas En Educación*, 9 (2), 1–17.
- Balzán, Y. (2008). *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica*. Tesis de Magíster. Universidad Rafael Urdaneta.
- Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage Leadership: A Practical Guide to Build Exceptional Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On*

- Top. Washington DC: McKinsey & Company.
- Barber, M., Whelan, F., y Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. London: McKinsey & Company.
- Barroso, J., y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Versiones prácticas*. Madrid: Síntesis.
- Beatty, B. (2011). Leadership and teacher emotions. En C. Day y C. K. Lee (eds.), *New understandings of teacher's work: emotions and educational change*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 217-242.
- Becerra, S., Mansilla, S., y Tapia, C. (2012). Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables. *Educere*, 16 (53), 127–136.
- Bellei, C., Vanni, X., y Valenzuela, J. (2015). *Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile*. Santiago de Chile: CIAE.
- Bellinger, M. (2015). *The Impact of Principal Leadership on Teacher Quality*. Maryland Middle School Principal of the Year December 7. Recuperado de <http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/McKnight%20Shanker%20Institute.pdf>
- Beltrán, J. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 939–961.
- Beltrán, Y., y Quijano, M. (2008). Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. *Studiositas*, 3 (1), 41–45.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Bostón: Pearson.
- Bergman, M. (2008). *Advances in mixed methods research: theories and applications*. Londres: SAGE.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Berlanga, V. y Rubio, M. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. y Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, (361), 23-27.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo Y Su Papel En La Mejora. *Psicoperspectivas*, 9, 9–33. doi <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-112>
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (2), 2–11.
- Branch, G., Hanushek, E., y Rivkin, S. (2013). School leaders matter. *Education Next*, 13 (1), 63-69.
- Braslavsky, C., Acosta, F., y Jabif, L. (2004). *Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Briones, G. (1988). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Andrés Bello.
- Bruner, J. (2000). Cultura, mente y educación; pedagogía popular. En Visor (Ed.), *La educación puerta de la cultura*. Madrid.
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.

- Buendía, L. (coord.) (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Burch, P., y Heinrich, C. (2015). *Mixed Methods for Policy Research and Program Evaluation*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Canales, A., Leyva, Y., Luna, E., y Rueda, M. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2), 171–183.
- Castro, A., Muñoz, M., Nail, O., y Ulloa, J. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 121–129.
- Castro, F. (2005). Gestión Curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, 10, 13–25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12 (3), 591-595.
- CEDLE. (2016). *Sistema educacional chileno ¿Qué políticas para los directivos?. Cuadernos para el desarrollo del liderazgo educativo*. Cuadernos para el Desarrollo del Liderazgo Educativo N° 1. Santiago de Chile: CEDLE.
- Chamorro, A., González, M., y Gómez, A. (2008). *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá*. Tesis de Maestría. Universidad de la Salle.
- Chevellard, Y. (1998). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado* (3rd ed.). Buenos Aires: AIQUE.
- CIAE. (2015). *Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”* Santiago de Chile: CIAE.
- City, E., Elmore, R., Fiarman, S., y Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning* (6th ed.). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Coggs, J., Rasmussen, C., Colton, A., Milton, J., y Jacques, C. (2012). *Generating teaching effectiveness: The role of job-embedded professional learning in teacher evaluation* (Research & Policy Brief). Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Recuperado de <http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/GeneratingTeachingEffectiveness.pdf>
- Coller, X. (2000). *Cuadernos Metodológicos: Estudio de Casos*. Madrid: CIS.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 10 (2), 12–34.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 19 (33).
- Creemers, B., Kyriakides, L. y Antoniou, P. (2013). *Teacher professionalism development for improving quality of teaching*. London: Springer.
- Creswell, J. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Creswell, J., y Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Davis, F. (2003). *Conceptos de administración estratégica*. México: Pearson Educación.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou,

- E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: research report RR 108*. Londres: Department for Children, Schools and Families.
- Daza, J. (2010). Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores. *Revista Ciencias de La Salud*, 8 (1), 71–85.
- De la Herrán, A., Hashimoto, E., y Machado, E. (2005). *Investigar en Educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: DILEX
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Diario Oficial de la República de Chile. *Estatuto de los profesionales de la educación* (1996). Chile.
- Diario Oficial de la República de Chile. *Ley Calidad y Equidad* (2011). Chile.
- Diario Oficial de la República de Chile. *Ley de Inclusión Escolar* (2015). Chile.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (49), 133 – 240.
- Dufour, R. y Marzano, R. (2009). High leverage strategies for principal leadership. *Educational Leadership*, 66 (5), 62-68.
- DuFour, R. y Mattos M. (2013). How Do Principals Really Improve Schools? *Educational Leadership*, 70 (7), 34–40.
- Duque, P., Rodríguez, J., y Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Tesis de Maestría. Universidad de Manizales – CINDE.
- ECURED. (2016, Noviembre). *Ciencias de la Educación. Pedagogía*. Recuperado de https://www.ecured.cu/Ciencias_de_la_Educación
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. Chicago: NTC/Contemporary Publishing Group.
- Elmore, R. (2000). *Building a New structure for school leadership*. Washington DC: T. A. S. Institute.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando las escuelas desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Elmore, R., y City, E. (2007). The Road to School Improvement: long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23 (3).
- Escamilla, S. (2006). *El director escolar: Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ezpeleta, J. (2004). Problemas y teoría, a propósito de la gestión pedagógica. En Ezpeleta y Furlan (comp.). *La gestión pedagógica de la escuela* (1° ed) pp. 101-117. México: UNESCO.
- Falconi, O. (2008). Aportes para la gestión del currículo y las políticas educativas. Conferencia. Paraná, Entre Ríos. Recuperado de [http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/primaria/files/2011/02/Conferencia deOctavio-Falconi.pdf](http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/primaria/files/2011/02/Conferencia%20deOctavio-Falconi.pdf) Paraná.
- Fernández, C., y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5th ed.). México: McGraw-Hill.
- Ferrán, M. (2002). *Curso de SPSS para Windows*. Madrid: McGraw-Hill.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Trasformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1979). Educación y concienciación; educación versus masificación. En S. XXI y T. Nueva (Eds.), *La educación como práctica de la libertad* (25th ed.). Buenos Aires.
- Fromm, G., Olbrich, I. y Volante, P. (2015). Fidelidad de la implementación de prácticas de liderazgo instruccional. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (15), 117-134.
- Gairín, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional. Una breve introducción. En J.

- Gairín (Ed.), *Comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación* (pp. 13–32). Madrid: Wolker Kluwer.
- Gairín, J. (coord.) (2011). *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*. Santiago de Chile: FIDECAP.
- Gairín, J. (2008). Autonomía, calidad y evaluación. En García, A. (coord.), *La autonomía de los centros escolares* (pp. 81-130). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Gairín, J. (2000). *La investigación sobre enfoques organizativos en educación*. Granada: Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de las Universidades de Granada, Jaén y Córdoba.
- Gairín, J. y Castro, D. (2011). *Competencias para el ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas*. Lima: FIDECAP.
- Gairín, J., y Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, LXVIII (247), 401–416.
- Gairín, J., y Suárez, C. (2013). La vulnerabilidad en la Educación Superior. En W. K. Educación (Ed.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. España.
- García, P. (2011). Formación del profesorado para la utilización de la cámara de video digital en los centros de educación primaria. *Journal for Educations Teachers and Trainers*, 2, 107-117.
- García, E., y Cabero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35 (Marzo).
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gavin, H. (2008). *Understanding research methods and statistics in psychology*. Londres: Sage Publications.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4th ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Gil, F. (coord.) (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos y P. Ezquerro (eds.), *Liderazgo y educación*. Santander: Universidad de Cantabria, pp. 99-124.
- Gillespie, K. (2010). *Leadership to Sustain Professional Learning Communities*. Tesis Doctoral. Walden University.
- Gimeno, J. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Glattom, A., Boschee, F., Whitehead, B., y Boschee, B. (2013). *Curriculum leadership. strategies for development and implementation* (3th ed.). California: SAGE.
- Gliem, J. y Gliem, R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales*. Presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, The Ohio State University, Columbus, OH, October 8-10, 2003.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en ciencias sociales. *ISLAS*, 45 (138), 125–135.
- González, M. (1999). *Creencias, atribuciones y autoeficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- González, M., Nieto, J., y Portela, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson
- Greene, J. C. (2008). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Griffin, W. y Moorhead, G. (2010). *Comportamiento Organizacional* (9na. Ed.) México: Cengage, Learning.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that

- Refuses to Face Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1–20.
- Hallinger, P., y Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership Management*, 30 (2), 95–110.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *Liderazgo sostenible*. Madrid. Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Harris, A., y Chapman, C. (2004). Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17 (3), 401–411.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4th ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., y Mendoza, P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: El paradigma mixto. En *6to. Congreso de Investigación en Sexología*. Tabasco, México: Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Hernández, R., Mendoza, P., y De la Mora, P. (2009). *Estudios de caso en la investigación educativa*. Manuscrito no publicado.
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Huber, S. G. (2008). School development and school leader development: new learning opportunities for school leaders and their schools. En Springer (Ed.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 173–175).
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- INE-Chile. (2009). *Glosario de términos de demografía y estadísticas vitales*. Santiago de Chile: INE.
- Janesick, V. (1998). *Stretching: Exercises for qualitative researchers*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Jiménez, M. y Perales, J. (2007). Entre proyectos personales y propuestas operativas. Etnografía de la gestión en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 12 (35), 1309-1328.
- Bredeson, P., Klar, H., y Johansson, O. (2011) Context-Responsive Leadership: Examining Superintendent Leadership in Context. *Education Policy Analysis Archives*, 19 (18), 1-28.
- Johnson, R., y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26.
- Jornet, J. M., González, J., y Sánchez, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (2), 185–195.
- Khun, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- King, N., y Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Kotler, P., y Armstrong, G. (2001). *Marketing*. Londres: Prentice Hall.
- Krichesky, G. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE*, 9 (1), 65-83.
- Kruse, S., y Seashore-Louis, K. (2008). *Strong cultures: A principal's guide to change*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Lance, A. (2010). A case study of two schools: identifying core values conducive to the building of a positive school culture. *Management in Education*, 24 (3), 118–123.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

- Latorre, M. (2009). *Saber pedagógico en uso, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis doctoral. Universidad René Descartes, Paris 5, Sorbonne-Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Latorre, M. (2011). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo*, 45 (2), 185–210.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: N. C. for S. Leadership y D. for E. and Skills.
- Leithwood, K., y Levin, B. (2005). *Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Leithwood, K., Mascall, B., y Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London: Routledge.
- Lewis, J. (2005). Design Issues. En J. Ritchie y J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: a guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE.
- Lieberman, A., y Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Lincoln, Y. (1990). The making of a constructivist: A remembrance of transformations past. En E. Guba (Ed.), *Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquires* (pp. 67–87). London: Sage Publications.
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Litz, D. (2011). Globalization and the changing face of educational leadership: Current trends & emerging dilemmas. *International Education Studies*, 4 (11), 47–61.
- Liu, C. (2008). *Cross-sectional data*. *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Thousand Oaks, California: SAGE. Recuperado de http://www.sage-reference.com/survey/Article_n119.html
- Loera, A., García, E., y Cázares, O. (2011). *Gestión pedagógica centrada en el aprendizaje*. México: Educativa.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167–179.
- López, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J., y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- López, M., y Schmelkes, C. (2002). *Diseño de cuestionarios*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos15/disenio-cuestionarios/disenio-cuestionarios.shtml#DISE%C3%91>
- Louis, K., Dretzke, B., y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21 (3), 315–336.
- Luzardo, L. (2004). *El arte de enseñar con clase: Tiempo para guille* (4ª ed.). Venezuela: Minipres.
- MacBeath, J., y Townsend, T. (2011). Leaders of learning: accomplished teachers as teacher leaders. En T. Townsend y J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 1237–1254). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Male, T., y Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts, *International Journal of Leadership in Education*, 15 (1), 107–118.
- Mansilla, S., y Miranda, J. (2011). Las unidades técnicas pedagógicas en la enseñanza media: razón administrativa y razón pedagógica en contextos secundarios vulnerables. In *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021* (pp. 1–11). Buenos Aires.
- Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: MIDE UC.
- Marcel, J. (2004). Système des pratiques professionnelles et professionnalité de l'enseignant. Année de la recherche en Sciences de l'éducation, année 2003. In Editions L'Harmattan

- (Ed.), *Formation des professeurs et identité* (pp. 89–100). París.
- Marfán, J., Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes. *Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 20 (3), 19–24.
- Marshall, C., y Rossman, G. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Martínez, R. (2014). *Introducción al análisis de datos cuantitativos en Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson.
- Martínez, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. (2012). *Research basis for the Marzano school leadership evaluation model*. Florida: Learning Sciences Marzano Center for Teacher and Leadership Evaluation.
- Marzano, R., Pickering, D., y Heflebower, T. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Marzano, R., Walters, T., y McNulty, B. (2005). *Schools Leadership that Works. From Research to Results*. Colorado: McREL
- Matthews, P., Moorman, H., y Nusche, D. (2007). *School leadership development strategies: Building leadership capacity in Victoria, Australia*. París: OCDE.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 2 (1).
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36 (146), 134-153.
- McFadden, P., Taylor, B. J., Campbell, A., y McQuilkin, J. (2012). Systematically identifying relevant research: Case study on child protection social workers' resilience. *Research on Social Work Practice*, 22 (6), 626–636.
- Medina, A., y Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53 (1), 91–113.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- MINEDUC. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: CPEIP.
- MINEDUC. (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Santiago de Chile: CPEIP.
- MINEDUC. (2013). *Estándares Indicativos de Desempeño*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- MINEDUC. (2015a). *Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013*. Santiago de Chile: Centro de estudios.
- MINEDUC. (2015b). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago de Chile: CPEIP.
- MINEDUC. (2016a). *Dotación docente por establecimiento 2015*. Santiago de Chile: Centro de estudios.
- MINEDUC. (2016b). *Estadísticas de la educación 2015*. Santiago de Chile: Centro de estudios.
- MINEDUC. (2016c). *Registro matrícula única 2015*. Santiago de Chile: Centro de estudios.
- MINEDUC. (2016d). *Resultados de la evaluación docente 2015*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Montenegro, I. (2008). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mora, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147–164.
- Mora, C. (2011). Labor del Coordinador Académico en la gestión del currículo en las

- organizaciones educativas de secundaria pública. *Revista Gestión de La Educación*, 1 (2), 1–34.
- Morlino, L. (2010). *Introducción a la investigación comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moscoso, J. (2013). EL trabajo docente como de estudio: una mirada desde Chile. *Mundialización educativa*, (5), 39-57
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Washington DC: McKinsey & Company.
- Muijs, D. (2003). La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, (2).
- Murillo, F. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre estado del arte*. Santiago de Chile: CIDE.
- Murillo, F. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration*, 1, 163–200.
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E., y Porter, A. (2007). Leadership for Learning. *School Leadership and Management*, 27 (1), 170–201.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP.
- Navarro, M. (2004). *La gestión escolar: Conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica de Durango.
- Ng, W., y Nicholas, H. (2010). A progressive pedagogy for online learning with high-ability secondary school students: A case study. *Gifted Child Quarterly*, 54 (3), 239–251.
- Núñez, I., Weinstein, J., y Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? una Mirada Desde la Normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 9 (2), 53–81.
- OCDE. (2005). *Teacher Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. París: OCDE
- OCDE. (2014a). Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Chileno. París: OCDE.
- OCDE. (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. París: OCDE.
- OCDE/CEPPE. (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study* (Education Working Papers No. 99). París: OCDE.
- Pacheco, T., Ducoing, P., y Navarro, M. (2012). La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación. *Revista de La Educación Superior*, 78 (20).
- Pasmanik, D. (2001). *La praxis educativa en la enseñanza de la lengua materna: un análisis desde la interactividad en el aula*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pasmanik, D., y Cerón, R. (2005). Las Prácticas Pedagógicas en el Aula como punto de partida para el análisis del proceso Enseñanza-Aprendizaje: Un Estudio de Caso en la Asignatura De Química. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), 71–87.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Penlington, C., Kington, A., y Day, C. (2008) Leadership in Improving Schools: A Qualitative Perspective. *School Leadership and Management, Special Issue: The impact of school leadership on student outcomes*, 28 (1), 65-82.
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura Y Sociedad*, 16, 55–81.
- Pérez, A. (2014). Senderos analíticos alrededor de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto Latinoamericano. *Educere*, 18 (59), 43-50.

- Pérez, R., García, J., Gil, J. y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la Educación*. Madrid: UNED - Pearson.
- Poggi, M. (1998). *Apuntes y Aportes para la gestión curricular. Colección triángulos pedagógicos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pont, B., Nushe, D., y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. París: OCDE.
- Portin, B., Knapp, M., Dareff, S., Feldman, S., Russell, F., Samuelson, C. y Yeh, T. (2009). *Leadership for learning improvement in urban school*. Seattle: University of Washinton.
- Quintero, J., Munévar, R., y Yepes, J. (2006). Posibilidades de la experiencia reflexionada en las prácticas educativas. *Pedagogía Y Saberes*, (24), 9–17.
- R. de Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista de La Facultad de Humanidades*, 16, 105–129.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la Educación Municipal en Chile: ¿Liderazgo del Sostenedor Municipal? En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Ragin, C. (2013). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, California: U. of C. Press
- Ravela, P. (2015). La importancia de equilibrar los propósitos de los sistemas de evaluación. Seminario como construir calidad. En *Seminario como construir calidad*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Reimers, F. (2003). Las buenas maestras en América Latina. *Revista Persona Y Sociedad*, (Abril), 33–47.
- Reviriego, M. y Benitez, A. (2015). *El liderazgo del director escolar eficaz: características, estrategias y efectos. Un estudio de casos*. Ponencia presentada en el 4º Congreso Internacional Multidisciplinario de la Educación, Valencia, España.
- Reyes, M. y González, M. (2013). Gestión estratégica: Liderazgo escolar en las instituciones de educación superior en México. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 1, 95-105.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Rivera, L. (2010). Elementos conceptuales para el análisis de las prácticas de gestión educativa. En Guerra, Marcelino (coord.). *Gestión de la Educación Básica. Referentes, reflexiones y experiencias de investigación*. (1ª ed.) (pp. 71-86) México: SEP-UPN.
- Rivkin, S., Hanushek, E., y Kain, J. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417–458.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Leaders Council for Educational.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Rodríguez, E. (2012). *La gestión del conocimiento en los equipos directivos de las universidades y sus efectos sobre el sistema de aseguramiento de la calidad institucional: evidencia empírica desde Chile*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *EducacionyEducadores*, 14 (2), 253–267.
- Rodríguez, G. (2016). Análisis teórico-reflexivo sobre los factores que intervienen en la calidad de los aprendizajes y práctica docente. *Revista Gestión de la Educación*, 6 (1), 103–119.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica. *Pedagogía Y Saberes*, 24, 19–25.
- Rojas, A. (2006). La cara oculta de la Luna. Liderazgo y crítica al racionalismo en la formulación e implementación de políticas educacionales. *Revista Electrónica Iberoamericana*

- Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 4 (4), 25–38.
- Rojas, G. (2005). *Significado que los profesores de un colegio particular pagado, le otorgan a los estilos de liderazgo en esa unidad escolar al equipo directivo*. Tesis doctoral. Universidad de Chile.
- Rojas, R. (2002). *Investigación social. Teoría y praxis*. México: PyV.
- Rubin, J., y Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Ruíz-Olabuénaga, J. (2004). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Ryan, G., y Bernard, H. (2003). Data management and analysis methods. En Denzin & Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed., pp. 259–309). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Salo, P., Nylund, J., y Stjernström, E. (2014). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 43 (4), 490–506.
- San Fabián, J. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, Septiembre-diciembre, 41-60.
- San Fabián, J. (1992). Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales. In Universidad de Sevilla (Ed.), *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: UPN/Plaza y Valdez.
- Sans-Martín, A., Guàrdia, J., y Triadó-Ivern, M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371 (Enero-Marzo), 83–106.
- Santiago, J., y Roussos, A. (2010). *El focus groups como técnica de investigación cualitativa* (Métodos de Psicología Clínica No. 256). Buenos Aires.
- Santiago, P., y Benavides, F. (2009). *Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and examples of Country Practices*. México: OCDE.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., y Nushe, D. (2013). *Teacher Evaluation in Chile*. París: OCDE Reviews of Evaluation and Assessment in Education.
- Savin-Baden, M., y Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Scanella, A., y McCarthy, S. (2014). Teacher evaluation: Adversity of opportunity. *Principal Leadership*, 158 (1), 52-55.
- Schmelkes, S. (2000). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas* (3rd ed.). México: SEP.
- Slavin, R. (1996). *Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Spillane, J., y Healey, K. (2010). Conceptualizing School Leadership and Management from a Distributed Perspective: An Exploration of Some Study Operations and Measures. *The Elementary School Journal*, 111 (2), 253–281.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study*. Londres: SAGE.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2nd ed.). Madrid: Morata.
- Tardif, M., y Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruselas: De Boeck Université.
- Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, California: SAGE
- Tejada, J., y Giménez, V. (coords.). (2006). *Formación de Formadores. Escenario Aula* (Vol. 1 y 2). Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Thieme, C. (2005). *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Timmons, V., y Caims, E. (2009). *Case study research in education. Encyclopedia of Case Study*

- Research*. (SAGE, Ed.). Recuperado de http://www.sage-reference.com/casestudy/Article_n36.html
- Törnsén, M. (2014). Classroom observations and supervision – essential dimensions of pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 28 (7), 856–868.
- Törnsén, M. (2009). *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes, Pedagogiska institutionen*. Tesis doctoral. Umeå Universitet.
- Touriñan, J. (2013). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71 (254), 29–47.
- Touron, J., Lizasoain, L., y Sobrino, A. (2014). Análisis del impacto del feedback en las prácticas docentes de los profesores españoles del estudio TALIS 2013. En INEE (Ed.), *TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Madrid.
- Triviños, A. (2013). *Prácticas de liderazgo distribuido en el contexto escolar. Estado del arte*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Tucker, J. G. (2004). *Objectives. Encyclopedia of Evaluation*. (SAGE, Ed.). Recuperado de http://www.sage-reference.com/evaluation/Article_n377.html
- UNESCO. (2014a). *El liderazgo escolar en américa latina y el caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO. (2014b). *Sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda vida*. París: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda vida.
- UNESCO. (2015a). *Informe de resultados TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Factores Asociados*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO. (2015b). *Informe anual*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO. (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE. Recomendaciones de políticas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNICEF. (2004). *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF
- Uribe, M., y Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 111–134). Santiago de Chile: CEPPE.
- Valle, J., y Martínez, C. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1 (1), 55–68.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., y Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. París: OCDE.
- Villalta, M. (2000). *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica de sala de clase*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Visauta, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14: Estadística básica* (3a ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14 (2), 96–108.
- Wahlstrom, K. (2008). Leadership and learning: what these articles tell us. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 593–597.
- Wasonga C., Wanzare Z., y Rari B. (2011). Adults helping adults: Teacher-initiated supervisory option for professional development. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 3 (8), 117-120
- Weber, J. (1996). Leading the instructional program. En *School leadership* (pp. 253–278). Eugene, Oregon: Clearinghouse of Educational Management.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional

- Chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123–148.
- Weinstein, J., Cuellar, M., Hernández, M., y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 23–46.
- Weinstein, J., y Hernández, M. (2015). *¿Un centro nacional de liderazgo escolar en Chile? Antecedentes para su diseño*. Santiago de Chile: Espacio Público.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios y Políticas y Prácticas en Educación.
- Witziers, B., Bosker, R., y Krüger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398–425.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. Michigan: Sage Publications.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. (L. Bickman y D. J. Rog, Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (Vol. 5). Sage Publications.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE
- Zaccagnini, M. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamérica de Educación [Versión Electrónica]*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>
- Zapata, R., y Sánchez, E. (2011). *Manual de investigación cualitativa en la ciencia política*. Madrid: Tecnos.

BLOQUE V:

ANEXOS

Anexo 1

FORMULARIO DE OBSERVACIÓN¹

Observador:	UE:	Fecha:	Hora: De..... A.....
JUTP:		Titularidad:	Jornada:
<p style="text-align: center;">Caso (Sujeto)</p> Resumen de tareas diarias, actividades (foco prácticas de gestión curricular):		Comentarios sobre los temas de gestión técnica pedagógica:	
Descripción UTP	Orientación (adm/ped/ind/)TP	Características JUTP	Referencias técnicas

¹ Elaboración propia, adaptado propia desde Case Studies in Science Education (Stake y Easley, 1979; Stake, 1999)

ETAPAS DE LA OBSERVACIÓN DE CAMPO²

1. Anticipación.

- Considerar las preguntas de investigación.
- Definir casos y límites de ellos.
- Considerar elementos de apoyo
- Organizar el primer contacto con el campo de estudio (organizaciones escolares): enviar correos, llamadas y coordinar fechas.

2. Primera visita

- Entregar consentimiento informado a los participantes e informar de la confidencialidad del estudio.
- Identificar a los informadores y las fuentes de datos.
- Planificar los días de visita y acciones que se llevaran a cabo.

2.1. Recogida de datos

- Realizar observaciones, entrevistas y tomar notas.
- Redefinir los temas (límites de casos) y renegociar las disposiciones con los informantes si fuere necesario.
- Recoger datos adicionales.
- Revisar los datos en borrador.
- Consideraciones finales de cierre de la inducción al campo.

² Elaboración propia a partir de Stake (1999).

Anexo 2

PAUTA DE ENTREVISTA JUTP³

Esta pauta considera los siguientes objetivos:

Objetivo General	Objetivos Específicos
Analizar las relaciones e impacto entre los procesos de gestión curricular de la UTP con las prácticas pedagógicas docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar qué procesos de gestión curricular se relacionan con las prácticas de liderazgo pedagógico. - Analizar las relaciones de los procesos de gestión y las prácticas pedagógicas docentes. - Identificar los procesos de gestión curricular implementados. - Identificar como se implementan los procesos de gestión. - Establecer qué procesos de gestión impactan en la práctica docente y procesos de mejoramiento escolar.

Estructura de la entrevista

Este instrumento está estructurado en los siguientes apartados con sus temáticas respectivas:

- I. **Antecedentes generales:** descripción personal, formación académica, trayectoria profesional.
- II. **Función profesional en la organización escolar:** características de la institución, funciones de la unidad, características de los procesos de gestión, práctica docente.
- III. **Relaciones de funciones en la organización:** vinculación de funciones UTP-Profesores; relaciones UTP-Procesos de mejoramiento, relaciones JUTP-Liderazgo pedagógico.

I. Antecedentes generales

Nombre: _____

Edad: _____

Profesión: _____ Grado académico: _____

Organización educativa donde trabaja: _____

Años de experiencia profesional: _____ Profesor aula: _____ Doc. Directivo: _____

Años de experiencia en la organización educativa: _____

Fecha: _____

³ El guion de entrevista semiestructurado considera preguntas centrales de la investigación, sin embargo, en el transcurso de la misma pueden surgir otras que puedan entregar mayor claridad del objeto de estudio.

II. Función profesional en la organización escolar.

1. ¿Cómo está organizada jerárquicamente la unidad educativa?
2. ¿Cómo describiría su organización escolar?
3. ¿cómo es la relación con su contexto donde está inserto?
4. ¿Cómo se estructura y quienes componen la unidad técnica?
5. ¿Cuáles son las funciones de la UTP?
6. ¿Poseen un plan con las acciones anuales de la UTP?
7. ¿Cómo se realiza la gestión pedagógica?
8. ¿Cuáles son las características específicas de la gestión curricular?
9. ¿Qué procesos son los que realizan? ¿Cómo los lleva a cabo?
10. ¿Cuáles son las características comunes de las prácticas de los profesores del Establecimiento?
11. ¿se orientan, se planifican? ¿Cómo?

III. Relaciones de funciones en la organización escolar.

1. ¿Cómo se vinculan las funciones de la UTP con las prácticas docentes?
2. ¿Existe orientaciones? ¿Cuáles?
3. ¿Realizan una vinculación de los procesos internos de la UTP con los procesos de mejoramiento escolar? ¿Cuáles son? ¿Cómo son?
4. ¿Cómo es identificado(a) usted al interior de la UTP, establecimiento y profesores? ¿Cómo perciben el trabajo? ¿Cuál es la percepción de los profesionales de la organización?

PAUTA FOCUS GROUP JUTP⁴

Esta pauta considera los siguientes objetivos:

Objetivo General	Objetivos Específicos
Analizar las relaciones e impacto entre los procesos de gestión curricular de la UTP con las prácticas pedagógicas docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar qué procesos de gestión curricular se relacionan con las prácticas de liderazgo pedagógico. - Analizar las relaciones de los procesos de gestión y las prácticas pedagógicas docentes. - Establecer qué procesos de gestión impactan en la práctica docente y procesos de mejoramiento escolar.

Estructura de la entrevista

Este instrumento está estructurado en los siguientes apartados con sus temáticas respectivas:

I. Función profesional en la organización escolar: características de la institución, funciones de la unidad, características de los procesos de gestión, práctica docente.

II. Relaciones de funciones en la organización: vinculación de funciones UTP-Profesores; relaciones UTP-Procesos de mejoramiento, relaciones JUTP-Liderazgo pedagógico.

Función profesional en la organización escolar.

¿Cuáles son las funciones de la UTP?

¿Poseen un plan con las acciones anuales de la UTP?

¿Cómo se realiza la gestión pedagógica?

¿Cuáles son las características específicas de la gestión curricular?

¿Qué procesos son los que realizan? ¿Cómo los lleva a cabo? (diagrama de flujo)

¿Cuáles son las características comunes de las prácticas de los profesores del Establecimiento?

¿se orientan, se planifican? ¿Cómo?

Relaciones de funciones en la organización escolar.

¿Cómo se vinculan las funciones de la UTP con las prácticas docentes?

¿Existe orientaciones? ¿Cuáles?

¿Cómo es identificado(a) usted al interior de la UTP, establecimiento y profesores? ¿Cómo perciben el trabajo? ¿Cuál es la percepción de los profesionales de la organización?

Anexo 4

Cr	V	Pregunta 11	Pregunta 12	Pregunta 13	Pregunta 14	Pregunta 15
----	---	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

⁴ El guion de trabajo de focus group para Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas.

Criterio	Valor	Pregunta 21										Pregunta 22										
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
Univocidad	Sí	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x
	No														x	x						
Pertinencia	Sí	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x
	No																					
Importancia	1																					
	2																					
	3							x	x						x				x			
	4		x		x	x				x	x		x			x				x	x	x
	5	x		x			x						x		x				x			
Experto		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	

Anexo 5

Cuestionario dirigido para Jefes de Unidades Técnicas Pedagógica

“Análisis de los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas”

El presente instrumento se enmarca en la investigación doctoral “*Análisis de las relaciones entre los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas y las prácticas pedagógicas docentes de escuelas municipales de las regiones Bío Bío y Araucanía-Chile*”⁵. El estudio ofrece la oportunidad de contribuir desde los centros educativos al análisis de uno de los aspectos que más impacta en la calidad educativa, como es el liderazgo pedagógico, y entregar evidencias y orientaciones para la mejora de los procesos técnicos-pedagógicos.

Toda la información recogida en este estudio será tratada de manera confidencial. Los resultados se darán a conocer en la finalización del doctorado, le garantizamos que en ningún momento se revelará ni su identidad, ni la de nadie que forme parte del personal del mismo en ningún informe sobre los resultados del estudio.

El cuestionario solicita información sobre las características de la Unidad Técnica Pedagógica, los procesos de gestión curricular y cuestiones relativas al proceso educativo⁶. Al respecto:

- La persona que conteste a este cuestionario debe ser el jefe de la unidad técnica pedagógica o responsable de la misma. En un tiempo máximo de 30 minutos.
- Las instrucciones para responder a las preguntas están escritas en *cursiva*. Casi todas ellas se pueden responder marcando la respuesta más apropiada.
- Una vez que haya rellenado el cuestionario, por favor, guárdelo para ser entregado en la fecha y forma convenidas con el investigador.
- Si es contestado vía internet siga los pasos hasta completar el envío de acuerdo a las instrucciones entregadas.
- Si tiene alguna duda acerca de cualquier aspecto del cuestionario, o si desea más información sobre el mismo o sobre el estudio, puede ponerse en contacto con el doctorando a través del siguiente correo electrónico: guiandres.rm@gmail.com.

Muchas gracias por su colaboración.

⁵ Tesis doctoral dirigida por el Dr. Joaquín Gairín, Depto. de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

⁶ Cuando se habla en el cuestionario de alumno, profesor, director, jefe de UTP...debe entenderse en sentido genérico como alumno y alumna, profesor y profesora, director o directora, jefe o jefa.

A	Información de carácter general
----------	--

Estas preguntas se refieren a usted, a su formación y a su cargo como jefe de la unidad técnica pedagógica. Al responder a las mismas, marque la(s) casilla(s) que corresponda(n), o escriba números cuando sea necesario.

1. Género

- ₁ Mujer
₂ Hombre

2. Fecha de nacimiento

Escriba la fecha de nacimiento (día/mes/año).

--	--	--	--	--	--	--	--

3. ¿Cuál es el nivel de educación formal más alto que ha completado?

Marque una casilla

- ₁ Profesional, Licenciatura
₂ Postítulo
₃ Diplomado
₄ Magíster
₅ Doctorado

4. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?

Escriba un número en cada apartado. Ponga 0 (cero) si no tiene experiencia. Cuente parte de un año como si fuese un año completo.

- a) año(s) trabajando como jefe de UTP.
- b) año(s) trabajando en otros puestos de gestión escolar (no incluya los años que ha trabajado como jefe de UTP).
- c) años trabajando como profesor de aula.

5. Indique el procedimiento por el cual usted asumió la Jefatura Técnica Pedagógica.

Marque una casilla.

- ₁ Concurso público
₂ Designación por director/a
₃ Designación por empleador

6. ¿Cuál es su situación laboral actual como jefe de UTP?

Marque una casilla

- ₁ Jornada completa (sin horas SEP), sin obligación de dar clases
₂ Jornada completa (con horas SEP), sin obligación de dar clases
₃ Jornada completa, con obligación de dar clases
₄ Jornada parcial (hasta 34 horas cronológicas) sin obligación de dar clases
₅ Jornada parcial (hasta 34 horas cronológicas), con obligación de dar clases

7. Indique si ha recibido la formación en los siguientes ámbitos antes o después de ocupar el puesto de jefe de la UTP.

Marque una casilla en cada apartado.

	Antes	Después	Antes y después	Nunca
a) Liderazgo pedagógico	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Gestión curricular	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Gestión pedagógica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Gestión escolar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

8. Señale si durante los últimos 12 meses, ha participado en alguna de las siguientes actividades de desarrollo profesional orientadas a su trabajo como jefe de UTP.

Actividades de desarrollo profesional son aquellas cuyo objetivo es desarrollar las habilidades y conocimientos profesionales de su persona.

	Sí	No
a) En una actividad de investigación	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
b) En cursos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
c) En congresos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
d) En seminarios	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
e) En talleres	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀

9. De las actividades antes señaladas, indique cuál han sido las temáticas tratadas.

Marque las casillas que correspondan.

	Curricular	Liderazgo	Normativa educativa	Prácticas docentes
a) En una actividad de investigación	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

- b) En cursos ₁ ₂ ₃ ₄
- c) En congresos ₁ ₂ ₃ ₄
- d) En seminarios ₁ ₂ ₃ ₄
- e) En seminarios ₁ ₂ ₃ ₄

B Información de carácter general sobre la unidad educativa

10. ¿En qué tipo de localidad está emplazado su unidad educativa?

Marque una casilla

- ₁ Comuna rural (menos de 2.000 habitantes)
- ₂ Comuna urbana (hasta 10.000 habitantes)
- ₃ Comuna urbana tamaño medio (hasta 50.000 habitantes)
- ₄ Comuna urbana grande (hasta 100.000 habitantes)
- ₅ Ciudad grande (sobre 100.000 habitantes)

11. Indique los niveles de enseñanza impartidos por su unidad educativa.

Marque todas las casillas que corresponda.

- ₁ Educación Parvularia (NT1 – NT2)
- ₂ Enseñanza Básica
- ₃ Enseñanza Media (Científico Humanista y/o Técnica Profesional)
- ₄ Educación de Adultos

12. ¿Cuál es el número total de estudiantes matriculados en la unidad educativa (incluye todos los niveles)?

Escriba un número.

estudiantes

13. Señale el número de estudiantes Educación Parvularia, Básica y Media de su unidad educativa que presenten una NEE.

El concepto "alumnos con necesidades educativas especiales" hace referencia a aquellos alumnos a los que se les ha diagnosticado formalmente una discapacidad mental, física o emocional. Con frecuencia serán aquellos a quienes se les habrá proporcionado algún tipo de recurso público (bien sea personal, material o económico) como ayuda para su formación.

Escriba un número en cada apartado. Ponga 0 (cero) si no hay estudiantes.

- a) Educación Parvularía
- b) Educación Básica
- c) Educación Media

14. Señale el número de personas que actualmente trabaja en la unidad educativa.

Es posible que algunas personas se incluyan en varias categorías.
Escriba el número en cada apartado. Ponga 0 (cero) si no hay ninguna persona.

- a) profesores, independientemente de los cursos a los que impartan clases.
- b) profesores, que integran el equipo de integración escolar.
- c) profesionales asistentes de la educación (psicólogo, asistente social, fonoaudiólogo).
- d) profesores, que integran la UTP.
- e) docentes directivos.

15. Indique si en su unidad educativa se trabaja con los Programas de Estudio del Ministerio de Educación o Programas Estudios Propios, según el nivel de enseñanza.

Marque una casilla por apartado.

- | | P. MINEDUC | P. Propios |
|-------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Educación Parvularia | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| b) Enseñanza Básica | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| c) Enseñanza Media | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| d) Educación de Adultos | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

C

Información de carácter general sobre las funciones de la Unidad Técnico Pedagógica

16. Indique si la unidad técnica pedagógica de su establecimiento está compuesta por los siguientes profesionales.

Marque una casilla en cada apartado.

	Sí	No
a) Curriculista	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
b) Evaluador	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
c) Coordinador SEP	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
d) Coordinador de ciclo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
e) Encargado de departamento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀

17. Por término medio, ¿Qué porcentaje de tiempo dedica a las siguientes tareas como jefe técnico de la unidad educativa durante un año académico?

Basta con un cálculo aproximado. Escriba un número en cada apartado. Ponga 0 (cero) si no dedica nada de tiempo. Asegúrese de que el total sume el 100%

% Reuniones y tareas administrativas
Por ejemplo, actividades de reglamentos, coordinación de horarios, planificación anual, actividades fuera del establecimiento a nivel comunal o provincial, reuniones con la dirección y equipo directivo, consejos técnicos, elaboración de PME.

% Reuniones y acciones relacionadas con el currículo y la actividad docente
Por ejemplo, observaciones de clases, retroalimentación docente, revisión de planificaciones y evaluaciones, actividades de desarrollo docente.

% Relación con los estudiantes
Por ejemplo, conversaciones fuera de las actividades académicas programadas, convivencia escolar, disciplina.

% Relación con equipo multidisciplinario
Por ejemplo, reuniones con coordinador PIE, profesionales asistentes de la educación.

% Otras

100 % **Total**

18. Indique con qué frecuencia realizó o ha realizado lo siguiente en la unidad educativa durante los años 2015-2016.

Marque una casilla en cada apartado.

	Nunca o casi		Muy a	
	Nunca	A veces	A menudo	mucho
He diseñado junto con los profesores la planificación de la enseñanza orientada al avance del currículum	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
He observado la implementación curricular	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
He monitoreado el trabajo de aula	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
He llevado a cabo acciones de cooperación conjunta entre docentes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
He desarrollado acciones para desarrollar nuevas prácticas docentes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
He retroalimentado la acción docente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
He promovido que los docentes tengan la autonomía en su trabajo de aula	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
He intencionado el trabajo colaborativo entre docentes de aula y PIE	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

19. Indique en qué medida se ve limitada su función como jefe de la Unidad Técnica Pedagógica de esta unidad educativa por las siguientes causas.

Marque una casilla en cada apartado.

	En cierta		mucho	
	En absoluto	Muy poco	medida	Mucho
Falta de recursos didácticos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Faltas de asistencia del profesorado	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Incumplimiento de planificación docente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Falta de apoyo para el desarrollo profesional	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Exceso de responsabilidades	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Falta incorporar personal a la UTP	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Falta incluir a todos los equipos relacionados directamente con la enseñanza	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

20. Explique por qué se ve limitada su función y escriba otra limitante (si corresponde).

21. Indique el grado de conocimiento, que usted estima, de los siguientes tópicos que se relación con el trabajo técnico y pedagógico.

Marque una casilla en cada apartado.

	No lo conozco	Poco conocido	Conocido	Muy conocido
Marco para la buena dirección y liderazgo Escolar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Estándares indicativos de desempeño	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Áreas, dimensiones y prácticas PME	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Bases curriculares	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con NEE	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Teorías de aprendizaje	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Didáctica general	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Didáctica de las disciplinas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

22. Señale el grado de importancia, que estima poseer, de los siguientes procesos técnicos de la unidad educativa.

Marque una casilla en cada apartado.

		Ninguna importancia	Importancia escasa	Importancia media	Gran importancia
Monitoreo de la planificación Curricular	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
Coordinación de tiempos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
Implementación curricular	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
Asesoramiento pedagógico	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
Espacios de reflexión pedagógica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	

23. Desde su perspectiva qué necesidades profesionales y de perfeccionamiento necesita usted para un adecuado desarrollo de sus funciones.

D	Evaluación formal del profesorado
----------	--

En esta sección, la “evaluación” se define como una revisión del trabajo de un profesor por parte del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica. Aquí se refiere a un enfoque formal (p. ej., como parte de un sistema formal de gestión del rendimiento que incluya unos procedimientos y criterios establecidos), y no a un enfoque informal (p. ej., a través de conversaciones informales).

24. Por término medio, ¿con qué frecuencia es evaluado formalmente un profesor en esta unidad educativa?

Marque una casilla en cada apartado.

		Nunca	Al menos una vez al año	Dos veces al año	Tres o más al año
Educadora de párvulos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
Profesores jefes de curso	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
Profesores de asignatura	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	
Profesores de integración	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	

25. Indique cuál es el foco de la evaluación del profesorado.

Marque una casilla en cada apartado.

	Sí	No
a) Tiempos de clase	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
b) Metodología	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
c) Análisis didáctico	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
d) Interacción profesor-alumno	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
e) Clima de aula	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀
f) Manejo disciplinar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₀

26. ¿Quién se encarga de los siguientes procesos como parte de la evaluación formal del trabajo del profesorado en la unidad educativa?

Marque las casillas que considere oportuno en cada apartado.

	Director	Jefe UTP	Curriculista	Evaluador	No se hace en la UE
a) Revisión de planificación Curricular	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Observación del trabajo en aula de profesores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Revisión de instrumentos Evaluativos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Conversaciones formales sobre la evaluación de los profesores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

27. Indique con qué frecuencia se realizan las siguientes acciones en la unidad educativa.

Marque una casilla en cada apartado.

	Nunca	A veces	La mayoría de las veces	Siempre
Se discuten con el profesor medidas para corregir puntos débiles con respecto al clima de aula y disciplina	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Se discuten con el profesor medidas para corregir puntos débiles con respecto a la cobertura curricular	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Se discuten con el profesor medidas para corregir puntos débiles con respecto al aprendizaje de los estudiantes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Se desarrollan espacios de reflexión pedagógica con respecto a las prácticas docentes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Se modifican los tiempos pedagógicos de acuerdo a las necesidades docentes respecto del aprendizaje de los estudiantes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
Se desarrollan planes de desarrollo Profesional para los docentes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Anexo 6

Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), 22 de Marzo de 2016.-

Señor/a
Director/a
Presente

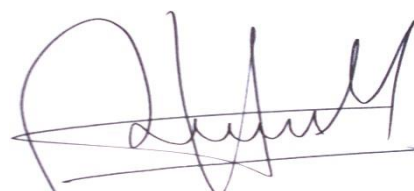
De mi consideración

Quien suscribe, Guillermo Rodríguez Molina, profesor de Educación General Básica, Doctorando en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona y Becario de BecasChile, quiere solicitar a usted la realización del trabajo de campo en su Establecimiento por dos o tres días, esto se enmarca en la realización de la Tesis Doctoral titulada: “*Análisis de las relaciones entre los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas y las prácticas pedagógicas docentes de escuelas municipales de las regiones Bío Bío y Araucanía-Chile*”⁷.

El trabajo de campo de este estudio tiene como informante principal a la jefa o encargada de la Unidad Técnica Pedagógica, durante la estancia desarrollarán los procedimientos de Observación Participante y una Entrevista durante el tiempo antes mencionado y que será acordado con la propia docente de la UTP.

Desde ya reitero la solicitud, ya que entregará insumos empíricos para un mejor desarrollo profesional de quienes trabajan en las Unidades Técnicas Pedagógicas.

Cordialmente,



Guillermo Rodríguez Molina

Doctorando en Educación UAB

⁷ Tesis doctoral dirigida por el Dr. Joaquín Gairín, Depto. de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

Anexo 7

12/7/2016

Análisis de los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas

Análisis de los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas

El presente instrumento se enmarca en la investigación doctoral "Análisis de las relaciones entre los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas y las prácticas pedagógicas docentes de escuelas municipales de las regiones Bío Bío y Araucanía-Chile (1)". El estudio ofrece la oportunidad de contribuir desde los centros educativos al análisis de uno de los aspectos que más impacta en la calidad educativa, como es el liderazgo pedagógico, y entregar evidencias y orientaciones para la mejora de los procesos técnicos-pedagógicos.

Toda la información recogida en este estudio será tratada de manera confidencial. Los resultados se darán a conocer en la finalización del doctorado, le garantizamos que en ningún momento se revelará ni su identidad, ni la de nadie que forme parte del personal del mismo en ningún informe sobre los resultados del estudio.

El cuestionario solicita información sobre las características de la Unidad Técnica Pedagógica, los procesos de gestión curricular y cuestiones relativas al proceso educativo (2). Al respecto:

- La persona que conteste a este cuestionario debe ser el jefe de la unidad técnica pedagógica o responsable de la misma. En un tiempo máximo de 30 minutos.
- Las instrucciones para responder a las preguntas están escritas en cursiva. Casi todas ellas se pueden responder marcando la respuesta más apropiada.
- Una vez que haya rellenado el cuestionario, por favor, guárdelo para ser entregado en la fecha y forma convenidas con el investigador.
- Si es contestado vía internet siga los pasos hasta completar el envío de acuerdo a las instrucciones entregadas.
- Si tiene alguna duda acerca de cualquier aspecto del cuestionario, o si desea más información sobre el mismo o sobre el estudio, puede ponerse en contacto con el doctorando a través del siguiente correo electrónico: guiandres.rm@gmail.com.

Muchas gracias por su colaboración.

(1) Tesis doctoral dirigida por el Dr. Joaquín Gairín, Depto. de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

(2) Cuando se habla en el cuestionario de alumno, profesor, director, jefe de UTP... debe entenderse en sentido genérico como alumno y alumna, profesor y profesora, director o directora, jefe o jefa.

***Obligatorio**

1. 1. Género *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
 Hombre

2. 2. Fecha de nacimiento *

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

3. 3. ¿Cuál es el nivel de educación formal más alto que ha completado? *

Marca solo un óvalo.

- Profesional, Licenciatura
 Postítulo
 Diplomado
 Magíster
 Doctorado

Anexo 8

Matriz: Tópicos/Instrumentos

		Instrumentos			
		ENT ¹	OBP ²	AD ³	CUE ⁴
	Tópico	Justificación			
Unidad Educativa	Descripción de la unidad educativa y su contexto			X	X
	Organización de la unidad educativa			X	
	Emplazamiento de la unidad educativa			X	X
	Niveles de enseñanza de UE			X	X
	Cantidad de estudiantes general y por niveles			X	X

**Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP
en las prácticas pedagógicas docentes**

		relaciones profesor-alumno son menos cercanas y los alumnos con más dificultades o con desventajas socioeconómicas son peor atendidos que en centros pequeños. Sin embargo, otras evidencias sugieren que los centros grandes proporcionan mejores oportunidades para alcanzar el éxito académico posterior y permiten tener departamentos didácticos más potentes. Desde el punto de vista de las economías de escala, es más caro educar a un estudiante en un centro pequeño que en uno grande (OCDE, 2013; MINEDUC, 2013).				
	Cantidad de personas que trabajan en UE	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés, por cual se necesita para la comprensión del fenómeno que se está investigando.			X	X
	Trabajo con programas del Ministerio o propios	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés, el cual es un tópico que entregará evidencia que se podría relacionar con los procesos de gestión y las prácticas pedagógicas.	X		X	X
Unidad Técnico Pedagógica	Estructura de la Unidad Técnica Pedagógica	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés. Por lo cual no se puede explicar teórica y empíricamente el uso, sin embargo, la estructura de la unidad como los integrantes de la misma entregaría a la investigación información sobre la distribución de funciones y la organización técnica pedagógica del centro.	X	X	X	X
	Integrantes de la Unidad Técnica Pedagógica	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés. Por lo cual no se puede explicar teórica y empíricamente el uso, sin embargo, la estructura de la unidad como los integrantes de la misma entregaría a la investigación información sobre la distribución de funciones y la organización técnica pedagógica del centro.		X	X	X

	Funciones de la Unidad Técnico Pedagógica	En cada institución su labor está normada en los reglamentos internos y existen muchas diferencias entre centros. Esto se debe a que no hay disposiciones legales nacionales que estipulen las funciones, por lo tanto cada entidad sostenedora de establecimiento educacional o su director las determinan según lo que consideren conveniente (Beltrán, 2014).	X		X	X
	Acciones de la Unidad Técnico Pedagógica	Están definidas genéricamente en el Marco para Buena Dirección y Liderazgo Escolar como las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar (MINEDUC, 2015) sin embargo, no existe una distinción de acciones por agentes del equipo de liderazgo.	X	X		X
	Percepción del trabajo de la UTP	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés. Por lo cual no se puede explicar teórica y empíricamente el uso, sin embargo en el caso de esta investigación es necesario porque el tanto el objeto com sujeto de estudio está centrado en el JUTP y la UTP como unidad de trabajo.	X			
Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica	Género	Este tópico no tiene información empírica y estadística, por lo que se necesita conocer esta variable para determinar Sólo se tiene la evidencia que hasta el año 2013 existían el 53% de los directores de UE eran hombres.	X			X
	Fecha de nacimiento	Se carece de información respecto de este tópico, siendo el sujeto de estudio el JUTP, sólo existe información acerca de los directores. Por tanto, la importancia radica en las relaciones de formación, experiencia y desarrollo profesional para su explicación y descripción.	X			X
	Profesión	La legislación vigente en Chile permite que profesionales no docentes puedan ejercer funciones en los establecimientos educacionales como profesores de aula o directivos, cumpliendo ciertos requisitos (Estatuto de los Profesionales de la Educación), sin embargo se carece de información de este tópico del objeto de estudio.	X			X

**Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP
en las prácticas pedagógicas docentes**

Nivel académico	El nivel educativo y la formación de los líderes de los centros educativos es relevante para la mejora de la calidad del liderazgo escolar, puesto que afecta al rendimiento de todos los alumnos del centro (Branch, Hanusek y Rivkin, 2013).	X			X
Años de experiencia laboral	La experiencia de los directores adquirida en el día a día de los centros educativos ya sea como profesor, como miembro del equipo directivo en funciones distintas a la de director o como director, constituye un elemento esencial para el (buen) desempeño de sus funciones (MINEDUC, 2014). Sin embargo, para el sujeto de estudio se carece información al respecto.	X			X
Situación contractual	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés. La necesidad de obtener información de este tópico es por la distribución del tiempo y dedicación a las funciones de gestión curricular.	X			X
Formación académica en el cargo de JUTP	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés. Por tanto se requiere de ella para relacionar sus acciones con el desarrollo de los procesos de gestión.	X			X
Participación en actividades de desarrollo profesional	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés.	X			X
Porcentaje de dedicación en diversas tareas de la UTP	Este tópico no tiene información empírica, pues, la investigación hasta ahora sólo tiene el foco en el director del establecimiento. En contexto, el director de establecimiento educacional dedica sólo el 27% a tareas de índole pedagógico (OCDE, 2013; MINEDUC, 2014, 2015). MINEDUC (2008) señala que la principal diferencia entre los jefes técnicos que obtienen buenos y malos resultados radica en que los primeros ponen como foco de su gestión los resultados pedagógicos, priorizándolos por sobre tareas administrativas.	X			X
Limitantes de las funciones del JUTP	El compromiso en el desarrollo profesional de los directores de los centros escolares es un indicador del valor que se da al	X			X

		mantenimiento y desarrollo del conocimiento profesional tanto por los propios directores como por aquellos que los nombran, por lo que debe facilitarse en la medida de las posibilidades su participación en tales actividades (OCDE, 2013; MINEDUC, 2013).				
	Actividades diarias del JUTP	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés.	X	X		
	Conocimiento de instrumentos y normativa vigente	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés.	X			X
	Frecuencia de evaluación de profesores	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés.	X			X
	Frecuencia de las acciones con profesores	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés.	X	X		X
Gestión curricular de las UTP	Características de los procesos de gestión curricular: Monitoreo de la planificación curricular Coordinación de tiempos Acompañamiento del trabajo pedagógico Implementación curricular Asesoramiento pedagógico Desarrollo de espacios de reflexión	El 100% de los docentes encuestados reporta que recibe retroalimentación a través de la observación en el aula y el 97% a partir del análisis de los resultados de sus estudiantes (OCDE, 2013). Sin embargo, esta evaluación no es realizada principalmente por los directores como ocurre en los restantes países (34,1% v/s 54,3%) (MINEDUC, 2014; Bellei, 2014; 2015). El dinamizador y generador de los procesos de gestión de un establecimiento es el liderazgo, ejercido principalmente por los equipos directivos y de gestión de cada establecimiento (Gairín, 2000; López, 2006; Leithwood, 2009 citado en Beltrán, 2014).	X	X		
	Frecuencia de la implementación de los procesos de gestión curricular	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés.	X	X		X
	Importancia de los procesos técnicos	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés.	X			
	Relación de procesos de gestión curricular y JUTP	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés.	X			X

**Influencia de las prácticas de gestión curricular de las UTP
en las prácticas pedagógicas docentes**

	Implementación de los procesos de gestión curricular	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés.	X	X		X
	Vinculación de procesos con prácticas pedagógicas	La evaluación del profesorado y sus observaciones tienen un efecto positivo en el nivel de satisfacción de los profesores en su trabajo y también en su sensación de autoeficacia (OCDE, 2014). La evaluación de los profesores y la información recibida al respecto son dos componentes importantes en el desarrollo profesional de los profesores, puesto que estos instrumentos pueden mejorar de forma significativa sus métodos de enseñanza, sus prácticas docentes y el aprendizaje de sus alumnos (Bellei, 2014; 2015; Santiago y Benavides, 2009).		X		X
	Vinculación de procesos con el mejoramiento escolar	Se carece de información respecto de este tópico o acción concreto en uno o más de sus aspectos o propiedades de interés.		X		X
	Encargado de implementar la evaluación a profesores	Se afirma que, cuando existe, el equipo directivo comparte con el director o bien directamente asume como principal responsable de las funciones técnico-pedagógicas, ya sea bajo el cargo de subdirector; vicedirector o de jefe de la unidad técnico pedagógica (UTP) en Chile (Bellei, 2015; MINEDUC, 2014; UNESCO, 2014)	X	X		X

1. Entrevista
2. Observación participante
3. Análisis documental
4. Cuestionario

Anexo 9

Escuela Básica Corneta Cabrales

Antecedentes contextuales e institucionales

La escuela básica Corneta Cabrales data del año 1952, su nombre se debe a un héroe de la guerra del pacífico. Está ubicada en la Península de Tumbes a 10 kilómetros aproximadamente del centro urbano de Talcahuano conocido como sector las Canchas. Lo administra el Departamento de Administración de Educación Municipal de la comuna.

La matrícula en su mayoría, son hijos e hijas de funcionarios de la Armada y provienen de diferentes puntos del país, lo que constituye un desafío mayor, ya sus características son de matrícula “flotante” lo que requiere de procesos de adaptación y nivelación de aprendizajes en el corto plazo.

Actualmente, son 20 cursos de pre kínder a octavo año básico, dos cursos por nivel y una matrícula de 465 estudiantes.

Las características socioeconómicas de las familias están consideradas como nivel medio declarando los apoderados tener entre 11 y 12 años de escolaridad. Su índice de vulnerabilidad es de un 60% aproximadamente.

Los resultados de evaluaciones estandarizadas (SIMCE) durante el periodo 2013-2015 de los cursos y asignaturas son:

Segundo año básico comprensión de lectura: 240; 247; 234

Cuarto año básico comprensión de lectura: 262; 255; 237

Cuarto año básico matemática: 227; 234; 231

Sexto año básico comprensión de lectura: 231; 238; 230

Sexto año básico matemática: 238; 230; 224

Octavo año básico comprensión de lectura: 261; 207; 230

Octavo año básico matemática: 254; 258; 247

Octavo año básico ciencias naturales (2014 sin registro): 270; 252

El funcionamiento de la organización educativa es “*bastante horizontal*” y a pesar que hay una jerarquía el dialogo para desarrollar acciones es fluido concertando el apoyo de profesores y apoderados. En general y en palabras de la encargada de UTP: “*La escuela en si funciona con un aspecto bien convencional, bastante convencional en su funcionamiento y no se ven grados de innovación...*”

El establecimiento mantiene redes de colaboración con distintas organizaciones del área donde está emplazada. La red principal es con la base naval y sus unidades, carabineros de Chile, iglesias, junta de vecinos, etc.

Antecedentes Unidad Técnica Pedagógica

Esta unidad está dirigida por Jazmín Garrido Díaz profesora de educación general básica y magister en gestión y liderazgo. Tiene 15 años de experiencia profesional, de ellos 12 como profesora de aula y 8 años de docente directivo. Trabaja en el establecimiento desde el año 2007. Sólo durante los dos últimos años no ha combinado trabajo de aula con UTP.

Su cargo es de encarga de la UTP, ya que la dirección del establecimiento no es titular por lo tanto no posee el cargo de confianza. La unidad la conforman la encargada de UTP con 44 horas semanales, la orientadora del establecimiento y una evaluadora con 6 horas. Esta última, con carácter de asistente administrativa.

Además, tienen sub coordinaciones de primer y segundo ciclo quienes “*tributan y nos ayudan a mejorar la cercanía con los profesores de aula*”. A nivel directivo la escuela tiene una directora y una sub directora.

Las funciones de la jefa de UTP de acuerdo al PEI del establecimiento son:

- Planificar, organizar, monitorear y evaluar junto a la comunidad educativa las actividades del proceso-enseñanza-aprendizaje.
- Velar por el aprendizaje de los alumnos/as, procurando el mejoramiento permanente del proceso.
- Propiciar la integración de los distintos planes y programas de estudio.
- Asesorar al Director en el proceso de elaboración del Plan Operativo Anual.
- Asesorar a los docentes en la planificación, adecuación y evaluación de los planes y programas de estudios vigentes.
- Dirigir los Consejos Técnicos que le competen.
- Planificar, coordinar, supervisar y evaluar la realización de actividades complementarias.
- Elaborar los horarios de clase sistemáticos y de colaboración del personal.
- Motivar y contribuir al perfeccionamiento docente.
- Verificar la correcta elaboración de actas, certificados anuales de estudios y documentos de finalización del año escolar.

Antecedentes de las actividades de la Unidad Técnica Pedagógica

Dentro de las funciones de carácter administrativo está en realizar la supervisión y autorización de los recursos de aprendizaje para las clases; realizar los contactos con algunas unidades del DAEM para resolver problemas de índole informático; generar los procedimientos para la contratación de personal para ejecutar acciones del PME; entregar recursos que se han adquirido con la subvención SEP, resolver problemas con el personal del establecimiento, coordinar los reemplazos ante la ausencia de profesores, etc.

Las actividades de carácter administrativo-pedagógico contempla la revisión de horarios de permanencia del personal de la escuela; recibir los reportes del encargado de informática; coordinar la reunión general de apoderados, etc. Una de las tareas claves es la organización de las temáticas de los consejos técnicos, fechas relevantes, hitos que se tienen que llevar a cabo en la escuela.

Las funciones de carácter pedagógico que se realizan en la unidad son:

- **Coordinación de tiempos pedagógicos:** este proceso es considerado como “principal” para comenzar cada escolar, sin embargo, es recurrente que inicios del año no se tenga claridad de la planta docente con la cual se trabajará durante el año escolar, ya que el administrador (DAEM) no define en los tiempos adecuados los profesionales. Uno de los aspectos que consideran al momento de asignar las asignaturas son las competencias docentes que tengan en la disciplina, si no cuentan con alguna especialización.
- **Asesoramiento en la planificación curricular:** este proceso es implementado desde que el profesor tenga los insumos curriculares hasta el procedimiento del diseño de la planificación curricular. También, toma parte la revisión de las planificaciones y la retroalimentación para mejorar puntos débiles de la misma.
- **Acompañamiento al aula:** este proceso llevado a cabo por una parte es imprescindible para el trabajo docente con los estudiantes y dar cuenta “*si nuestra escuela está funcionando bien en sus resultados y en sus procedimientos, como estrategia de escuela es ver que nuestros profesores estén haciendo lo que*

declararon en las planificaciones”, como también detectar las necesidades de desarrollo profesional de los docentes.

En palabras de la propia encargada de UTP *“existe un desarrollo de una clase bastante estructurada, pero con poca innovación en lo que son las estrategias de aprendizaje y las estrategias educativas”*

- **Desarrollo profesional docente:** ese proceso se ve como una asistencia hacia los profesores *“en el sentido de ver qué es lo que se necesita para apoyar la gestión del profesor como líder, pero también como pedagogo, eso es como la parte medular”*. Además de aportar herramientas internas o externas.
- **Evaluación pedagógica:** este proceso lo realiza principalmente la docente asignada con horas como evaluadora. Entre las tareas que lleva a cabo es la revisión de evaluaciones, test y supervisión de las calificaciones.

Sin embargo, *“no posee las competencias necesarias para desempeñar su cargo”*, en este sentido no elabora instrumentos evaluativos que apoyen el trabajo docente, respaldo en la etapa de corrección de evaluaciones.

La vinculación de las prácticas de la unidad con las docentes se dan principalmente a través de los sellos de establecimiento y explícitos en su proyecto educativo. Los cuales se comparten y son los ejes articuladores entre la UTP y el trabajo docente, a pesar de ello la docente reflexiona en cuanto a que *“nos cuesta soltar a la tramitación, nos cuesta soltar el esquema y nos arriesgamos poco porque alomejor en el riesgo se necesita ser más riguroso y estamos fallando”*.

Relaciones profesionales y actividades estratégicas

Las actividades de índole estratégica parten de ejecutar tanto el PME como liderar el proceso de planificación estratégica a cuatro años. Estos procesos coexisten de acuerdo a la encargada en *“un sistema clínico”*, ya que desde su punto de vista están cargados de asistencialismo que muchas veces está desconectado de la realidad de las escuelas y en especial el lejano camino hacia la implementación en las aulas. Para ello, es necesario una UTP que *“conozca que está pasando y que sea lo suficientemente transparente para indicar que lo que nos falta y que es lo que necesitamos para mejorar”*.

En cuanto a su percepción y como es identificada por sus pares, la docente menciona que ha *“he tenido buena evaluación desde el punto de vista de lo que es la empatía del trabajo”* atribuyendo esto a la transición que ha hecho desde el aula hasta ocupar el cargo de encargada de UTP. A pesar, de lo anterior ella recalca que *“a pesar de que ellos me ven como un par, me ven como una asistencia real yo he perdido terreno en credibilidad de lo que es y se merecen los profesores como ayuda real, porque se pierde el sentido”*. En el sentido de cómo es vista entre los agentes del establecimiento, ella se respalda por la evaluación anual a la que se somete cada uno de los integrantes de la unidad educativa. Sin embargo, ella entiendo que no es suficiente. Y por último, la evaluación que se hace desde el equipo de gestión la docente ella tiene la percepción que en ocasiones es de *“auto complacencia”* olvidando la constante actualización teórica y empírica que se necesita para liderar un establecimiento educacional

Escuela Básica Cerro Cornou

Antecedentes contextuales e institucionales

La Escuela Básica Cerro Cornou está ubicada en la comuna de Talcahuano región del Bío Bío. Administrativamente tiene como sostenedor al Departamento de Administración de Educación Municipal de la comuna.

El establecimiento inicia sus actividades educativas el 4 de Julio de 1910, a partir de ahí ha tenido diversos cambios de lugar hasta el año 1975 donde se construye el inmueble actual después de ser destruido por un incendio

Actualmente es establecimiento tiene una matrícula de 142 estudiantes de pre kínder a octavo año básico. Posee un curso por nivel en doble jornada. Tiene una planta docente de 20 profesionales de la educación, incluidos las dos docentes directivos.

Los estudiantes del establecimiento proviene de la comunidad de los cerros: Cornou, Alegre, Bagnara, Población Vista Hermosa y Brisas del Mar. Las características socio económicas que declaran los apoderados del establecimiento son de nivel medio bajo, esto quiere decir que han declarado tener entre 10 y 11 años de escolaridad. El establecimiento tiene un índice de vulnerabilidad cercano al 80%.

Los resultados de evaluaciones estandarizadas durante los años 2013-2015 en los niveles y asignaturas son:

Segundo año básico, comprensión de lectura: 252; 254; 243

Cuarto año básico comprensión de lectura: 259; 237; 251

Cuarto año básico matemática: 272; 260; 264

Sexto año básico comprensión de lectura: 228; 257; 238

Sexto año básico matemática: 230; 228; 241

Octavo año básico comprensión de lectura: 245; 230; 234

Octavo año básico matemática: 244; 246; 223

Octavo año básico ciencias naturales (2014 sin registro): 257; 221

Antecedentes Unidad Técnica Pedagógica

La unidad está compuesta con una docente de 30 años de experiencia docente, es profesora de Estado en Lengua Castellana y Comunicación ha desarrollado durante su carrera profesional diferentes actividades ha perteneciendo a la red de maestro, consultora del programa LEM y desarrollado actividades parciales como Curriculista y evaluadora. No tiene experiencia como encargada o jefa de UTP, ya que sólo lleva dos meses en ese cargo directivo.

Sin embargo, anterior a ella, la unidad técnica del establecimiento estaba formada por un jefe de UTP profesor de educación general básica y magister en psicología educativa. Además la integraba una psicóloga encargada de convivencia escolar que recibía la coordinación desde la UTP.

El propio de la jefatura técnica no está descrito, sin embargo, en su proyecto educativo institucional se detalla el perfil del equipo directivo en el cual está inserto, la dirección y la jefatura técnica:

-Comprometido con la Institución, su ideario y principios.

-Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.

-Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar fomentando el diálogo y la colaboración tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes.

- Estructuran la institución, organizan sus procesos y define roles en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.
- Aseguran que el funcionamiento del establecimiento, responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.
- Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que le permita tomar decisiones informadas y oportunamente.

Antecedentes de las actividades de la Unidad Técnica Pedagógica

De las actividades de orden administrativo esta unidad técnica desarrolla y debe desarrollar: supervisar la asistencia de los profesionales que trabajan en la escuela; visar peticiones de profesionales; compras; etc.

De las actividades administrativo-pedagógicas esta unidad realiza: coordinación de reuniones docentes y equipo de gestión; convocar y dirigir reuniones por ciclo y estudios de casos; supervisar el cumplimiento de la normativa y actividades de profesores en relación a sus tareas administrativas; supervisar el seguimiento de compras y acciones del PME, etc.

De las actividades propias de carácter pedagógico se ha evidenciado que se realizan:

- **Revisión de planificaciones:** este proceso se lleva a cabo, sólo, para observar su cumplimiento y no por razones pedagógicas, ya que se declara “*que son revisadas por una plataforma informática desde la administración*” lo que conlleva una petición constante por la parte de la encargada de UTP de estos insumos.
- **Coordinación de tiempos:** este proceso es realizado en función de las prioridades de las disciplinas (lenguaje, matemática, ciencias e historia) y disponibilidad horaria de docentes que van al establecimiento por pocas horas.
- **Observación al aula:** este proceso está instalado en la institución de años anteriores, sin embargo, no existe actualmente claridad de una planificación al respecto y de su implementación.
- **Desarrollo profesional docente:** este proceso ha surgido desde hace tres o cuatro años atrás mediante el diagnóstico institucional, sin embargo, existen “*resistencias internas*” que bloquean el presupuesto para llevar a cabo esta acción, por lo cual no se ha implementado, a pesar de las necesidades de los docentes.
- **Espacios de reflexión pedagógica:** este proceso no es llevado a cabo como se debiese, “*por la falta de tiempos y la carga horaria docente*”, ya que se coordinan en espacios de reuniones generales o bien en días dispuestos para otras actividades que les han permitido llevar a cabo dicho proceso.

Las actividades generales de la unidad están actualmente están “ralentizadas”, ya que la actual encargada de la unidad según sus palabras “*está aprendiendo del cargo*” y se están perdiendo los procesos ya instalados. Lo anterior, se evidencia en el dialogo con los docentes y en el cierto “*desorden*” pedagógico se observa en la institución, al no tener una claridad del norte de los procesos propios de la unidad técnica.

Relaciones profesionales y actividades estratégicas

En cuanto a las relaciones, éstas a nivel directivo denotan un trabajo en conjunto y horizontalidad, dejando la dirección del establecimiento un periodo de adaptabilidad a la encargada de UTP pero con la idea de seguir los procesos.

En cuanto a las relaciones con los docentes, esta denota cierta “tensión” por la falta de liderazgo pedagógico en las decisiones y de orientación hacia los profesores. Aun no es reconocida y vista como una líder, más allá de su designación en el cargo.

Si bien, la docente de la unidad tienen claro de lo estratégico que es su cargo y las funciones que debe desempeñar, aún no está del todo “empoderada” de ello y además sostiene que la “*falta de conocimiento de muchas áreas y procesos del establecimiento*” está ralentizando su trabajo y con ello los procesos pedagógicos que debe liderar.

Escuela La Dama Blanca

Antecedentes contextuales e institucionales

La Escuela Básica La Dama Blanca es un establecimiento municipal ubicado en el área urbana de la comuna Talcahuano, su administración está a cargo del Departamento de Educación de Administración Municipal de la comuna. Su representante legal es el alcalde de dicha comuna, esta se ubica a 15 kilómetros de la capital regional del Bío Bío. La comuna centra su actividad económica en el mercado portuario, pesquero, industrial y de servicios.

Este establecimiento data de hace 121 años y atiende sólo a niñas en jornadas de la mañana y tarde. De acuerdo a la información disponible en SIGE⁸ al mes de junio de 2016 el establecimiento consta de 745 estudiantes distribuidas en cursos de pre kínder a 8° año básico. La caracterización socioeconómica de las familias que integran la comunidad escolar es medio bajo, declarando los apoderados una escolaridad entre 10 y 11 años.

La planta docente está constituida por 59 docentes de los cuales en el año 2015 se evaluaron ...de los cuales

Los resultados obtenidos en la evaluación SIMCE durante los años 2013 a 2015 en los distintos niveles y asignaturas han sido los siguientes:

Segundo año básico, comprensión de lectura: 264, 252, 249.

Cuarto año básico, comprensión de lectura: 285, 251, 273

Cuarto año básico, matemáticas: 250, 235, 245

Sexto año básico, comprensión de lectura: 232, 223, 225

Sexto año básico, matemáticas: 230, 226, 230

Octavo año básico, comprensión de lectura (año 2014 no hay registro): 238, 215

Octavo año básico, matemática (año 2014 no hay registro): 240, 227

Octavo año básico, ciencias naturales (año 2014 no hay registro): 254, 227

La Escuela La Dama Blanca de Talcahuano, es fundada en el último decenio del siglo XIX, posterior a la grave crisis institucional como fue la Guerra Civil de 1891 durante el gobierno de José Manuel Balmaceda. Durante esta época histórica se decide la creación de la Escuela de Mujeres N° 2 el 15 de marzo 1895.

La creación de la Escuela de Niñas N°2, constituye un notable hecho por dos razones: la extensión de la educación pública de primeras letras y la preocupación del Estado por la educación de género de las mujeres, que dada la época constituían un sector de la población de Chile de escaso acceso a los estudios e instrucción.

Desde 1960 hasta hoy, la escuela ha enfrentado cambios educativos de los procesos de reforma educacional del Gobierno de Eduardo Frei Montalva, la Unidad Popular, el Régimen Militar, y los gobiernos democráticos.

A modo de síntesis, los hitos más relevantes de la escuela en los últimos 50 años son: la permanencia en el tiempo de la identidad escuela de mujeres, el traspaso del Estado a la municipalización (1983), y la permanencia en el territorio centro urbano de Talcahuano.

Antecedentes Unidad Técnica Pedagógica

Quien está encargada de la Unidad Técnica Pedagógica es Oriana Zúñiga López, profesora de educación básica con mención en artes visuales y pos título en educación tecnológica. Posee un magister en innovación curricular y evaluación, tiene 18 años de

⁸ Sistema general de información de estudiantes

experiencia como docente de aula, en actual establecimiento lleva 8 años de ejercicio profesional de los cuales 3 han sido como encargada de UTP y 5 de coordinadora CRA⁹, siempre combinando esas funciones con el trabajo de aula que debe cumplir en las asignaturas de arte en los niveles de 5° a 8° año. En este sentido, es durante las tardes (13:30 hrs.) se encargada de las tareas y funciones propias de la UTP.

Organizativamente la unidad es la tercera a nivel jerárquico en el establecimiento, después de la inspectoría general y la dirección del establecimiento. A nivel interno, la UTP es la encargada de coordinar todas las coordinaciones que tienen que ver con el área técnica incluida orientación educativa.

Desde que la actual encargada de UTP fue designada en el su cargo era acompañada de una sola profesora las cuales implementaron “*algunas direcciones que no había técnicamente en la escuela*”. Actualmente el equipo que la compone es bastante amplio, en ella están los profesionales que coordinan: el Proyecto de Integración Escolar (PIE); el Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA); educación extraescolar; el Centro de Educación y Tecnología (ENLACES); Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME); evaluación educativa: orientación educativa y articulación de niveles.

Los perfiles que a nivel de institución debe poseer un integrante del equipo directivo, en este caso, la encargada de la UTP están descritos en el Proyecto Educativo Institucional el cual evidencia un perfil general del profesional y no específico de acuerdo a las funciones propias de los cargos y las actividades que deben desempeñar. El perfil de los profesionales del equipo directivo en este caso es:

- Promover una gestión institucional de eficaz liderazgo, articulada, con direccionalidad y participación para el buen funcionamiento de la escuela.
- Diseñar el trabajo pedagógico en equipo para potenciar el desempeño de la comunidad educativa hacia prácticas colaborativas de mayor interacción, fortaleciendo los subsectores de aprendizajes y la comunicación entre los actores de la comunidad.
- Organizar las diversas actividades de la escuela con efectiva organización, comunicación, rigurosidad, y planificación.
- Proyectar mejoramientos en la infraestructura para realizar el currículo extra-programática.

A nivel de infraestructura esta unidad consta de una oficina que se comparte entre las distintas coordinaciones, programándose los tiempos para su utilización. Además el espacio sirve como sala de reuniones donde se reúnen dos veces al mes para coordinar distintas actividades.

Antecedentes de las actividades de la Unidad Técnica Pedagógica

Las actividades de la UTP de la escuela La Dama Blanca se inician generalmente reuniéndose con el director del establecimiento para tratar temas de índole administrativo. Además, que se reúne con la inspectoría general para tratar temas de disciplinares y conductuales “emergentes” que en su mayoría y dependiendo de su gravedad son analizados por el director, inspectoría y UTP. Algunos casos de disciplina son tratados de manera “informal” no utilizando un procedimiento para ello.

⁹ Centro de recursos para el aprendizaje

En este mismo contexto, debe atender entrevistas con apoderados (que no estaban calendarizadas) de su propio curso de jefatura o bien delegadas por el director para resolver problemas de disciplina.

En relación a las tareas de orden administrativo debe supervisar al evaluador y encargado de informática para cumplir con los insumos evaluativos que se utilizaran en el establecimiento en función de las etapas del plan de mejoramiento.

Además solicita a las profesoras de distintos niveles los informes de reuniones de apoderados y la programación de las mismas para los próximos meses. En el mismo sentido administrativo, coordinada las salidas de todos los niveles a las actividades comunales.

Se organizan junto con los demás integrantes de la UTP para eventuales reemplazos de profesores por ausencia de ellos. Además, informa al director de ello y coordinan las actividades; analizan la compra de insumos y tratan distintos temas “emergentes”. Debe además, analizar la posibilidad de financiar a través de acciones del plan de mejoramiento actividades del establecimiento solicitadas por los propios profesores.

En el ámbito administrativo-pedagógico coordina el consejo de profesores y los puntos a tratar en dicha instancia. Además, programa junto a otros profesores de la unidad las actividades especiales (día del libro, convivencia escolar, etc.) del mes para luego informarlas al cuerpo de profesores, delegando las actividades de área a los coordinadores de las mismas.

En cuanto al trabajo propio de la gestión curricular la encargada de la unidad coordina junto a los integrantes de las coordinaciones el proceso de aplicación, revisión y sistematización de resultados de las evaluaciones iniciales en el marco del diagnóstico institucional.

El trabajo de gestión curricular es llevado a cabo completamente por la encargada de la UTP, los procesos de evaluación del establecimiento los realiza el evaluador del establecimiento bajo la supervisión de la encargada.

La UTP bajo la dirección de la encargada tiene la visión que la unidad técnica pedagógica se encargada de lo “*técnico*” del establecimiento, esto se traduce en:

- **La organización curricular:** cuyo proceso ya “*consensuado*” con los profesores del establecimiento les permite tener un sistema de planificación acorde a las necesidades de establecimiento.
- **El proceso evaluativo:** este consiste en la revisión de los instrumentos de evaluación, en cuanto, al nivel y contenidos apropiados, y como “*requisito que se evalúe lo trabajado en clases*”. Además, de supervisar el diseño y ejecución del calendario evaluativo y la entrega periódica de informes a los apoderados.
- **Desarrollo profesional docentes:** este proceso de gestión es recogido de acuerdo a las necesidades de los propios docentes, donde se proyectan acciones que se incluyen el PME para perfeccionar a los docentes con el fin de “*generar los docentes para poder mejorar el rendimiento de las niñas*”. Es implementado por alguna institución de educación superior o bien a la experiencia y expertise de los mismos profesores del establecimiento.
- **Coordinación de horarios pedagógicos:** este proceso de gestión no es realizado por la encargada de UTP ya que hay “una persona que históricamente ha hecho los horarios”. Desde hace dos años que la encargada de UTP está apoyando a la profesional que diseña los horarios. Tiempo atrás la prioridad era las asignaturas, actualmente se complementa con la “*parte humana de los profesores*”. Sumado a

ello la disposición de espacios físicos, los horarios reducidos en algunas áreas, carga horaria de los docentes, etc.

- **Asesoramiento en la planificación de la enseñanza:** ese se realiza principalmente con informativos o memos enviados a los profesores, la razón de ello es la dificultad de “*organizar los tiempos para poder trabajar bien eso*”. Se realiza de manera “ejecutiva” especialmente en los consejos de profesores realizados dos veces por mes. Sin embargo, el canal principal para llevar a cabo esta acción son los informativos.
- **Espacios de reflexión pedagógica:** este proceso no lleva a cabo en el establecimiento, por una parte porque la institución no cuenta con los espacios para ello y los administradores no lo consideran como necesidad para los profesionales. Sólo se llevan a cabo espacios informales de temas pedagógicos o bien en instancias generales donde se reúnen los profesores, pero en palabras de la encargada de la unidad “*al final son reflexiones así de pasillo podríamos decir*”.
- **Acompañamiento pedagógico:** este proceso ha sido asistemático en los últimos tres años, ya que durante el año 2014 se realizó, el 2015 no se hizo y actualmente está en proceso de calendarización.

Uno de los aspectos que da a conocer la encargada de UTP es la existencia de “*un cierto temor*” por parte de los docentes al ser observados. Por esta razón el proceso está en su fase inicial de instalación en el establecimiento.

A pesar de lo anterior, el acompañamiento es realizado utilizando una pauta de registro, esta fue elaborada por los integrantes de la unidad en una primera instancia, luego fue “*socializada siendo intervenida según las observaciones que las mismas colegas plantearon*” seguido de ello se lleva a cabo el proceso de observación de acuerdo a un calendario y su posterior retroalimentación, de acuerdo a la unidad este proceso es “*aplicar la pauta nada más*”.

Relaciones profesionales y actividades estratégicas

Desde el punto de vista de la UTP existe una total vinculación de los procesos estratégicos, el PME y las prácticas y funciones de la unidad, la cual ha estado generando impactos positivos en los procesos académicos, los índices externos y los indicadores que reflejan la gestión institucional.

Desde una mirada más profunda del trabajo de la UTP y quien la lidera, existe cierta separación por cuestiones de espacio la vinculación de las prácticas docentes y las acciones de la UTP. Desde la perspectiva de la profesional, ella tiene claro que cada comunidad escolar es distinta, sin embargo en su caso considera que “*tiene que ver con la validación del cargo para los demás colegas y es en esta escuela yo considero que ha costado harto*” y tiene que ver principalmente con el clima laboral de la organización y que no ha sido trabajado por los directivos responsables de ello, pues, existen “*hartos celos en cuento a quienes deben cubrir ciertos cargos que supuestamente son de importancia*”.

Esta vinculación con las prácticas docentes lleva implícita la visión que tienen de ella como líder del área técnica del establecimiento, por una parte, el equipo que ella coordina la respeta y es vista como una líder pedagógica. Sin embargo, la historia profesional que ha vivido en el establecimiento ha sido de cierta manera el “*shock*” para que pueda ser vista como una profesional que lleve toda área pedagógica. En cambio, el director del establecimiento comparte la línea de trabajo que lleva en la unidad

entregándole responsabilidades para tomar decisiones compartiendo la visión que tiene de la institución.

Escuela Básica Península de Tumbes

Antecedentes contextuales e institucionales

La Escuela Básica “Península de Tumbes” está ubicada en Caleta Tumbes en la comuna de Talcahuano, Provincia de Concepción, Región del Bío Bío.

La historia de la Escuela se remonta al año 1914 cuando recién se comienza a tener registros escritos sobre su matrícula y gestión, pero, según los vecinos de la comunidad, su funcionamiento comenzó muchos años antes en una casa particular.

Desde el año 1990 tiene como sostenedor a la Municipalidad de la comuna de Talcahuano y administrada a través del Departamento de Administración de Educación Municipal.

En el año 2010 el establecimiento fue destruido por el terremoto y tsunami, debiendo trasladarse a instalaciones donadas por una empresa, permitiendo al establecimiento continuar sus labores sin mayores contratiempos después de la tragedia de proporciones que sufrió toda la comunidad en general.

Actualmente el establecimiento tiene una matrícula de 227 estudiantes. Los niveles que imparte son desde pre básica a octavo año básico. Tiene una planta docente de 19 profesionales de la educación incluyendo docentes directivos.

La población atendida por el establecimiento tiene características socio económicas de medio bajo, lo que significa que los apoderados han declarado tener entre 10 y 11 años de escolaridad, su índice de vulnerabilidad está próximo al 80%.

En cuanto a los resultados obtenidos durante el periodo 2013-2015 en las asignaturas y niveles son:

Segundo año básico, comprensión de lectura: 245; 257; 245

Cuarto año básico, comprensión de lectura: 272; 265; 271

Cuarto año básico, matemática: 261; 278; 265

Sexto año básico, comprensión de lectura: 267; 244; 260

Sexto año básico, matemática: 259; 261; 266

Octavo año básico, comprensión de lectura: 269; 246; 251

Octavo año básico, matemática: 265; 263; 271

Octavo año básico, ciencias naturales (año 2014 no hay registro): 267; 268

Posee una red de colaboración con otras entidades públicas destacándose en su trabajo colaborativo y en palabras de la encargada de UTP “*no somos una escuela que trabajamos sola, siempre trabajamos con redes de apoyo, siempre que podemos las comunicamos y las utilizamos, y nosotros también somos redes de apoyo para otras personas, porque si la posta necesita de nosotros por ejemplo espacios para hacer una actividad o necesitan contar con profesor para cualquier actividad que tengan organizada como posta también nosotros concurrimos en ayuda de ellos, de hecho nosotros participamos de mesas barriales que se hacen siempre hay un representante, se participa también en la comse (comisión de salud de educación de los cerros)*”

Antecedentes Unidad Técnica Pedagógica

La Unidad Técnica Pedagógica del establecimiento está dirigida por la profesora Gina Molina Vivallos, docente de educación diferencial y magister en gestión administrativa. Posee 27 años de experiencia laboral, de ellos 20 se ha desempeñado como profesora de aula y 6 como docente directivo. En el actual establecimiento lleva 16 años de trabajo.

Organizativamente la escuela tiene dos docentes directivas “encargadas”, ya que la directora y jefa de UTP no están por concurso público.

Específicamente la UTP está formada por la profesora Gina como encargada con jornada completa y dos profesoras de aula que tienen “*pocas horas*” y colaboran con el equipo de gestión. Una de ellas es del nivel pre básico y otro de básico, que coordinan los niveles y articulan las inquietudes de los docentes de sus respectivos ciclos.

Las funciones que se realizan en la unidad tienen que con “*gestión la curricular, de administración digamos, de los programas de estudio, del plan de estudio, de la organización de los cursos, eso te podría decir. Y también de la cobertura curricular que es la función máxima*”.

El proyecto educativo institucional del establecimiento declara las funciones de la jefatura técnica, las cuales son:

- Controlar, supervisar y evaluar el desarrollo de los OA programáticos, sugiriendo adecuaciones de programas de estudio, cuando corresponda y sea necesario.
- Velar por el mejoramiento escolar e impulsar planes definidos de reforzamiento a favor de los estudiantes, en coordinación con los profesores y asignaturas y profesores especialistas.
- Dirigir la organización, programación y desarrollo de las actividades de evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.
- Promover el mejoramiento del proceso educativo a través del perfeccionamiento del personal docente y otras iniciativas o estrategias que surjan con el fin de cumplir las expectativas de estudiantes y apoderados.
- Revisar los libros de clases y planificaciones curriculares, formulando en caso de anomalías, observaciones verbales o escritas a los docentes afectados. De haber reincidencia, deberá informar por escrito a la dirección.
- Mantener flujo continuo de información técnico pedagógico con el director y docentes de asignaturas.
- Incentivar la práctica del trabajo en equipo, el dominio de técnicas de trabajo grupal y el uso de la consulta entre pares como procedimiento de mejoramiento profesional.
- Mantener comunicación con docentes y Dirección en reuniones técnicas por ciclo o generales.
- Coordinar con redes de apoyo las acciones a desarrollar al interior del establecimiento con estudiantes y apoderados.

Antecedentes de las actividades de la Unidad Técnica Pedagógica

De las actividades que se observan y declaran por la responsable de la unidad se observa un cronograma de actividades, que es un bosquejo de fechas de reuniones, visitas al aula, etc., sin embargo, carece de un plan de acción anual que guíe el trabajo anual propio de la UTP y que se articule con los objetivos estratégicos del establecimiento.

Dentro de las actividades de índole administrativo y administrativo pedagógico, desde la unidad técnica se observa y se declara que se realizan las siguientes actividades: coordinar y dirigir consejos técnicos; supervisar la asistencia de los estudiantes; sostiene diversas conversaciones (formales e informales) con la directora para informar sobre los acontecimientos de profesores y estudiantes; debe realizar clases por ausencia de profesora en algunos niveles; asiste a reuniones con el sostenedor; debe justificar la contratación de profesionales para la ejecución de acciones en el PME y atender situaciones “emergentes” de convivencia escolar junto a la directora y psicóloga del establecimiento; coordina con la directora reunión con padres y apoderados.

Las actividades de índole pedagógica llevadas a cabo por la encargada de UTP son:

- **Supervisión de la planificación curricular:** este proceso está enfocado en la finalidad de dar cuenta de la “cobertura curricular”. Este se gesta al inicio de cada año escolar donde se hace entrega a cada docente de un plan anual donde debe administrar el tiempo en función de los objetivos de aprendizaje. Luego, debe confeccionar sus unidades.

La revisión del instrumento de planificación se realiza en forma esporádica, porque “no hay tiempo” de acuerdo a lo declarado por la encargada y además “las otras dos personas que me cooperan tampoco pueden hacerlo en ese tiempo que tienen”.

- **Acompañamientos al aula:** este proceso de gestión tiene su origen en el PAC¹⁰. Utilizan como insumo una pauta de observación que es conocida por todos.

Las observaciones propiamente tal, pueden ser avisadas o no.

- **Retroalimentación docente:** este proceso posterior a la observación de aula consiste en entregar de acuerdo a lo observado y escrito en la pauta utilizada, los aspectos deficitarios encontrados en la clase. Habiendo espacios para presentar descargos con respecto a la observado.

Este proceso, de acuerdo a lo señalado “es normativa de la escuela que va, nosotros hacemos las visitas así”. Se enfatiza que quien lleva a cabo es tanto la encargada de UTP como la directora del establecimiento.

- **Coordinación de tiempos pedagógicos:** las variables que se consideran en este proceso de gestión son de acuerdo a la disciplina, es decir, “la importancia de la asignatura” que está focalizada por el propio establecimiento, que en este caso sería, lenguaje y matemática. Luego las especialidades de los docentes. Dejando en los primeros bloques las asignaturas focalizadas y los últimos las de índole técnica, artístico y físico.
- **Reuniones pedagógicas:** este proceso se realiza por niveles y de manera frecuente (solo en los niveles 1° a 4°) donde se analizan casos focalizados y menos frecuente (en niveles 5° a 8°) donde por dificultades de coordinación horaria no se reúnen con la frecuencia que quisieran.
- **Desarrollo profesional docente:** este proceso surge de las necesidades detectadas en el proceso de observación al aula y la sistematización de las prácticas docentes. Lo cual implica, una articulación con la necesidad propia de los profesores y los objetivos del establecimiento. En este sentido, se han diseñado acciones en el PME durante los dos últimos años para capacitar a los profesores y profesores en distintas áreas comunes y específicas.
- **Espacios de reflexión pedagógica:** en palabras de la docente de UTP “no, es que el tiempo que tenemos para juntarnos siempre es para hablar de los problemas que tenemos pero no para hablar de pedagogía”. Si se observa que durante el periodo de capacitaciones que están realizando se evidencian acciones de reflexión, pero el espacio propiamente tal no se encuentra en la institución.

Además de lo anterior realiza la inducción y seguimiento a los docentes reemplazantes para verificar si tiene las competencias necesarias para cumplir con las funciones y objetivos que se espera de ellos. Para ello, realiza visitas al aula para observar su desempeño docente, realiza encuentros periódicos para guiarla en su proceso.

¹⁰ Plan de Apoyo Compartido, instaurado durante el año 2010-2014 por el Ministerio de Educación.

Realizando una síntesis de las evaluaciones realizadas la encargada de UTP llega a la conclusión que las “*prácticas que son muy cognitivas*” fundamentando que los profesores recurren frecuentemente “*siempre a los conocimientos de los alumnos, de la pregunta y respuesta*”, aislando de cierta manera el contexto y la experiencia de los estudiantes.

Relaciones profesionales y actividades estratégicas

En cuanto a las relaciones con la dirección del establecimiento la encargada de UTP declara que es una “*dirección que es muy consultiva de las decisiones que se toman, yo diría que es no decir totalmente democrática pero es muy consultiva no es una jerarquía muy vertical*”. Relativo a la visión del ambiente laboral se evidencia un trato de profesionales, que comparten los objetivos del establecimiento y lo proyectan hacia la comunidad exterior. Esto en función de “*ser la única escuela que hay en la comunidad, tenemos un, la gente en genera tiene muy buena impresión de la escuela y eso a nosotros nos ha servido mucho para poder trabajar bastante con los apoderados, redes de apoyo también tenemos porque dentro de la comunidad está la posta, está la junta de vecinos con las cuales nosotros trabajamos muy estrechamente, hay mucha, mucha comunicación*”.

En este contexto, se siente respetada por sus pares, reconocida por su trabajo y aceptada en su cargo. En cuanto, a la identificación por parte de los apoderados ella es reconocida como tal y en especial como “orientadora” de las familias, esto se grafica en “*que vienen aquí hablar temas muy complicados para ello y sienten que yo puedo ser de ayuda*”.

Junto con liderar el proceso estratégico del establecimiento y fases del plan de mejoramiento educativo anual. Surge desde la unidad la necesidad de articular a institución con la problemática social. Lo que ha llevado a diseñar y planificar un nuevo modelo pedagógico para el establecimiento que los lleve a articular los objetivos estratégicos de la escuela, el trabajo metodológico de los docentes en las distintas asignaturas y su vinculación con el contexto.

En el sentido de vincular prácticas docentes y prácticas del liderazgo pedagógico, se declara que sí, que se fundamenta de acuerdo a la docente de la unidad en “*porque si yo no tengo un orden aquí no hay orden en la clase y tampoco en la manera de hacer las clases está clarísimo, yo lo veo así y cada vez que me pregunto esto me hago más mea culpa*”. Y en sentido de las prácticas de la UTP con el mejoramiento escolar, definitivamente si, pues, ella asume el liderazgo del PME y sus fases.

En general el trabajo de la UTP es reconocido como “cercano” por la horizontalidad que se llevan las prácticas, desde la observación diaria por todo el establecimiento hasta el trato cordial entre los docentes y directivos de la unidad educativa.

Escuela Profesora Juana Salgado Parra

Antecedentes contextuales e institucionales

La Escuela Profesora Juana Salgado Parra G-609 se encuentra a 16 kilómetros de la comuna de Hualqui, pertenece geográficamente a la provincia de Concepción y capital de la Región del Bío Bío. Este establecimiento educacional es administrado por el Departamento de Administración de Educacional Municipal de la comuna cuyo sostenedor y representante legal es el alcalde la comuna.

El establecimiento data apropiadamente del año 1920, está emplazado en una zona rural la cual tiene una población aproxima de 600 habitantes. La localidad tiene sólo un medio de transporte público para acceder a ella. La actividad económica principal de las familias que tienen a sus hijos e hijas en el establecimiento son las faenas forestales y durante la temporada de verano la recolección de frutos, que la realizan principalmente las mujeres de la localidad. El nivel educativo de los padres del establecimiento es bajo, es decir, la mayoría de ellos tiene la enseñanza básica completa o incompleta.

Esta Unidad Educativa está ubicada en un área geográfica rural. Su matrícula a junio de 2016 es de 40 estudiantes desde primero a octavo año básico. Trabajan con cursos “combinados”, es decir, 1° y 2° básico; 3° y 4° básico; 5° y 6° básico; 7° y 8° básico en la modalidad de jornada escolar completa (JEC), además está adscrito al Proyecto de Integración Escolar y al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. Cuenta con una planta docente de 9 profesionales de la educación, incluidas la directora y la jefa de la Unidad Técnicas Pedagógica.

En cuanto a la trayectoria de resultados de la prueba SIMCE¹¹ en segundo año básico, comprensión de lectura, desde el año 2013 a 2015 ha tenido una variación de 177, 206 y 217 puntos. En cuarto año básico, comprensión de lectura, durante el mismo periodo de años ha tenido los siguientes puntajes: 271, 262 y 199 en la asignatura de matemáticas los puntajes obtenidos han sido 240, 242 y 147. Los resultados que han obtenido en sexto año básico en comprensión de lectura fueron 268, 252, 243 y en matemáticas (2013 no hay registro) 225 y 230. Por último, en octavo año básico el puntaje obtenido en comprensión de lectura ha sido 225, 232 y 272 en el caso de matemática 220, 224, 289 y en ciencias naturales (2014 sin registro) 245 y 292.

El Establecimiento está organizado jerárquicamente primero por la directora, luego la jefa de UTP, coordinadora PIE, coordinadora de convivencia escolar, profesores y asistentes de la educación.

En cuanto a infraestructura, la institución cuenta con los espacios de aula y distracción adecuados, sin embargo, no cuenta con una sala de recursos informáticos. Debiendo recurrir a los insumos de los propios profesores para cuando se requiere su uso.

Las actividades y funcionamiento de la organización escolar están descritas en el Proyecto Educativo Institucional y los reglamentos internos que se deben regir los establecimientos educacionales.

Dentro de las actividades que se realizan la mayoría de las veces se integra a la comunidad, está abierta a los agentes sociales que funcionan en el contexto del establecimiento.

¹¹ Sistema de medición de la calidad de la educación.

Antecedentes Unidad Técnica Pedagógica

La Unidad Técnica Pedagógica de la escuela G-609 la constituye la profesora Claudia Hidalgo López, como encargada de dicha unidad. Ella es licenciada en Educación y Magister en Educación. Tiene 6 años de experiencia profesional de los cuales 3 es en el establecimiento como profesora de aula y 2 de ellos como profesora de aula (matemática) y encargada de la unidad técnica. El tiempo que destina por contrato para las funciones de encargada de UTP son 12 horas sumado a ellas 26 horas que debe cumplir realizando clases de matemáticas a los cursos de 5° a 8° básico.

Las funciones y prácticas a nivel de la institución para el cargo de jefe de la UTP no están definidas, pues como relata la profesora la descripción de las prácticas no es del todo amplia, ya que sólo se describen *“las cosas para cumplir, que debes cumplir, tus horarios, ah eso, más que eso no hay otro tipo de reglamentos en que diga el jefe de UTP tiene tanto y tanto, no, no hay”*, ella asumió la unidad técnica *“sin inducción”* habiendo sólo un *“autoaprendizaje”* De acuerdo al perfil del equipo directivo descrito en su planificación estratégica, de manera genérica, la profesional de la UTP debería:

- Ejercer un liderazgo para desarrollar la gestión, teniendo como fundamentos: la autodisciplina, la decisión, el logro, la responsabilidad, el conocimiento, la cooperación con los demás miembros de la comunidad educativa y el buen ejemplo.
- Que interprete normas, proyectos, planes y programas educacionales y disposiciones de nivel superior y las aplique adecuadamente.
- Que sea capaz de supervisar la enseñanza.
- Que establezca altos estándares de logro institucional de sus estudiantes.
- Que sepa compartir su poder con su equipo, delegar funciones.
- Que comprenda las necesidades del establecimiento y se interese activamente en ellas.

Adicional a ello no existe un plan de acción anual que les permita organizar el trabajo de la unidad y de ello generar acciones articuladas tanto con el equipo directivo y los profesores de aula.

Antecedentes de las actividades de la Unidad Técnica Pedagógica

Desde iniciada la jornada de trabajo de la jefa de UTP es quien organiza y supervisa el trabajo docente, en el sentido, de asegurarse que todos los cursos estén con sus profesores. En el caso que se presente una ausencia, informada o no, organiza o cubre ella misma el puesto del profesor que no se encuentra. Las actividades antes mencionadas las realiza de lunes a viernes, al mismo tiempo que debe organizar los recursos que utilizará en las clases que debe realizar, pues, de los cinco días cuatro debe realizar clases durante toda la mañana.

En el transcurso de las clases que realiza (matemáticas, artes y jefatura) es interrumpida para que atienda diversas cuestiones de carácter emergente y que las debe resolver en ausencia de la directora del establecimiento. Estas cuestiones van desde la entrega de llaves para abrir las salas hasta emergencias de accidentes escolares. Adicional a ello, es mandatada a revisar los libros los libros de clases por una *“supuesta”* revisión por parte del sostenedor.

En los espacios de recreo o cuando no realiza actividades de aula debe informar de las novedades ocurridas mientras la directora estaba ausente de la escuela.

En el plano pedagógico-administrativo ha debido en forma intermitente confeccionar los horarios de profesores de acuerdo al plan de estudio y las necesidades del establecimiento. Sin embargo, la directora es quien asigna junto con el sostenedor las horas de contrato encontrando la jefa técnica diferencias significativas en ellas, pero no fueron subsanadas a pesar de las indicaciones de esta última a la dirección del establecimiento.

En cuanto a las acciones que comprenden las etapas del Plan de Mejoramiento Educativo, la dirección del establecimiento maneja la plataforma, “pero no” el seguimiento de las etapas de las mismas y la articulación con la planificación estratégica.

Las actividades que se realizan desde la unidad técnica son aquellas que tienen relación con:

- **Supervisiones de aula**, esta acción llevada a cabo exclusivamente por la jefa de UTP tiene como insumo principal una pauta de observación. Este instrumento de apoyo a la observación de aula, como lo explica la jefa de UTP se diseñó en base a uno de los dominios del Marco para la Buena Enseñanza¹²:

“viendo la preparación de la enseñanza del docente, los tiempos que dedica, la atención que tiene a los alumnos con NEE y en sí si hace algún tipo de reflexión de sus prácticas pedagógicas de eso se trata”

Su aplicación es calendarizada e informada a los docentes. Su implementación se realiza durante dos horas pedagógicas (una hora y treinta minutos).

Finalizado el proceso de supervisión anual no hay incentivos a nivel institucional o comunal para aquellos profesores que fueron bien evaluados en el transcurso del año académico. Para los docentes que se detectaron falencias en su trabajo pedagógicos, desde la unidad técnica se realiza un trabajo de acompañamiento y mentoría para que mejore las falencias que han sido reiteradas y se repite el proceso de supervisión poniendo el énfasis en aquellas prácticas trabajadas en el proceso de mentoría, al igual que los profesores bien evaluados no existen a ningún nivel acciones de permitan remover o sancionar a los docentes mal evaluados.

La jefa de UTP otra de las acciones que desarrolla finalizada esta acción curricular es consolidar las prácticas docentes, destacando: su modelo de planificación anual; la motivación de los profesores para el trabajo con los estudiantes; las estrategias metodológicas y la utilización de los recursos externos como recursos de aprendizaje.

- Orientaciones a los docentes
- **Retroalimentación docente**, esta acción de gestión curricular se lleva a cabo post observación de aula, cuando finaliza la jornada escolar donde la jefa de UTP habla con el profesor que fue evaluado sobre sus fortalezas y debilidades, entregando orientaciones que podrían mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Planificación curricular**, este proceso de gestión curricular se organiza anualmente y se articula con los textos de estudio. No se realizan planificaciones curriculares clase a clase. El proceso de implementación de las mismas se organiza para la semana en el consejo de profesores de los días lunes, en cual se observa qué es lo se llevará a cabo durante ese tiempo. Además, *“una vez al mes se va viendo el avance que van teniendo”* con lo cual cierran el proceso de implementación curricular analizando las calificaciones de los estudiantes y su progreso.
- **Revisión de evaluaciones**, este proceso de gestión es asistemático dentro del proceso pedagógico de la UTP, ya que la jefa de la unidad entrega un dossier de pautas e instrumentos de evaluación. Con el objetivo de diversificar la forma en

¹² Instrumento del Ministerio de Educación donde se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela.

como evalúan los docentes y que se pueda generar “un trabajo más colaborativo entre los chicos, para que ellos mismos vayan armando su propio aprendizaje” y puedan evaluar y recoger evidencia de lo que se enseñó.

- **Espacios de reflexión pedagógica**, esta acción curricular se desarrolla en forma esporádica en el establecimiento. Si bien, los profesores y equipo directivo se reúnen todas las semanas en el consejo de profesores, este espacio es destinado la mayoría del tiempo para organizar actividades “extras” o emergentes, o se destinan para entregar tiempo a los profesores de aula para que organicen su trabajo.

Los espacios de reflexión propiamente tal, al no tener un espacio fijo y disponible para ello, se realizan específicamente durante los consejos de evaluación semestral. Estos espacios son entregados por el ministerio y decretados en el calendario escolar, sin embargo, la finalidad de la reflexión pedagógica se diluye por la contingencia administrativa e interpretativa del momento.

- **El desarrollo profesional docente**, es informado y ofrecido por el marketing que llega de las universidades u otras instituciones que imparten estas actividades. Cuando se genera el interés por parte de algún docente la dirección del establecimiento autoriza la salida y la UTP organiza el tiempo y las obligaciones del profesional para que pueda asistir manteniendo la regularidad de la jornada de trabajo.

Estas actividades no se organizan ni tienen una calendarización, sino que ejecutan viendo “*las necesidades un poco en el transcurso con los profesores*”.

Relaciones profesionales y actividades estratégicas

Esta UTP lidera los procesos de planificación estratégica y desarrollo de fases del Plan de Mejoramiento Educativo, involucrando al equipo directivo, profesores y estudiantes. Tomando acuerdos en conjunto para definir los sellos que se quieren implementar en los estudiantes y las acciones específicas para cumplir con las metas estratégicas.

La figura de la jefa de UTP es vista, a manera de auto percepción, en palabras de ella misma:

“Como un par, como un par, como otra colega con la que puedes compartir experiencias, con la que puede a la que puedes preguntar o consultar cuando tienes alguna duda...si, como un par.”

La cual desarrolla su trabajo de manera “*ordenada, como metódico, como a veces estricto en ocasiones*”. Y además es quien organiza a nivel pedagógico el establecimiento, y que debe liderar pedagógicamente a sus colegas.