

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

ISSN: 2323-0134

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Maureira-Cabrera, Oscar; Sanhueza, Carmen Montecinos
Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos*
Revista Colombiana de Educación, núm. 88, 2023, Mayo-Agosto, pp. 395-422
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13253>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413677448018>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos*

Contributions of the Departments in School Improvement According to the Perspectives of Chilean Directors

Contribuições dos departamentos na melhoria escolar segundo as perspectivas dos reitores chilenos

Oscar Maureira-Cabrera** 

Carmen Montecinos Sanhueza*** 

Para citar este artículo: Maureira-Cabrera, O. y Montecinos Sanhueza, C. (2023). Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 395-422. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13253>



Recibido: 16/01/2021
Evaluado: 09/04/2021

* Se agradece el financiamiento aportado por FONDECYT (proyecto N° 1180687): "La contribución del liderazgo pedagógico de los jefes de departamentos disciplinarios en los procesos de mejora escolar en educación secundaria y ANID FB 0003"

** Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Escuela de Ciencias y Tecnología Educativa Universidad Católica Silva Henríquez. omaureir@ucsh.cl

*** Ph.D. Southern Illinois University Carbondale, Estados Unidos. Profesora titular y directora del Centro Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile. carmen.montecinos@pucv.cl

Resumen

En los centros escolares de educación secundaria, los directores participan en el liderazgo pedagógico directa e indirectamente mediante la distribución de funciones a los coordinadores o jefes departamentales. Varios estudios señalan que la eficacia de los departamentos disciplinares, como estructura e impulso a la mejora, están estrechamente relacionados con las condiciones creadas por el director de un centro escolar. El siguiente artículo, de carácter exploratorio y descriptivo, se basó en una encuesta aplicada a 993 integrantes de equipos directivos de centros escolares chilenos, municipales (públicos) y particulares subvencionados, en que 737 correspondieron a directivos de 692 centros de educación secundaria completa y regular. Se examinó, en función de estos últimos, cómo los directores y jefes de unidades curriculares caracterizan tal estructura departamental, su organización y gestión; asimismo, qué expectativas y valoraciones tienen de su contribución a la mejora. Según estos directivos, la estructura del departamento sirve para promover el trabajo colaborativo de los docentes, lo que a su vez fortalece los resultados de aprendizaje de los estudiantes, mejora la implementación del currículo y aumenta la autoeficacia de los docentes. Además, los departamentos disciplinares son la forma en que el jefe de la unidad curricular distribuye el liderazgo pedagógico a los jefes de departamento. Sin embargo, el puesto de jefe de departamento no siempre está disponible como recurso para liderar desde el medio y se pueden encontrar algunas diferencias en el trabajo de los departamentos entre los centros que crean y no este puesto.

Palabras clave

liderazgo escolar; liderazgo medio; mejora escolar; calidad de la educación; educación secundaria

Keywords

school leadership; middle leadership; school improvement; quality of education; secondary education

Abstract

In high schools, principals participate in pedagogical leadership directly and indirectly through the distribution of functions to coordinators or department heads. Several studies indicate that the effectiveness of disciplinary departments, as a structure and impetus for improvement, are closely related to the conditions created by the school principal. This paper presents an exploratory and descriptive study, based on a survey applied to 993 members of Chilean school management teams, municipal (public) and private-subsidized schools, in which 737 corresponded to principals of 692 complete and regular high schools. The survey examined how principals and heads of curricular units characterize such a departmental structure, its organization and management; as well as their expectations and evaluation of departments' contribution to improvement. According to these school directors, the structure of the department serves to promote collaborative work among teachers, which contributes to strengthen student learning outcomes, improves curriculum implementation, and increases teacher self-efficacy. In addition, the disciplinary departments are the way in which the head of the curricular unit distributes pedagogical leadership to the department heads. Nevertheless, the department head position is not always available as a resource to lead from the middle and some differences in the work of the departments can be found between secondary schools that created this position and those that did not.

Resumo

Nas escolas secundárias, os diretores de escola estão envolvidos na liderança pedagógica direta e indiretamente através da distribuição de funções aos coordenadores ou chefes de departamento. Vários estudos apontam que a eficácia dos departamentos disciplinares, como estrutura e motor de melhoria está intimamente relacionada com as condições criadas pelo diretor da escola. O seguinte artigo exploratório e descritivo, foi baseado num inquérito aplicado a 993 membros de equipes de gestão escolar em escolas chilenas, tanto municipais (públicas) como privadas subsidiadas, onde 737 das quais eram gestores de 692 escolas de ensino secundário regulares e completas. Examinou-se, em função dos últimos, como os diretores e chefes das unidades curriculares caracterizam a estrutura departamental, a sua organização e gestão; bem como as suas expectativas e avaliações da sua contribuição para a melhoria. De acordo com estes diretores, a estrutura do departamento serve para promover o trabalho colaborativo dos professores, o que por sua vez reforça os resultados de aprendizagem dos estudantes, melhora a implementação curricular e aumenta a autoeficácia dos professores. Além disso, os departamentos disciplinares são a forma em que o chefe da unidade curricular distribui a liderança pedagógica aos chefes de departamento. No entanto, a posição de chefe de departamento nem sempre está disponível como recurso para liderar a partir do meio e podem encontrar-se algumas diferenças no trabalho de departamentos entre escolas que criam e não esta posição.

Palavras-chave

liderança escolar; liderança intermediária; melhoria escolar; qualidade da educação; educação secundária

Introducción

Históricamente, el estudio del liderazgo en organizaciones escolares se concentró en la indagación sobre posiciones y roles directivos, focalizado en directores o equipos directivos. Con la irrupción del liderazgo distribuido (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Harris y DeFlaminis, 2016) e interpretaciones de su práctica (Maureira-Cabrera, 2018) se ha configurado una comprensión holística del liderazgo escolar, basada en interacciones socioeducativas entre actores escolares clave y la distribución del poder para la toma de decisiones compartidas. Esta tendencia se manifiesta en el aumento del número de cargos que aportan liderazgos medios para apoyar a la dirección escolar (Mifsud, 2017; Lipscombe *et al.*, 2021; Lahtero *et al.*, 2017; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2014) y de líderes que no ocupan cargos formales en la organización escolar (Grootenboer *et al.*, 2015). El liderazgo escolar se ha extendido a cargos como jefes de unidades departamentales, coordinadores de proyectos o ciclos de enseñanza, profesores tutores y de aula (Anderson, 2012; Crawford, 2012). Las investigaciones son robustas al demostrar que el liderazgo del director es necesario, pero insuficiente para producir cambios en la enseñanza. Su impacto está en parte mediado por el liderazgo de docentes que promueven el aprendizaje colaborativo entre pares (Pan y Chen, 2020).

En la educación secundaria, los departamentos disciplinarios o de asignaturas son estructuras para organizar el trabajo docente situado en la didáctica disciplinar (Gairin, 1999). Constituyen un espacio estratégico para el desarrollo e innovación de la práctica docente y conformación de identidad profesional de docente especialistas (Visscher y Witziers, 2004; Hargreaves, 2019; García-Martínez, 2019). Diversas investigaciones han concluido que el potencial de estas contribuciones está mediado por cómo los directores gestionan y lideran el trabajo de los jefes de departamento y de los docentes en estas unidades (Klar, 2012; Leithwood, 2016; Wenner y Campbell, 2017; Tichnor-Wagner *et al.*, 2016). Por ello, el propósito del presente estudio es caracterizar expectativas y valoraciones de los integrantes de equipos de dirección escolar sobre los departamentos y el jefe de departamento como líder medio. En Iberoamérica, y particularmente en Chile, existe escaso conocimiento sobre el funcionamiento de los departamentos disciplinares, su liderazgo y contribución a la mejora escolar (Cortez y Zoro, 2016; Sepúlveda y Volante, 2019).

Antecedentes teóricos

Dada la complejidad y desafíos de dotar de mejores y mayores capacidades de gestión y liderazgo a las organizaciones escolares, especialmente de enseñanza secundaria, se ha instalado progresivamente en Iberoamérica las acepciones de liderazgos medios (Cortez y Zoro, 2016; García-Martínez y Martín-Romera, 2019) o intermedios (Sepúlveda y Volante, 2019), en alusión a la posición entre dirección y docentes. Tales definiciones no solo refirieren a la posición, sino también a una función como agente de cambio cultural al construirse en una fuerza movilizadora (Rincón-Gallardo, 2018).

El liderazgo medio: jefes de departamentos en educación secundaria

Aunque existe una variedad de modalidades organizativas para posicionar el liderazgo medio en el funcionamiento organizativo de los centros, la departamentalización es la que tradicionalmente representa dicha posición en el organigrama. Los jefes de departamento son líderes medios quienes cumplen funciones de enseñanza y aprendizaje con estudiantes y además asumen responsabilidades fuera del aula para, en alguna instancia institucionalizada, liderar a sus pares (Wenner y Campbell, 2017). Los jefes de departamento ocupan posiciones de liderazgo formal y desde la dirección se les asignan responsabilidades que permiten concretizar la visión del equipo directivo en cada asignatura particular (Katzenmeyer y Moller, 2009; Muijs y Harris, 2006; York-Barr y Duke, 2004; Bush, 2003).

El liderazgo pedagógico de los jefes de departamentos se manifiesta en la influencia orientada a favorecer la colaboración, la creación de ambientes de colegialidad, y el desarrollo del departamento para aportar a la mejora de los resultados de aprendizaje en su disciplina o asignatura (Vanblaere y Devos, 2017). Las funciones de los jefes departamentales implican dar dirección estratégica, promover el desarrollo profesional docente a pares para la enseñanza de la disciplina, optimizar el uso de diferentes recursos, y ser líderes del aprendizaje para otros (Flückiger *et al.*, 2015; Harris *et al.*, 1995).

Una reciente revisión sobre liderazgo medio (Lipscombe *et al.*, 2021) indagó sobre sus ámbitos de intervención y de su influencia e impacto; allí se concluyó que los líderes medios impactan directa e indirectamente en la práctica docente, el desarrollo de equipos, la reforma escolar y aprendizaje profesional. Aunque dichos autores precisan que es necesaria más investigación sobre su impacto directo.

Si bien existe escasez de conocimiento sobre mecanismos de reclutamiento efectivos de jefes de departamento (Peacock, 2014), Vanblaere y Devos (2017) precisan que su elección se torna clave y deben ser cuidadosamente escogidos.

Los jefes de departamento en la evidencia del liderazgo medio en Chile

En Chile, son casi inexistentes las políticas con normativas legales que enmarquen las diversas manifestaciones del liderazgo medio (Ministerio de Educación, 2016). De hecho, no existe una política de desarrollo directivo que lo refiera en las normativas que definen el trabajo docente; no obstante, las escasas investigaciones realizadas en Chile muestran la existencia de docentes cumpliendo el rol de líder medio. Por ejemplo, el estudio de Araya (2015) reporta que los campos de acción del rol de jefatura y criterios departamentales que establecen el uso de recursos, métodos y tecnología para la enseñanza no están delimitados. Bielecka (2015), en tanto, halló que entre los integrantes de un departamento y la jefatura del departamento compartían objetivos, así mismo, que existía autonomía en el desarrollo de actividades pedagógicas creativas y seguimiento del desempeño docente en el aula, mediante la observación, retroalimentación y diálogo. Chávez *et al.* (2018), por su parte, concluyen que la estructura departamental es una estrategia para implementar principios de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje con el propósito de mejorar los resultados de aprendizajes. Barrios *et al.* (2018) hallaron que la toma de decisiones de jefes departamentales es incipiente como manifestación de liderazgo distribuido, pues prevalece el equipo directivo para las decisiones finales.

Más holísticamente, el estudio de Bellei *et al.* (2020) en liceos con muy buenos resultados precisa como factores de mejora interna determinantes el liderazgo del director al ampliar la distribución de poder, tanto en integrantes de su equipo directivo como en los departamentos y sus jefaturas. Sobre estos, se encontró que frecuentemente toman decisiones pedagógicas y curriculares, se reúnen semanalmente y coordinan su agenda con la Unidad Técnica Pedagógica (UTP). Además, en estos liceos las jefaturas son reconocidas por sus pares, pues poseen un claro liderazgo profesional.

Condiciones que promueven el liderazgo de los jefes de departamentos

Wenner y Campbell (2017) identificaron tres condiciones que inciden en cómo y cuánto contribuyen los jefes departamentales a los procesos y resultados del mejoramiento escolar: las competencias para ejercer este liderazgo, las prácticas de docentes directivos que generan condiciones

para el liderazgo, y una cultura profesional orientada a la colaboración y mejoramiento. Según la revisión de Leithwood (2016) y el estudio de Tichnor-Wagner *et al.* (2016), la dirección escolar debe asegurar espacios, horarios y claridad de propósitos para potenciar prácticas departamentales a fin de orientar el trabajo colaborativo entre pares.

Leithwood (2016) constató diferencias en la percepción de los directivos escolares sobre el rol de los jefes departamentales; estas varían desde directores que distribuyen el liderazgo y comunican lo que se espera de este cargo hasta otros cuya expectativa es que estos se limiten a gestionar tareas que delega el director, sin espacios para que surjan iniciativas desde los departamentos. Con esto, se identifica que los departamentos inefectivos se encuentran en centros escolares con directivos que restringen espacios de colaboración y tareas desalineadas con las prioridades de mejoras definidas por el centro.

El trabajo de los líderes pedagógicos medios requiere que los directivos distribuyan autonomía y autoridad en los jefes de departamentos como condición para que los colegas validen ese liderazgo y consideren valiosa y necesaria la participación en reuniones de departamento (Wenner y Campbell, 2017). El liderazgo distribuido que propician los directivos dice de la relación con el poder posicional de dichos jefes en las decisiones sobre metas, recursos y aprendizajes que el departamento debe lograr en sus estudiantes conforme al marco del plan de mejora del establecimiento. Esto evidencia que no actúan como meros conductos de comunicación del equipo directivo con los docentes (Gaubatz y Ensminger, 2015).

Coburn *et al.* (2010) demuestran que las interacciones entre los docentes pueden moldearse por las normas, estructuras y prácticas organizacionales que instala la dirección escolar. La conformación del departamento se potencia cuando los docentes tienen oportunidades regulares y permanentes de interactuar basadas en la colaboración y minimizando la competencia, además de contar con el tiempo necesario, de quien les dirige, para realizar tareas asociadas al cargo, la autonomía y el poder para tomar decisiones (Bennett *et al.*, 2007; Brown *et al.*, 2000; Dinham, 2007; Wenner y Campbell, 2017).

Otro aspecto refiere a la delimitación de responsabilidades y tareas del cargo de jefatura, junto al reconocimiento de su realización. Salleh (2017) muestra cómo la falta de claridad en dicho rol en este liderazgo incide negativamente en el desarrollo de las competencias, compromiso, autoeficacia y voluntad para asumir el cargo. Al respecto, Leithwood (2016) señala que los directivos necesitan trabajar cercana y colaborativamente con los jefes departamentales, generar oportunidades para la toma de decisiones y delegar en ellos responsabilidades.

Los estudios realizados en Chile y otros países iberoamericanos son limitados para comprender el liderazgo medio y el rol clave que cumple el director en el funcionamiento de los departamentos como unidades de

la estructura escolar, pese a su relevancia. El presente artículo aborda estas temáticas, pues reporta los resultados de una consulta a integrantes de equipos directivos, mayoritariamente directores y jefes de UTP, indagando sobre cómo se comprende el trabajo de los departamentos y su contribución a los procesos de mejora escolar. El liderazgo que pueden ejercer los docentes en cargos formales, como una jefatura de departamento, es un recurso que requiere ser gestionado por directivos que buscan propiciar el liderazgo distribuido.

Estas temáticas se examinan a través de dos siguientes preguntas de investigación:

1. Cuando existen departamentos, ¿cómo se organiza y gestiona el trabajo de estas unidades y sus jefaturas?
2. ¿Cuáles son las expectativas y valoraciones de directivos respecto a la contribución de la departamentalización a los procesos de mejora escolar?

Metodología

Diseño

Las preguntas de investigación que aborda este artículo se enmarcan en un estudio más amplio sobre la contribución de los departamentos a los procesos de mejora escolar. Utilizando un diseño exploratorio secuencial, la primera fase contempló recolección y análisis de datos cualitativos, seguida de otra en la que se recogieron datos cuantitativos (Creswell y Plano Clark, 2018). La fase cuantitativa utilizó una encuesta *online* como técnica de producción de datos y el presente artículo reporta los resultados de esta encuesta.

Muestra

Centros escolares

Respecto a los niveles educativos, el 60,8 % de los 692 centros escolares representados en este estudio cubre desde el nivel preescolar hasta 4.º año de educación secundaria; un 27 %, solo cursos de educación secundaria (1.º a 4.º medio); y el 12,1 % imparte desde 7.º año de educación primaria hasta 4.º año de educación secundaria. Sobre la matrícula, el promedio es de 531 estudiantes, con 25 % de los centros con una matrícula inferior a 147 alumnos, y solo el 10 % tiene más de 725 estudiantes.

Al finalizar los dos primeros años de educación secundaria, los estudiantes en Chile pueden elegir uno de tres programas curriculares: Técnico-Profesional (TP), preparatorio para el mercado laboral; Científico-Humanista (CH), preparatorio para la educación superior; y Artístico (dos centros escolares de la muestra). En el Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), el rendimiento de los estudiantes en un programa CH es aproximadamente 30 puntos más alto en Lenguaje y hasta 50 puntos más alto en Matemáticas, comparado al promedio del programa TP (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). El 61 % de los directivos se desempeñaba en un centro que imparte un programa curricular solo en modalidad CH, un 22,9 % solo en modalidad TP y un 16 % con la modalidad polivalente (ofrece ambos programas). El 85 % de estos centros educa a mujeres y hombres. La mayoría (95 %) se ubica en zonas urbanas de distintas regiones de Chile.

Las familias chilenas pueden elegir entre centros escolares públicos administrados por municipios y financiados a través de un subsidio estatal (36 % de la matrícula total), administrados por sostenedores privados que reciben el mismo subsidio estatal (55 % de la matrícula total) y escuelas privadas totalmente financiadas por los padres (9 % de la matrícula total). El 46 % de los centros en los cuales se desempeñan los directivos participando en este estudio es administrado por sostenedores municipales y el otro 54 %, por sostenedores privados con subsidio estatal (particular subvencionado).

Directivos

El director del centro escolar es el responsable de la dirección del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y cuenta con atribuciones pedagógicas y de gestión de recursos humanos para organizar, supervisar y evaluar el trabajo docente y administrativo (Cancino y Vera, 2017). Al director lo acompañan en las funciones directivas una jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), responsable de la gestión curricular del centro. Según las características de estos, el equipo de gestión puede, además, incorporar a un inspector general y un encargado del área de convivencia. En los centros públicos los directores son seleccionados por concursos normados por el estado para cargos en Alta Dirección Pública y, luego, el director puede nombrar a quienes integrarán a su equipo de gestión. El dueño de un centro particular selecciona a los miembros del equipo de gestión según los procedimientos que estime conveniente.

La población objetivo de este estudio (directores y jefes de UTP en centros escolares con educación secundaria) fue identificada a partir de una base de datos proporcionada por el Ministerio de Educación que contenía el correo electrónico de 1867 directivos en estos cargos. Luego

de tres invitaciones, respondieron un total de 993 personas (52,9 %), de las cuales 737 correspondían a directivos en centros escolares que impartían educación secundaria completa y regular. Entre estos, 554 eran directores, 111 jefes de UTP y 66 ocupaban otros cargos responsables del trabajo de la unidad departamental. En la tabla 1 se presentan datos de las características demográficas de la muestra considerada en el análisis de datos.

Tabla 1
Características demográficas de los directivos

		Frecuencia	Porcentaje
Años en el cargo (N=737)	Menos de 1 año	116	15,7
	1 a 3 años	223	30,3
	4 a 7 años	194	26,3
	Más de 7 años	204	27,7
Género (N=555)			
	Mujer	293	52,8
	Hombre	262	47,2
Título profesional (N=555)	Profesor de Educación Básica	117	21,1
	Profesor de Educación Media	360	64,9
	Profesor Educación Diferencial	19	3,4
	Educadora de Párvulos	13	2,3
	Profesor de Educación Física, Musical, Artística o Inglés	34	6,1
	Otro título no profesor	12	2,2
Estudios de posgrado (N=522)			
	Magister	312	59,8
	Doctorado	11	2,1
	Postítulo	199	38,2

Fuente: elaboración propia.

Instrumento y procedimientos

Se elaboró un cuestionario basado en cuestionarios utilizados en estudios previos y en los resultados de la fase cualitativa del estudio más amplio sobre la contribución de los departamentos (Montecinos *et al.*, 2022; Bennett *et al.*, 2007; Brown *et al.*, 2000; Dinham, 2007; Wenner y Campbell, 2017). Una primera versión del cuestionario fue piloteada con una muestra de directivos y se corrigieron preguntas confusas y alternativas que no abordaban exhaustivamente las posibles respuestas. El cuestionario de 31 preguntas consta de las siguientes secciones: 1) estructura de los departamentos (quiénes lo integran), 2) funciones (propósitos y actividades a realizar), 3) gestión del departamento (quién define las tareas y existencia de jefaturas, funciones y rol del equipo directivo), y 4) la contribución de los departamentos a los procesos de mejora escolar. Para quienes señalaron que no tenían departamentos, se indagó por qué no existían. Además, se incluyó una sección para caracterizar a la muestra y a los centros escolares. Algunas preguntas utilizan respuestas de selección múltiple, otras utilizan una escala tipo Likert para indicar nivel de acuerdo, y otras piden ordenar las alternativas según su importancia o tiempo de dedicación.

Entre los meses de julio y noviembre del 2019 se envió un enlace al correo electrónico consignado en la base de datos para invitar a responder el cuestionario, con tres instancias de seguimiento. Los datos se analizaron mediante SPSS y, según las dimensiones analizadas, se utilizan estadísticas descriptivas e inferenciales para examinar posibles diferencias en función a: 1) si existe o no un jefe de departamento, 2) la dependencia del centro escolar (público versus particular subvencionado) y 3) modalidad de programa curricular (programa científico-humanista versus técnico-profesional versus polivalente). Estas características institucionales fueron utilizadas como variables independientes, considerando que la dependencia y el programa curricular se asocian a los resultados académicos que logra un centro escolar en Chile. En la presentación de resultados se detallan resultados en aquellas variables que muestran diferencias estadísticamente significativas en las pruebas realizadas.

Resultados

Los resultados se organizan en tres secciones. Primero, se caracteriza la estructura de los departamentos y su funcionamiento. Segundo, se aborda cómo los directivos gestionan el trabajo de estas unidades y sus expectativas respecto de los objetivos y actividades del trabajo por departamento y sus jefaturas. Por último, se señalan las perspectivas de los directivos respecto de las contribuciones de los departamentos que han observado en sus centros escolares.

Estructura de los departamentos

El 71 % (n=522) de los participantes señaló que en su centro escolar existía una estructura departamental; este valor se mantiene para ambas dependencias. Es más frecuente que los centros escolares con modalidad polivalente (77 %) tengan departamentos, en comparación al científico humanista (68 %). Un 61 % señaló que esta estructura existe hace muchos años y el resto, que se crearon en los últimos tres. Entre quienes reportan la existencia de departamentos, el 82 % mencionó que son unidisciplinarios (42 % de Matemática y 40 % de Lenguaje). Para el resto, los profesores de Matemática se integran con docentes de disciplinas afines como ciencias físicas y biológicas, y ciencias sociales y humanidades en el caso de Lenguaje.

Un 29 % (n=215) señala que en su centro escolar no existen departamentos, con la mayoría (73 %) precisando como razón principal la cantidad insuficiente de docentes para organizarlos y estructurarlos por asignaturas. Para un 8 % la razón es que desde dirección escolar no se consideran necesarios y el otro 5 % indica que esta estructura fue descontinuada por su bajo nivel de efectividad.

A las reuniones departamentales asisten solo docentes de las disciplinas incluidas en el departamento en casi un tercio de los centros. El resto de los participantes señaló que también se integran docentes del Programa de Inclusión Educativa (PIE), quienes apoyan el trabajo de los docentes con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). La participación de integrantes del equipo directivo se reporta en un 47 % de los centros y en cerca de un 7 % se integran otros profesionales, como el psicólogo o asistente social.

Un 76,2 % (n=398) de los centros escolares con departamento cuenta con un docente que asume el cargo de jefatura o coordinador de departamento. Entre el 23,8 % de quienes señalan que en su centro no existe el cargo de jefe de departamento, el 46,6 % precisa como principal razón no disponer de horas para estas funciones porque la planta docente es pequeña. Para un 26,7 %, el motivo es que desde la dirección escolar no se consideran necesarios, y para el 14,7 %, no existen recursos financieros para pagar a quien ocupe este cargo. Cuando no existe el cargo, en el 61 %, los docentes van rotando para coordinar al grupo y en el resto lo asume un integrante del equipo UTP de gestión.

Gestión del equipo directivo para el trabajo de los departamentos

Las jefaturas departamentales y sus ámbitos de acción

De una lista de ocho criterios a considerar para elegir al docente que asumirá el cargo de jefe de departamento, se observan bastantes coincidencias con algunos matices en la importancia asignada según dependencia administrativa de los centros. Respecto de la experticia en el ámbito disciplinario, 95 directivos de centros particular privado lo mencionan, y es el criterio más importante para este grupo. En comparación, solo 51 directivos del sector municipal lo mencionan y es el tercer criterio más relevante. Entre directivos en centros municipales el criterio que concitó más acuerdo es la relevancia de las habilidades del docente para liderar a sus pares (75 directivos lo mencionan entre los tres más importantes), seguido de las buenas relaciones profesionales que establece con ellos (85 menciones).

En los centros particulares subvencionados, habilidades de liderazgo representan el segundo criterio más importante (con 77 menciones) y las buenas relaciones con pares es el cuarto (con 59 menciones). Para los directivos en centros escolares municipales, la trayectoria del docente en el centro escolar es mucho menos relevante (ocupa el séptimo lugar en la lista) en comparación a los particulares subvencionados para quienes es el tercer criterio más importante. En ambos tipos de dependencia, disponibilidad horaria y la voluntad del docente para asumir el cargo representan criterios menos relevantes.

Al consultar sobre las tareas más importantes de los jefes de departamento, se observa bastante dispersión en las respuestas respecto a qué y cuán prioritarias son estas (ver tabla 2). De un total de 344 directivos que reportan las tres tareas más importantes para este cargo, se observa que hay mayor acuerdo en lo que no son tareas prioritarias y menos en las que sí lo serían. En general, la mayoría de los participantes señala que aspectos más administrativos como elaborar informes no son una prioridad, al igual que representar al departamento en actividades cocurriculares. Estos resultados son similares al comparar centros escolares de distintas dependencias, así como con distintos programas curriculares.

La tarea en la cual se observa mayor consenso es respecto a generar una visión, valores profesionales y metas compartidas para la enseñanza y aprendizaje en la asignatura; un 65 % la identifica como la tarea más importante. Otra tarea que concita consenso en cuanto a su prioridad es realizar observación o acompañamiento al aula a docentes del departamento. La revisión y retroalimentación de materiales educativos elaborados por los docentes del departamento es señalada como la más importante

por el 41,5 %, pero para un 28,6 % esta tercera en importancia. Se observa aún más dispersión en la importancia relativa que se asigna a que el jefe de departamento revise o retroalimente recursos educativos elaborados por sus pares con solo uno de cada cinco, señalando esta como la tarea más importante y cerca de la mitad la pone como tercera en importancia.

Tabla 2

Orden de importancia de las tareas para las jefaturas departamentales

Tareas de los jefes de departamentos	n	Primera	Segunda	Tercera	M	DS
		%	%	%		
Generar una visión, valores profesionales y metas compartidas para la enseñanza-aprendizaje en la asignatura.	190	65,8	22,6	11,6	1,4	0,69
Realizar observación o acompañamiento al aula a docentes del departamento.	123	41,5	31,7	26,8	1,8	0,81
Diseñar e implementar desarrollo profesional para docentes del departamento.	103	29,1	37,9	33	2,0	0,79
Monitorear el avance de la cobertura curricular en cada nivel y entre niveles.	135	30,4	34,1	35,6	2,0	0,81
Retroalimentar a los docentes sobre el trabajo en aula.	136	25	38	36,8	2,1	0,77
Gestionar información para el equipo directivo, ministerio o sostenedor.	25	12	64	24	2,1	0,6
Revisar o retroalimentar materiales educativos elaborados por los docentes del departamento.	141	21,3	36,9	41,8	2,2	0,77
Planificar o ejecutar actividades de reforzamiento para evaluaciones externas.	37	18,9	37,8	43,2	2,2	0,76
Planificar o ejecutar actividades para estudiantes con bajo o alto rendimiento.	88	20,5	36,4	43,2	2,2	0,76
Representar al departamento en actividades curriculares.	4		50	50	2,5	0,28
Asistir a reuniones fuera del centro escolar por temas relacionados con la asignatura.	11		36,4	63,6	2,6	0,50
Mantener un registro de cada reunión del departamento.	34	8,8	8,8	82,4	2,7	0,61

Nota. Escala: 1 = Más importante; 2 = Segunda más importante; 3 = Tercera más importante

Fuente: elaboración propia.

Acciones directivas para orientar el quehacer de los departamentos

Respecto a las diversas acciones del equipo directivo para gestionar el trabajo de los departamentos son dos las realizadas por casi todos los participantes (ver tabla 3). Por una parte, se gestionan los recursos y apoyo que solicitan los departamentos y, por otro, se procura que los tiempos destinados para las reuniones departamentales se cumplan. Lo más habitual es que el director gestione los recursos y favorezca espacios para el desarrollo del liderazgo en jefaturas departamentales. El jefe de UTP es quien frecuentemente trabaja directamente con los jefes de departamentos para definir el plan de trabajo, su supervisión, desarrollo y cumplimiento de metas, proveer datos para acciones de mejora y reunirse periódicamente con departamentos y jefes. Esta tendencia se refuerza al observar que se reporta con un 84 % que es alguien del equipo directivo quien conduce las reuniones de departamento, indicándose que quizás el trabajo de los jefes de departamento es más de gestión que de liderazgo, distribución de tareas en el interior de los equipos directivos que coincidiría con el foco pedagógico esperado de esta estructura organizacional.

En dos de cada tres centros escolares la agenda de trabajo se desarrolla con algún nivel de participación del equipo directivo. El peso de esto, sin embargo, más frecuentemente recae en los propios departamentos, pues en el 56 % de los casos es el departamento solo o mayoritariamente quien define los temas de cada reunión. Pero en un porcentaje no menor (26 %) la agenda la define el equipo directivo y, con alguna incidencia, los departamentos.

Si bien no hay diferencias según dependencia y programa curricular en cómo se gestionan los departamentos, se observan algunas variaciones entre centros escolares que tienen y no tiene un docente que cumple funciones de jefe de departamento. Se espera que en los centros sin jefes de departamento no se desarrollen tareas asociadas al cargo, pero los resultados muestran otra cosa. Por ejemplo, solo un 2,3 % de los centros con JD señala que no se definen las funciones para los JD, valor que alcanza 16,8 % en centros sin este cargo ($\chi^2(3) = 38,78, p=000$). El que un porcentaje alto de centros escolares sin JD realice este tipo de acciones implica que no hay un docente en el cargo de jefatura de departamento, no se potencia el liderazgo medio, ya que es un integrante del equipo de gestión quien cumple funciones de liderazgo y gestión en las unidades departamentales. Asimismo, cuando no hay jefe de departamento, es más común (60,9 % vs. 39,1 % cuando existe el cargo de JD) que a los departamentos no se les solicite tareas asociadas a la entrega de datos que se generan desde los departamentos ($\chi^2(3) = 18,83, p=000$).

Tabla 3

Porcentaje de participantes que señalan realizar cada acción para gestionar los departamentos, según los cargos del equipo responsables de estas

Acciones	No la realiza el equipo directivo		Director/a	UTP u otro cargo en UTP	Otro miembro del equipo directivo
	n	%	%	%	%
Asegurar que los tiempos destinados a reuniones de departamento.	522	1,7	39,7	49,2	11,7
Conducir reuniones de departamento.	518	16,6	6,6	67	9,8
Entregar datos a los departamentos para que definan las acciones de mejora necesarias para mejorar.	521	1,2	12,3	82,3	4,2
Generar espacios para el desarrollo de habilidades de liderazgo y gestión de los jefes de departamento.	512	12,3	63,5	212,9	2,3
Reunirse periódica e individualmente con cada jefe de departamento.	518	7,9	17	70,8	4,2
Reunirse periódicamente con todos los jefes de departamentos simultáneamente.	516	9,9	23,6	64,7	1,7
Solicitar al departamento datos o informes.	517	4,4	25,7	66,3	3,5
Solicitar al departamento la elaboración de un plan de trabajo e informes.	514	7,2	25,9	64,2	2,7
Aprobar/apoyar iniciativas de proponen los departamentos.	519	1,2	61,1	33,1	4,6
Definir funciones de la jefatura de departamento.	521	5,6	43	48,6	2,9
Definir el plan del plan de trabajo del departamento y supervisar su logro.	519	2,7	10,4	83	3,9

Fuente: elaboración propia.

Expectativas de los directivos escolares respecto del trabajo de los departamentos

Expectativas respecto de los objetivos a lograr

A los directivos que reportaron organizar el trabajo docente a través de departamentos se les consultó sobre los objetivos más importantes por cumplirse, ordenándolos de 1 (menos importante) a 7 (más importante)

para esta unidad. En general, los directivos focalizan el trabajo departamental en la labor pedagógica, es decir, se visualiza como un espacio de desarrollo profesional situado, colaborativo y orientado a fortalecer logros de aprendizajes. Cabe destacar que, para la mitad de los directivos las horas de trabajo por departamento también son un espacio para el trabajo individual docente, tarea que entra en tensión con la expectativa de generar un espacio para potenciar el trabajo colaborativo. La menor preferencia que conlleva el dedicar tiempo a recopilar datos o elaborar informes para la dirección escolar, sostenedores u otras instituciones externas, es un patrón que está en coherencia con los objetivos esperados por cumplir en esta instancia de trabajo docente.

Al comparar mediante la prueba Anova las respuestas entre centros escolares con jefaturas con aquellos sin este cargo, se observan diferencias estadísticamente significativas respecto al trabajo colaborativo y un foco en mejorar la convivencia (ver tabla 4). Donde no existe jefatura, es más importante mejorar la colaboración y la gestión de la convivencia. Donde existen jefaturas, se da mayor importancia a cerrar brechas de aprendizaje.

Tabla 4

Expectativas respecto de los objetivos a lograr por los departamentos según si existe o no el cargo de jefe de departamento

Objetivos	Con jefe de departamento (n=377)		Sin jefe de departamento (n=107)		F(1, 483)	p
	M	DS	M	DS		
Desarrollo profesional de los docentes.	4,54	1,65	4,45	1,61	0,23	0,63
Mejorar la gestión de la convivencia en el aula.	3,07	1,71	3,52	1,74	5,48	0,02
Apoyar a la UTP en las tareas de implementación y monitoreo curricular y de aprendizaje.	3,02	1,74	2,89	1,73	0,44	0,51
Fortalecer la planificación de clases, diseño de actividades/materiales y evaluaciones.	4,36	1,45	4,16	1,57	1,44	1,44
Fortalecer los logros de aprendizaje de las y los estudiantes y/o disminuir indicadores de repitencia.	4,95	1,36	5,12	1,34	1,30	0,26
Identificar brechas y definir acciones de mejora de los resultados que logra la asignatura en Simce o PSU.	3,33	1,82	2,91	1,76	4,30	0,04
Generar un trabajo colaborativo y buenas relaciones profesionales entre docentes que comparten una asignatura.	4,40	1,77	4,84	1,51	5,56	0,02

Nota. Escala: 1=menos importante; 7= más importante

Fuente: elaboración propia.

En la valoración de los distintos objetivos, se observan algunas diferencias estadísticamente significativas ($p > ,05$) según la dependencia del centro escolar, pero no según el tipo de programa curricular que imparte. Como se observa en la tabla 5, en el sector municipal se enfatiza más el desarrollo profesional, y en el sector particular subvencionado se enfatiza más la importancia de cerrar brechas de aprendizaje.

Tabla 5

Expectativas respecto de los objetivos a lograr por los departamentos según dependencia del centro escolar

Objetivos	Municipal (n=226)		Particular subvencionado (n=258)		F(1, 483)	p
	M	DS	M	DS		
Desarrollo profesional de los docentes.	4,7	1,6	4,4	1,6	4,77	0,03
Mejorar la gestión de la convivencia en el aula.	3,1	1,7	3,3	1,7	0,02	0,90
Apoyar a la UTP en las tareas de implementación y monitoreo curricular y de aprendizaje.	3,0	1,8	3,0	1,7	0,05	0,83
Fortalecer la calidad de la planificación de clases, diseño de actividades/materiales y evaluaciones.	4,4	1,4	4,3	1,5	0,76	0,38
Fortalecer los logros de aprendizaje de las y los estudiantes o disminuir indicadores de repitencia.	5,0	1,3	5,0	1,4	0,05	0,82
Identificar brechas y definir acciones de mejora de los resultados que logra la asignatura en Simce o PSU.	3,0	1,7	3,4	1,8	5,62	0,02
Generar un trabajo colaborativo y buenas relaciones profesionales entre docentes que comparten una asignatura.	4,4	1,7	4,5	1,7	0,01	0,91

Nota. Escala: 1 = menos importante; 7 = más importante

Fuente: elaboración propia.

Expectativas del trabajo de los departamentos

De un listado con nueve tareas que pueden desarrollar los docentes durante las reuniones de departamento, se solicitó identificar las cuatro a las que los departamentos esperaban que dedicaran la mayor cantidad del tiempo de la reunión (ver tabla 6). Sumando las menciones para cada actividad, el trabajo colaborativo en la planificación de clases, proyectos de enriquecimiento curricular o evaluaciones para cursos paralelos y entre niveles es la más mencionada, 63,8 % de los directivos que tienen

departamentos la indica entre las tareas a las que espera que dediquen más tiempo. Un 62,6 % espera que se dedique bastante tiempo a abordar los resultados de aprendizaje diseñando actividades de apoyo para quienes lo necesiten. Por su parte, poco más de la mitad espera que los departamentos analicen la cobertura curricular.

En la tabla 4 también se reporta el tiempo de dedicación a una tarea relativa al tiempo dedicado a otras. Al comparar las respuestas de directivos en centros escolares de distinta dependencia y con distintos programas curriculares, no se observan diferencias. Sin embargo, al comparar las expectativas de directivos que cuentan con jefaturas de departamento y quienes no cuentan con este líder medio son evidentes algunas diferencias estadísticamente significativas. Respecto del tiempo dedicado al trabajo individual durante el tiempo de reuniones, cuando existe jefatura se espera menor tiempo de dedicación en comparación a cuando no existe un jefe de departamento ($F(1,174) = 6,57, p=0,01$). En los centros con jefes de departamento también se asigna más tiempo al trabajo de los docentes analizando el desempeño de los estudiantes para generar apoyos a quienes estén con bajo rendimiento o se destaquen para elaborar apoyos pedagógicos ($F(1,325) = 8,05, p=0,005$)).

Tabla 6

Expectativas acerca del trabajo que se realiza en las reuniones de departamento

Tareas	n	Porcentaje (N=522)	Con jefe de departamento (n=377)		Sin jefe de departamento (n=107)	
			M	DS	M	SD
Coplanificar clases, proyectos de enriquecimiento curricular, o evaluaciones.	333	63,8	2,0	1,04	2,0	1,06
Analizar la situación de estudiantes con desempeños descendidos o destacados y diseñar actividades de apoyo.	327	62,6	2,2	1,00	2,6	1,03
Monitorear el avance en las unidades en los cursos paralelos.	291	55,7	2,6	0,95	2,5	0,89
Analizar resultados de evaluaciones de nivel, o evaluaciones externas (Simce, PSU), y planificar acciones de mejora.	268	41,3	2,7	1,09	2,8	1,11
Diseñar e implementar desarrollo profesional para docentes del departamento.	255	48,9	2,3	1,14	2,3	1,21
Abordar temas de gestión (ej., calendarización de actividades, entrega de información).	184	35,2	2,9	1,10	2,8	0,99

Tareas			Con jefe de departamento (n=377)		Sin jefe de departamento (n=107)	
	n	Porcentaje (N=522)	M	DS	M	SD
Trabajo individual del docente: corregir pruebas, planificar clases, atender estudiantes o apoderados, entre otras.	176	33,7	2,6	1,32	2,0	1,29
Intercambiar ideas/información para abordar problemas conductuales o psicosociales de las y los estudiantes.	151	28,9	2,9	1,03	2,9	0,96
Recopilar datos o elaborar informes solicitados por el equipo directivo, sostenedores u otras instituciones externas.	82	15,7	3,2	0,99	3,1	0,92

Nota. Escala: 1 = dedica más tiempo; 2 = Segunda en tiempo; 3 = Tercera en tiempo; 4 = Cuarta en tiempo de dedicación

Fuente: elaboración propia.

Valoración de la contribución de los departamentos a los procesos de mejora escolar

Sobre la contribución de los departamentos a la mejora escolar, casi la totalidad de los participantes, tanto de centros particulares subvencionados como municipales, señalan que la existencia de los departamentos ha fortalecido el trabajo colaborativo entre docentes y las prácticas pedagógicas (ver tabla 7). Por su parte, el trabajo de los departamentos está poco relacionado con el trabajo con redes externas y tareas de carácter administrativas. Además, se señala que al agrupar a los docentes por departamento no se han producido externalidades negativas como pudiese ser una fragmentación exacerbada que aísla y tiende a generar identidades propias.

Del listado de las diez contribuciones a los procesos de mejora escolar asociadas a la implementación de unidades departamentales, se observan diferencias estadísticamente significativas entre centros escolares que tienen distintos programas curriculares. Es en los centros que imparten el programa CH donde se reporta una contribución mayor ($M=3,3$) a la creación de ambientes laborales que promueven la innovación en comparación a los polivalentes ($M=3,0$) y los TP ($M=2,0$) ($F(2,376)=5.86$, $p=003$). Además, se reporta una mayor contribución a promover el trabajo colaborativo cuando existe la jefatura ($M=3,5$) en comparación a aquellos centros en los que este cargo no existe ($M=3,0$) ($F(1,377)=5.90$, $p=016$).

Tabla 7*Valoración de la contribución de los departamentos a los procesos de mejora escolar*

Contribuciones	n	Media	ds
Fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes.	379	3,4	0.63
Fortalecer las prácticas pedagógicas de docentes.	379	3,2	0.63
Crear un ambiente laboral seguro que incentiva a docentes a innovar.	379	3,1	0.70
Aumentar el nivel de confianza profesional entre docentes para solicitar ayuda, dar y recibir retroalimentación de sus pares.	379	3,1	0.69
Mejorar la implementación curricular.	379	3,1	0.64
Fortalecer el desarrollo organizacional a través de la distribución de tareas entre equipo directivo y docentes.	379	3,0	0.73
Mejorar los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.	379	3,0	0.66
Fortalecer el sello del establecimiento, sentido de pertenencia y clima laboral entre docentes.	379	2,9	0.69
Ampliar redes de colaboración con instituciones externas (ej., universidades o CFT, empresas y otros establecimientos).	379	2,3	0.91
Optimizar tareas asociadas a elaborar informes para el sostenedor, el ministerio u otro actor.	379	2,3	0.83
Generar cierto nivel de competitividad entre docentes de distintos departamentos.	379	2,0	0.89

Nota. Escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante; 4 = mucho

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El propósito de este estudio fue caracterizar expectativas y valoraciones de los integrantes de equipos de dirección escolar sobre los departamentos y el jefe de departamento como un líder medio. Se indagaron las condiciones organizacionales que gestionan estos directivos para el trabajo docente organizado en departamentos. Los resultados muestran que la departamentalización es la estructura frecuente, independientemente del tipo de dependencia administrativa y programática de los centros, y su foco es lo didáctico-disciplinar (Gairin, 1999; Robbins y Coulter, 2018), conformados generalmente por docentes de una disciplina. Sin embargo, dado lo reducido del tamaño de algunos centros, estos no poseen departamentos, pero un porcentaje no menor de directivos señala que su inexistencia es debido a que no son necesarios o a su ineffectividad. Quizás, como señalan Wenner y Campbell (2017), tales directivos no activaron prácticas que generaran condiciones para el liderazgo docente y el desarrollo de sus capacidades.

Desde una perspectiva colaborativa en el trabajo departamental (Vanblaere y Devos, 2017) e interdisciplinaria, resultó que es frecuente que participen especialistas en NEE para el aprendizaje integral de los estudiantes, debido probablemente a las políticas educativas chilenas que promueven la inclusión escolar (Ministerio de Educación, 2015a) en el aula, más la normativa vigente que contempla horas de contrato para el trabajo colaborativo docente con profesionales del PIE.

Con relación a los criterios del perfil de la jefatura departamental, hay denominadores comunes entre las tres opciones de mayor frecuencia, independiente de la dependencia administrativa y programática de los centros. Así, la experticia disciplinar, liderar a pares y mantener buenas relaciones con los docentes son criterios afines al conjunto de funciones que señalan Flückiger *et al.* (2015) sobre tal perfil.

Respecto a tareas y roles de jefatura departamental, la literatura internacional resalta tal rol en la mejora escolar, siendo su tarea principal generar una visión, valores y metas compartidas en la enseñanza-aprendizaje de la disciplina (Hallinger y Heck, 2010; Flückiger *et al.*, 2015). Labor que resulta la más frecuente reportada por los directivos, al igual que una alta convergencia en que funciones administrativas del cargo y su representación no son tareas prioritarias.

Aproximadamente, en uno de cada cinco centros con estructura departamental este cargo no está presente y cuando está la frecuente intervención de la dirección escolar en la conducción del trabajo departamental supone limitaciones para la distribución de liderazgo docente (Harris y DeFlaminis, 2016). Además, la ausencia de normativas legales en el sistema educativo chileno junto al alto nivel de rendición de cuentas centrado en el director pueden obstaculizar tal distribución (Montecinos *et al.*, 2015). Asimismo, en casos de inexistencia de jefaturas, se tendería a una mayor atención a procesos transversales escolares, como lo es la gestión de la convivencia más que el aprendizaje disciplinar.

Las principales acciones de los directivos sobre gestión departamental están asociadas mayoritariamente a roles unipersonales más que como equipo directivo. Así, gestionar apoyos y recursos sería una labor del director, mientras que implicarse en el plan departamental, su ejecución y evaluación sería responsabilidad de los jefes de UTP. Los directores facilitarían espacios para el desarrollo de liderazgos medios y los jefes de UTP provisionarían datos para que los departamentos planifiquen acciones de mejora en el aprendizaje de la disciplina. Ambas perspectivas de acciones generan condiciones mínimas desde dirección para asegurar espacios (Wenner y Campbell, 2017; Leithwood, 2016) y designar horas suficientes y claridad de propósitos para potenciar prácticas departamentales (Tichnor-Wagner *et al.*, 2016). Sin embargo, tal delimitada división de funciones de dos roles

clave en la estructura de dirección y liderazgo escolar chilena (Ministerio de Educación, 2015b) limitaría una mayor capacidad de práctica directiva conjunta (dupla) para el desarrollo departamental.

Las expectativas en los propósitos departamentales se concentran en que esta estructura fortalezca el aprendizaje estudiantil y disminuya la repitencia mediante procesos colaborativos entre docentes; así mismo, en que contribuya a la mejora de la implementación curricular y al aumento en los niveles de confianza entre docentes, fortaleciendo su autoeficacia. Así, las tareas requeridas para las reuniones departamentales incluyen: coplanificar clases, formular proyectos de enriquecimiento curricular y elaborar evaluaciones para cursos paralelos y entre niveles. El trabajo departamental se concentra en armonizar colectiva y colaborativamente componentes curriculares y pedagógicos, además de favorecer el desarrollo profesional situado, coincidiendo con Brown *et al.* (2000) respecto al éxito de la labor departamental. El trabajo colaborativo centrado en fortalecer la enseñanza-aprendizaje es uno de los atributos descritos tanto en centros que han tenido un notable desempeño en Chile (Bellei *et al.*, 2020) como en centros escolares efectivos en Estados Unidos (Preston *et al.*, 2017).

En la política educativa vigente en Chile la expectativa implica que los docentes trabajen colaborativamente para fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje en su comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2019). Es más, se incentiva que directivos generen espacios de trabajo colaborativo mediante planes locales de desarrollo profesional. Se busca, entonces, que los centros promuevan diálogos focalizados en el aprendizaje de los estudiantes y un sentido de corresponsabilidad por el logro de los objetivos institucionales (MacBeath y Dempster, 2009). Los focos del trabajo departamental observados en este estudio son similares a los resultados de Bielecka (2015) y Chávez *et al.* (2018), quienes constataron el desarrollo de actividades pedagógicas creativas y compartidas para mejorar los resultados de aprendizajes.

Casi la totalidad de los directivos coinciden en que los propósitos y contribución de los departamentos a la mejora se focalizan en que esta unidad fortalezca la colaboración docente para mejorar la práctica pedagógica. Además, tal estructura no ha generado la balcanización que algunas investigaciones reportan cuando existen subunidades con un sentido de identidad más fuerte que su sentido de pertenencia a la organización (Hargreaves, 2019). La mitad de los directivos, sin embargo, esperan que los docentes dediquen más tiempo en las reuniones de departamento a dos actividades concretas: tareas evaluativas y labores administrativas realizadas individualmente, lo que restringe oportunidades de colaboración y propicia una cultura de trabajo individualista. Como indican Coburn *et al.* (2010), las interacciones entre profesores pueden ser moldeadas por normativas y prácticas organizativas que instala la dirección escolar.

Conclusiones

Desde la revisión de la literatura, diferentes estudios convergen en que la estructura departamental implica una opción tradicional para agrupar a docentes especialistas en educación secundaria que, bajo ciertas condiciones de funcionamiento dadas por los equipos directivos, aportarían indirectamente a procesos de mejora. Las estrategias clave en la efectividad departamental, basadas en principios del liderazgo distribuido, se enmarcarían en que los equipos directivos favorezcan oportunidades para el liderazgo docente, mediante jefaturas departamentales, y las condiciones para la colaboración docente.

Esta investigación produjo información a partir de un grupo considerable de directivos, mediante encuestas con respuestas voluntarias de una muestra no probabilística. En esta muestra la alta frecuencia de la estructura departamental como modalidad organizativa no se puede generalizar, pues por la naturaleza del estudio puede que los centros sin departamentos se hayan marginado.

El estudio se focalizó en las expectativas de los directivos a cómo esta unidad puede contribuir a fortalecer el núcleo pedagógico, para que futuras investigaciones profundicen en qué medida y condiciones estas se cumplen. Los resultados sugieren tensiones entre las condiciones que generan los directivos y sus expectativas sobre la contribución de los departamentos a la mejora escolar. Merece mayor atención empírica el insuficiente uso del liderazgo docente, particularmente de las jefaturas como recurso para promover una mayor confianza profesional. Comprender sus orígenes posibilita imaginar cómo podría abordarse esta tensión desde la política educativa y los programas de formación para líderes escolares.

Profundizar en qué modalidad de estructura alternativa o complementaria a los departamentos es más pertinente para armonizar el currículum y un modelo pedagógico integral y menos fragmentado es otro tema para investigaciones futuras. Crear la estructura departamental también se ha visto como limitación, si genera culturas balcanizadas y restringe un abordaje multidisciplinario que involucre a los estudiantes en proyectos y promueva el pensamiento creativo en la resolución de tareas auténticas. Todos estos son aspectos posibles de investigar, considerando que en algunos centros el departamento disciplinar se discontinuó por ser una estructura poco efectiva.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Panorama de la educación media técnico profesional en Chile*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_TP_en_Chile.pdf
- Anderson, M. (2012). The struggle for collective leadership: Thinking and practice in a multi-campus school setting. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 328-342. <https://doi.org/10.1177/1741143212436955>
- Araya, F. (2015). *Rediseño del rol y función del jefe de departamento de asignatura. Estudio de caso* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21526>
- Barrios, P., Escare, K., Espinoza, J. y Jiménez, A. (2018). *Liderazgo distribuido un estudio de caso a los beneficios y dificultades de su implementación desde los jefes de departamentos de liceos municipales* [tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-7000/UCC7369_01.pdf
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM Ediciones.
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C. y Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management*, 27(5), 453-470. <https://doi.org/10.1080/13632430701606137>
- Bielecka, J. (2015). *Las características de liderazgo intermedio en el departamento de inglés en un colegio particular privado de alto rendimiento académico* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15788>
- Brown, M., Rutherford, D. y Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 237-258. [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200006\)11:2;1-Q;FT237](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT237)
- Bush, T. (2003). Concepts and evidence in educational leadership and management. *Educational Management & Administration*, 31(3), 227-230.
- Cancino, V. y Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100002>
- Chávez, S., Faúndez, M., Martínez, A. y Zett, I. (2018). *El jefe del departamento y las unidades departamentales como promotores del desarrollo profesional docente: un estudio de caso* [tesis de licenciatura].

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-7000/UCC7407_01.pdf

- Coburn, C., Choi, L. y Mata, W. (2010). I would go to her because her mind is math: Network formation in the context of a district-based mathematics reform. En A. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 33-50). Harvard University Press.
- Cortez, M. y Zoro, B. (2016). *El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: una mirada desde la literatura internacional*. (Nota técnica n.º 8). Líderes Educativos - Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610-620. <https://doi.org/10.1177/1741143212451175>
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Dinham, S. (2007). The secondary head of department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 62-79. <https://doi.org/10.1108/09578230710722458>
- Flückiger, B., Lovett, S., Dempster, N. y Brown, S. (2015). Middle leaders: Career pathways and professional learning needs. *Leading & Managing*, 21(2), 60-74.
- Gairin, J. (1999). Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 1-26.
- García-Martínez, I. (2019). *Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria* [tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/55983>
- García-Martínez, I. y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 55-70. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- Gaubatz, J. y Ensminger, D. (2015). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 141-163. <https://doi.org/10.1177/1741143215587307>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. y Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>

- Hallinger, P. y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Harris, A. y DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Harris, A., Jamieson, I. y Russ, J. (1995). A study of "effective" departments in secondary schools. *School Organisation*, 15(3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/0260136950150306>
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Klar, H. (2012). Fostering department chair instructional leadership capacity: laying the groundwork for Distributed instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 175-197. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577910>
- Lahtero, T., Lång, N. y Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, 37(3), 217-233. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293638>
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. y Lamanna, J. (2021). School middle leadership: a systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- MacBeath, J. y Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. Routledge.
- Maureira Cabrera, O. J. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-33. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 978-1001. <https://doi.org/10.1177/1741143216653974>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015a). *Ley 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. <http://bcn.cl/2f8t4>

- Ministerio de Educación de Chile. (2015b). *Marco para la Buena dirección y Liderazgo Escolar*. Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Ley 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. <http://bcn.cl/2f72c>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2266>
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. y Leiva, M.V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Montecinos, C., Cortez, M., Zoro, B. y Zett I. (2022). Senior leaders' theories of action for managing subject departments as a school improvement strategy. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2). <https://doi.org/10.1177/17411432221089200>
- Muijs, D. y Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *Panoramas de la educación. Indicadores OCDE 2014. Informe español. Report*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pan, H. y Chen, W. (2020). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1741143220913553>
- Peacock, J. (2014). Science instructional leadership: the role of department chair. *Science Educator*, 23(1), 36-48.
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, E., Ramsey, R. y Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205198>
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar en liderazgo educativo: trece miradas* (pp. 355-388). Ediciones Universidad Diego Portales - Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2018). *Administración. Decimotercera edición*. Pearson Educación.
- Salleh, H. (2017). *The attractions and challenges of building teacher leaders* [sesión de conferencia]. Educational Leadership for a Global Society: Challenges, Dilemmas and Ways Forward, Ettington Chase, Stratford-on-Avon, UK.

- Sepúlveda, R. y Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Josey-Bass.
- Tichnor-Wagner, A., Harrison, C. y Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642. <https://doi.org/10.1177/0013161X16644957>
- Vanblaere, B. y Devos, G. (2017). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114. <https://doi.org/10.1177/0013161X17718023>
- Visscher, A. y Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*, 30(6), 785-800.
- Wenner, J. y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>