



REXE. Revista de Estudios y
Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima
Concepción
Chile

Rodríguez Molina, Guillermo

Liderazgo en las Unidades Técnicas Pedagógicas: sus prácticas e influencia en el trabajo
docente

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 16, núm. 31, agosto, 2017,
pp. 69-94

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243152008005>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Liderazgo en las Unidades Técnicas Pedagógicas: sus prácticas e influencia en el trabajo docente

Guillermo Rodríguez Molina*

Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de la Educació, Barcelona, España.

Recibido: 18 octubre 2016

Aceptado: 30 diciembre 2016

RESUMEN. El objetivo de la investigación fue analizar la influencia de las prácticas de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) sobre las prácticas pedagógicas docentes. El estudio tuvo dos fases dentro de su metodología, una fase cualitativa y otra cuantitativa. En esta aportación se presentarán los resultados de la primera fase llevada a cabo mediante el estudio de casos múltiples. Para ello, se analizaron cinco casos, utilizando las técnicas de observación participante, entrevistas, focus group y análisis documental. Algunas de las conclusiones al respecto, arrojaron la gran significancia pedagógica que tienen estos profesionales al interior de los establecimientos, incluso mayor que la del director. Además evidenciaron que sus prácticas se acercan a las prácticas de liderazgo escolar y en especial a las del liderazgo pedagógico.

PALABRAS CLAVE. Liderazgo Pedagógico, Gestión Curricular, Prácticas Docentes.

Leadership in the Units of pedagogical techniques: their practices and influence in the teaching work

ABSTRACT. The objective of the research was to analyze the influence of the practices of curricular management of units pedagogical techniques (UTP) on the pedagogical practices of teachers. The study took place in two phases within its methodology, a qualitative phase and another quantitative. This article will present the results of the first phase being carried out through the study of multiple cases. To do this five cases were analyzed using the techniques of participant observation, interviews, focus groups and documentary analysis. Some of the conclusions thereon, arrogated the great pedagogical significance that these professionals have within the facilities, even greater than that of the director. In addition, it showed that their practices were close to the practices of school leadership and in particular to those of the pedagogical leadership.

KEY WORDS. Leadership Teaching, Management Curriculum, Practice Teaching

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades en el mundo exigen cambios profundos en la educación, que 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 prosperas” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014, p. 5).

*Correspondencia: Guillermo Andrés Rodríguez Molina . Dirección: Torrente 59 3º 1ª , Barcelona, España. Correo electrónico: guillermo.RodriguezMo@e-campus.uab.cat

En este contexto, se demanda una renovación del paradigma que impera en el sistema social en su conjunto, e impacta directamente a los proyectos de los diversos sistemas educativos y subsistemas que los integran, ya que, “actualmente no son totalmente sostenibles en relación al desarrollo humano” (UNESCO, 2014b, p. 5).

Chile no está ajeno a esta exigencia, desde el año 2011 fue creciendo la demanda interna hacia cambios profundos en el sistema educacional para dar respuesta a factores como los altos índices de segregación social, la desigualdad social, brechas educacionales, entre otros (Waissbluth, 2011). Los últimos dos gobiernos han tenido, a partir de esos antecedentes, que incorporar dentro de sus programas y propuestas, proyectos que vayan en esta línea. Así, en los últimos cuatro años se han discutido, aprobado y presentado diversas iniciativas legales que se enmarcan en las reformas profundas de la educación chilena, como: Ley Calidad y Equidad, Superintendencia de Educación, Agencia de la Calidad de la Educación, Proyecto del Administrador Provisional, Proyecto de Inclusión, Nueva institucional para la Educación Parvularia, Política Nacional Docente y Gratuidad de la Educación Superior y Nuevo Sistema de Educación Pública.

2. MARCO CONCEPTUAL

En este contexto la literatura actual ofrece un marco general y específico de los distintos temas que se abordaron en la investigación y que la sustentan en este aspecto. En este sentido tenemos que, con respecto al:

2.1 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 en liderazgo escolar 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, Day, Sammons, Harris, y Hopkins, 2006), si bien el liderazgo escolar puede tener un fuerte efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, éste 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 (Ministerio de Educación [MINEDUCb], 2015).

Los desafíos del liderazgo consisten además en generar un entorno donde el aprendizaje esté efectivamente conectado a un propósito comunitario, declarado en su proyecto educativo institucional, donde los estudiantes aprendan y, con el tiempo trasladar la responsabilidad de ese aprendizaje hacia la periferia de la organización, poniéndola en manos de los docentes y los estudiantes. Implica 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). Ravela (2015) define el liderazgo pedagógico como “la conducción de las instancias colectivas por el personal competente” (p.22). 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). En la misma línea Bolívar, López, y Murillo (2013, p. 25) “el liderazgo pedagógico directo se centra en la calidad de la práctica docente, incluyendo la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, así como la calidad de la investigación docente y la formación docente”.

Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] (2014) los directores dedican el 42,3% de su tiempo a tareas administrativas de dirección y reuniones; y sólo 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 relativamente baja asignación a las actividades propias del liderazgo pedagógico, con excepción de Cuba” (p. 5). 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.

Así, surge “una de las funciones más comunes, además del director, es el puesto de director adjunto, subdirector o codirector” (Pont, Nushe, y Moorman, 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” (Comisión Europea/EACEA/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 (Antúñez 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 y Liderazgo Escolar, la Ley de Calidad y Equidad, y el Estatuto de los profesionales de la educación. El liderazgo escolar debe involucrar no sólo al director sino a un equipo de líderes dentro de cada unidad educativa. Consiste en 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.

2.2 Funciones del liderazgo

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 y Murphy, 1985; Marzano, Walters y McNulty, 2005; Murphy, 1990; Weber, 1996).

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 (UTP), 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 (Hallinger, 2005; Weinstein, 2009), así como con el planteamiento que establece la importancia de que el director delegue y distribuya su liderazgo en un equipo de trabajo (Elmore, 2000; Leithwood et al., 2006; Marzano, 2003). Los equipos técnicos pedagógicos colaboran con los profesores a desarrollar una cultura común, un conjunto de términos y prácti-

cas 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 orientadas por el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, 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 según diversos autores son:

Leithwood et al., (2006): Establecer una dirección; desarrollar al personal; rediseñar la organización y gestionar la instrucción.

Robinson, Hohepa y Lloyd (2009): Establecer metas y expectativas, promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docentes; obtención y mantención de recursos de manera estratégica; aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo; y planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum.

OCDE/CEPPE (2013): Establecer una misión orientadora; generar las condiciones organizacionales; crear una convivencia armónica al interior de la escuela; desarrollo de personas y propio y gestión pedagógica.

2.3 Gestión curricular

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).

Dentro de los procesos referidos 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 (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012). Esto implica asignar estos tiempos de enseñanza mediante políticas de procedimientos (Murphy, 1990) 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 (Hallinger y Murphy, 1985; Robinson et al., 2009; Weber, 1996; Weinstein y Muñoz, 2012) 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.

Otro de los elementos referidos a la gestión curricular y liderazgo pedagógico mencionado trans-

versalmente en la literatura es la planificación curricular y de la enseñanza (Bambrick-Santoyo, 2012; Robinson et al., 2009; Weber, 1996; Weinstein y Muñoz, 2012), proceso que constituye una herramienta fundamental para programar e implementar el trabajo pedagógico en el aula. En general, el proceso 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).

2.4 Prácticas pedagógicas 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, 2014).

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

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, 2015b).

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 (Pianta, Hamre y Mintz, 2011).

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 de las unidades técnicas. Por ello que las concepciones que el docente tiene respecto a su objeto de enseñanza, común a este saber a través de la práctica pedagógica; 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).

3. MÉTODO

3.1 Planteamiento del problema

Teniendo como base los hallazgos de los diversos estudios internacionales (Elmore, 2010; Elmore y City, 2007; Marzano, 2012; Marzano, Pickering y Heflebower, 2011; Robinson et al., 2009). Así como el nuevo Marco para la dirección y liderazgo escolar (MINEDUC, 2015b), los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2013) y las conclusiones de últimos estudios en relación a 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 (Beltrán, 2014; MINEDUC, 2015b; Weinstein y Hernández, 2015) y la incorporación de nue-

vas prácticas para la gestión pedagógica, los aprendizajes y resultados académicos (MINEDUC, 2015a; UNESCO, 2015a), se evidencian vacíos en cuanto a cómo influyen las prácticas de gestión curricular por parte de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) en las prácticas docentes, cuando la evidencia señala “sólo” al director de las organizaciones escolares como promotor de todo el ámbito de gestión y por otra parte indican que el trabajo con otros docentes participantes de la gestión escolar son quienes lideran los procesos pedagógicos (Bellei et al., 2015) y a su vez son reconocidos por los docentes como líderes pedagógicos (Beltrán, 2014; Rodríguez, 2011). Asimismo, se evidencia que las funciones de las UTP están centradas en el aspecto administrativo (Rodríguez, 2011), desatendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje (Castro, Muñoz, Nail y Ulloa, 2012) 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.

En suma 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; Diario Oficial de la República de Chile, 1996; MINEDUC, 2013).

En conclusión operacionalizar y sistematizar el trabajo del liderazgo pedagógico, en el caso de Chile sobre los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas, en cuanto a la gestión curricular, y mejorar 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. Ya que, los liderazgos centrados en tareas de índole pedagógico y en la calidad de los aprendizajes en el aula, están determinados, 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.

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, 2015b; OCDE/CEPPE, 2013; OCDE, 2013), las prácticas pedagógicas docentes y su efecto directo sobre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Bruns y Luque, 2014) y como todo ello tributa en los procesos de mejoramiento continuo de las organizaciones educativas.

Sin embargo, a pesar de la evidencia empírica que existe 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, práctica docente y resultado de aprendizaje. A partir de lo anterior es por cuanto surge la necesidad de investigar en las dimensiones aún sin respuestas, con la finalidad de contribuir al desarrollo del mejoramiento continuo y en especial al crecimiento profesional de docentes y directivos escolares.

3.2 Objetivo de la investigación

En el contexto del estado del arte y objeto de estudio, se determinaron los siguientes objetivos de investigación:

- Describir las funciones y roles de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (JUTP)
- Identificar las prácticas de gestión curricular de las jefaturas técnicas pedagógicas.
- Describir como los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas llevan a cabo las prácticas de gestión curricular.

- Analizar cómo influyen las prácticas de gestión curricular en las prácticas pedagógicas docentes.

3.3 Diseño metodológico

El estudio en general se dividió en dos fases, una cualitativa y otra cuantitativa. Para la primera de ellas y responder a los objetivos del estudio, se utilizó el Estudio de Caso el cual se destaca entre los diseños de tipo cualitativo (Álvarez y San Fabián, 2012), este tipo de diseño 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. En términos de Grinnel, Willians y Unrau (2009) en 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) consideró al estudio de caso un método y lo utiliza desde 1908 para evaluar unidades organizacionales.

Para esta fase y de acuerdo a los objetivos de estudio, la función del contexto donde se debe desarrollar y la finalidad del mismo, se trabajó mediante la tipología de casos que tiene que ver con el número de unidades o entidades a considerar (Stake, 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 tomará el diseño Tipo 4 propuesto por Yin, (2009, 2014) “diseños de múltiples casos, unidades incrustadas” figura 1.

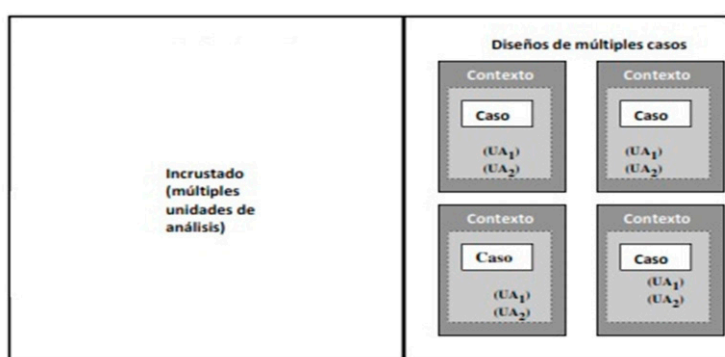


Figura 1: Adaptación propia, modelo de Yin (2009; 2014).

El proceso de diseño para cada caso se repitió en los demás, figura 2, (se consideraron las mismas variables o aspectos, al igual que los instrumentos para recolectar datos y el proceso en general, aunque pueden haber variantes por la dinámica propia del contexto e investigación). Es necesario mencionar que el conocimiento generado por los diversos casos no es aditivo (Hernández,

Mendoza y De la Mora, 2009).

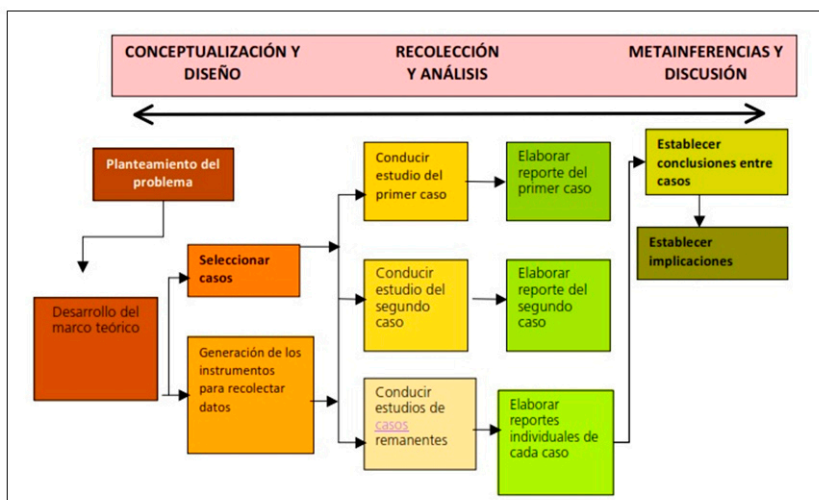


Figura 2: Adaptación propia de (Hernández, Mendoza y De la Mora, 2009).

3.4 Muestra e instrumentos

La muestra en esta etapa fue de carácter no probabilística o dirigida, ya que no tuvo la finalidad de generalizar en términos de probabilidad (Hernández, Fernández, y Baptista, 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. 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. En este contexto, los casos que se estudiaron fueron 11, de acuerdo a las características que se resumen en la tabla 1:

Los instrumentos de recogida de información fueron: la observación participante, la entrevista individual semiestructurada, el focus group y el análisis documental. En la tabla 2, se sintetiza el proceso de construcción, validación y protocolo.

Tabla 1: Casos y características.

Casos	Área geográfica		Matrícula		Cantidad de docentes	
	Rural	Urbano	Pequeña (>300)	Grande (<301)	Baja (>30)	Alta (<31)
Caso 1	X		X		X	
Caso 2		X		X		X
Caso 3		X	X		X	
Caso 4		X	X		X	
Caso 5		X		X		X

Tabla 2. Construcción, validación y protocolo.

Instrumento	Construcción	Validación	Protocolo
Observación participante	El formulario de observación utilizado fue una adaptación de un instrumento ya validado en investigaciones en el área de educación (Stake, 1999). De él se tomó la estructura y diseño apropiado, incluyendo los tópicos que se querían observar en la investigación.	Este proceso consistió en mantener la estructura y diagrama del formulario primario, previamente validado, el cual entregó el soporte para la observación participante.	1. Anticipación. Considerar las preguntas de investigación. Definir casos y límites de ellos. 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. Identificar a los informadores. Planificar los días de visita y acciones. 3. Recogida de datos Realizar observaciones, entrevistas y tomar notas. Redefinir los temas (límites de casos) Recoger datos adicionales. Revisar los datos en borrador. Consideraciones finales de cierre del campo.
Entrevista individual semiestructurada	En primer lugar se definió el tipo de entrevista y luego se definieron los objetivos del instrumento. Siguiendo la matriz de tópicos a investigar realizada anteriormente. Se definieron las temáticas y estructura.	Esta etapa fue trabajada con ensayos exploratorios del guion construido para determinar si se cumplía con los objetivos y conocer los tiempos para su aplicación. Luego de ello se hicieron los ajustes necesarios para su diseño final.	Esta etapa fue similar a la observación, ya que los entrevistados fueron los mismos participantes que fueron observados. Sólo que se programó un día distinto para su aplicación, además de utilizar un sistema de audio para resguardar el dialogo con el entrevistado.

Focus group	El guión construido del focus group o entrevista grupal, de similar características a la entrevista semiestructura. Sin embargo, se quitó el apartado de información personal del guion y se mantuvieron aquellos relacionados con las temáticas	Esta etapa fue trabajada con ensayos exploratorios del guion construido para determinar si se cumplía con los objetivos y conocer los tiempos para su aplicación. Luego de ello se hicieron los ajustes necesarios para su diseño final.	La aplicación de este instrumento fue realizada a JUTP de establecimientos municipales de una comuna distinta de los que fueron observados. Para ello se siguieron las siguientes sub etapas: Solicitar una entrevista con jefe de DAEM y explicar los objetivos del estudio, solicitando la autorización y convocatoria a los JUTP. Se calendarizó la fecha respectiva y el DAEM realizó la convocatoria. En la aplicación se informó a los JUTP del objetivo del focus y se procedió a la aplicación. Se realizó el cierre del focus, comprometiendo la entrega de resultados de la investigación.
Análisis documental	Para este tipo de instrumento y técnica de recolección de información. Tenemos que para su construcción, lo primero fue la definición de qué documentos se iban a recolectar de acuerdo a los tópicos de la investigación surgidos desde los objetivos.	Para este tipo de técnica, no existe una metodología de validación propiamente tal. Sin embargo, se encuentra en la literatura conceptos que como exhaustividad y pertinencia, para seleccionar el tipo de documentos apropiados. En este contexto, los documentos recolectados deberían poseer la información de los tres tópicos que buscó indagar, por ello su selección y validación respectiva.	Solicitar en el periodo de observación los Proyectos Educativos Institucionales de cada establecimiento educativo. Descargar los informes de resultados desde las plataformas ministeriales de acceso público.

4. RESULTADOS

El proceso de análisis se realizó de acuerdo a las características de los instrumentos y los objetivos de cada uno de ellos:

1. Las entrevistas 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. 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 meta familias.

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 meta familias sentaron las bases para las discusiones y conclusiones, fueron utilizadas como un clúster semántico para abarcar las diferentes clases de familias.

2. La pauta de observación utilizada, fue adaptada de Stake (1999), donde se apuntaron las acciones y diálogos de los JUTP, donde se obtuvieron reseñas para complementar las categorías.

3. El análisis documental, específicamente los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos educacionales, se obtuvieron los apartados de los roles y funciones de los JUTP y UTP.

Si bien los estudios de casos requieren emitir un informe detallado de cada uno de ellos, para la presentación de este artículo, se entregará una integración de ellos en base a las meta categorías obtenidas. 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 que tienen relación con aspectos estratégicos de la unidad que dirigen como también la vinculación con áreas estratégicas de la propia institución educación, 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.

En este contexto se presentan los resultados en cuatro meta categorías, que se sostienen en las categorías secundarias y primarias.

Categoría 1: Respecto a las funciones de las Unidades Técnicas Pedagógicas

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 que lo que nos falta y que es lo que necesitamos para mejorar” (Entrevista-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, como se aplican las pruebas, el nivel de diseño de pruebas, visitas al aula...” (Focus A-1:2).

“específicamente lo técnico” (Entrevista-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-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-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 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 el 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, 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, p. 30).

Además, nos encontramos que deben realizar funciones de articuladores entre miembros de la 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, 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, p. 13).

Adicional a ello debe informar sobre las evidencias anómalas de las prácticas docentes a la dirección del establecimiento para lo 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, 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 evidencia tres enfoques distintos:

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 -2:20).

“un cronograma de reuniones a nivel provincial, comunal y establecimiento” (Observación).

Un enfoque estratégico:

“cada año nos hemos planteado metas en cuanto a ciertas prácticas” (Entrevista-3:15).

“evalúa y reformula la planificación estratégica 2015-2018 en función de la articulación con el PME anual” (Observación).

“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 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 A-1:25).

“analiza el trabajo pedagógico de los docentes en cuanto a la planificación, siguiendo los acuerdos del consejo de profesores” (Observación).

“lo constituye el foco en el mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos” (Focus B- 2:2).

Meta categoría 2: Respeto de las prácticas de liderazgo pedagógico

Esta meta familia es central en la investigación, ya que incorpora las prácticas de los JUTP como líderes pedagógicos y las prácticas 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.

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 A-1:81).

“dirige el diseño del PEI y modelo pedagógico que se implementará en el establecimiento” (Observación).

“todos los elementos actuales PEI, PME, ADECO (este último va enfocado al acompaña-

miento al aula) deben tener una mirada a largo plazo para nuestra institución” (Focus A-1:75).

“lideró el proceso de planificación estratégica 2015-2018 de la unidad educativa” (Observación).

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 B-2:23).

“poder subir los resultados SIMCE, al menos en 30 puntos en todas las asignaturas” (Focus A-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 A-1:80).

“cualquier cosa que yo te pueda ayudar, cualquier cosa que tu 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 B-2:20).

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 -5:19).

“se reúnen con equipo de UTP para organizar el trabajo de acompañamiento y trabajo colaborativo de los profesores” (Observación).

En relación a las prácticas de los JUTP, evidencia aquellas de gestión curricular que desarrollan estos profesionales y que se encuentran dentro del espectro de la gestión pedagógica, se identificaron 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. Ésta se visualiza como una práctica de índole administrativo mixto, ya que mezcla cuestiones pedagógicas y técnico-administrativas. Esta práctica es realizada completamente por los JUTP recibiendo insumos del director en cuanto al personal que integrará la comunidad escolar en un año escolar:

“profesores especialistas, programas comunales, neurociencias y sugerencias de profesores” (Focus - 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-3:23).

Limitantes de la coordinación de tiempos pedagógicos, éstas 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- 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 -3:15).

Práctica: **asesoramiento curricular a los profesores**, esta práctica se realiza en función de dos ámbitos: la planificación y la evaluación, cuestiones generalmente del ámbito pedagógico. Ésta 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 él 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-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-1:62).

Nos encontramos además, que en algunos establecimientos se ha llegado al consenso y consentimiento 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, he 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-5:15).

“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 -1:66).

Evaluación, este asesoramiento tiene su foco en el control que el instrumento de evaluación 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.

“se revisan las evaluaciones en cuanto a formato y redacción de los ítems” (Observación).

“el JUTP autoriza las copias y aplicación del instrumento de evaluación” (Observación).

“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 programó mido habilidades, me aparecen las habilidades, hacemos la prueba de unidad al final de la unidad” (Focus-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-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).

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 para ello no los pueden organizar ni ellos ni los establecimientos, 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.

“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-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 -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 espontanea, 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:

“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-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-4:20).

“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).

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 general).

“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 -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-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 -4:24/27).

“hice dos talleres sobre la evaluación ayudados por el evaluador” (Focus-2:15).

Limitantes para el desarrollo profesional docente, en este ámbito los resultados evidencian 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).

“autoaprendizaje siempre lo he dicho autoaprendizaje” (Focus-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 reorganizan esta disposición y sus temáticas para incentivar 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-5:27).

Práctica: **planificación junto con los docentes**, esta práctica se diferencia del asesoramiento y tiene un cuerpo propio en función que los JUTP y se incorporan de manera complementaria 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-2:15).

“planificaciones por la cobertura” (Entrevista-4:12).

“Llegamos el año pasado con la política de reducir este trabajo burocrático” (Focus -1:71).

“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...que se yo en un hoja y en la hoja siguiente un cronograma tan simple, un cronograma” (Focus -1:62).

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-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-2:10).

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-3:13).

“es un trabajo en conjunto con que hacemos con los profesores” (Entrevista-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-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” (Entrevist-3:17).

“consejos técnicos” (Entrevista-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-1:88).

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 del profesional, yo creo que esa es una situación que debemos que mejorar como escuela” (Entrevista-2:21)

“De las practicas que son muy cognitivas, todo el profesor recurre a las practicas 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-4:29).

Meta Categoría 3: Respecto de las prácticas docentes vista desde los JUTP

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 mucho en el trabajo en el aula, existe una vinculación de darle un sello a la escuela” (Entrevista-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-4:23)

También manifiestan que sus acciones son reflejadas en como los profesores van desarrollando y moldeando sus prácticas pedagógicas:

“Si fijate, 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-4:31).

“creo que lo más que he moldeado en mis colegas es el orden” (Focus-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-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-1:87).

“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-1:12).

Meta Categoría 4: Con respecto a la vinculación práctica de gestión, prácticas docentes y en la organización

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**.

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-3:41).

Además, la relación con los profesores la observan como horizontal y con cierta empatía personal:

“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 pregunto al profesor como estas y si tienen algún problema me lo dicen” (Entrevista-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-2:30/28).

“...como quien organiza el cuento dentro del establecimiento, yo creo que perciben como eso, como quien va organizando el trabajo” (Entrevista-5:31).

“al final los colegas lo agradecen, entonces tengo la suerte de trabajar con gente que cree

en mí por lo tanto es mucha más la exigencia que esta cosa funcione cuando uno siente la confianza del resto es triple responsabilidad” (Focus-1:99).

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 ciertas 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-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-3:38).

En cuanto a la vinculación con la organización escolar 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:

“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 -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-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 tu estas allá y son cargos bien solitarios (ingratos)” (Focus-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-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-1:4).

5. CONCLUSIONES

Con respecto a la descripción de las funciones y roles de los JUTP, se puede concluir que se encuentran de manera genérica y con poca especificidad en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de todos los casos explorados, los cuales, siguen el mismo patrón de los documentos normativos (Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, Estándares de indicadores de desempeño y Planes de Mejoramiento Educativo).

A pesar de lo anterior, nos encontramos que los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas tienen claridad de sus funciones y roles, específicamente las de orden curricular, evaluativo y didáctico. Aunque por las dinámicas propias de la institución escolar se manifestaron barreras para el cumplimiento de estas funciones, donde en variadas ocasiones terminan cumpliendo otras que no se relacionan con el ámbito pedagógico y curricular.

Las funciones declaradas y observadas en general coinciden con aquellas descritas en la literatura, donde se clasifican en dimensiones, estrategias, prácticas y competencias.

Con respecto a la identificación, descripción y análisis de las prácticas de gestión curricular de las UTP y las prácticas docentes, tenemos que este es un aspecto central de la investigación. Éstas tienen como objetivo mejorar el aprendizaje y el crecimiento profesional de los docentes, según lo declarado, por los JUTP. Éstas coinciden con las prácticas de liderazgo pedagógico en el estudio de Salo, Nylund y Stjernström (2014). Las cuales favorecerán al fortalecimiento del liderazgo pedagógico (CEDLE, 2016).

En relación al segundo y tercer objetivo de la investigación, el cual estuvo relacionado con las prácticas de gestión curricular, podemos concluir que aquellas mayormente implementadas por los JUTP (durante los últimos 12 meses) 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%)

Discusión 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 (Diario Oficial de la República de Chile, 1996) y que además reflejarían las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder (MINEDUC, 2015b), estas prácticas serían cruciales para el ejercicio de la función y a los estándares de desempeño (Weinstein, Muñoz, Hernández, Cuéllar y Flessa, 2015).

En este mismo sentido, se pudo identificar quién o quienes las implementan, para ello se ha focalizado en cuatro de ellas: supervisión y trabajo en la planificación curricular (A); observación de aula (B); supervisión y trabajo en la evaluación de los aprendizajes (C) y la retroalimentación docente (D).

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 (2015a) 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.

Concluyendo así que a partir de la frecuencia e implementación de dichas prácticas de gestión, a primera vista podría existir una relación directa y de influencia en las prácticas docentes, especialmente en los aspectos de la implementación del currículum. Además, la influencia de las prácticas de los JUTP sobre las prácticas de los docentes tiene dos dimensiones: una socio-motivacional y otra de carácter técnico-instrumental.

REFERENCIAS

- Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12.
- Antúnez, S., y Gairín, J. (2010). *La organización escolar: Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- 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 y Company.
- Bellei, C., Vanni, X., y Valenzuela, J. (2015). *Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile*. Santiago de Chile: CIAE.
- 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.

Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60.

Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.

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.

CEDLE. (2016). *Sistema educacional chileno ¿Qué políticas para los directivos?. Cuadernos para el desarrollo del liderazgo educativo*. (Cuadernos para el Desarrollo del Liderazgo Educativo No. 1). Santiago de Chile: CEDLE.

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.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013*. Informe de Eurydice. Luxemburgo.

Diario Oficial de la República de Chile. (1996). *Estatuto de los profesionales de la educación*. Santiago de Chile.

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: Área Educación, Fundación Chile.

Elmore, R., y City, E. (2007). The Road to School Improvement: long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3).

Fernández, C., y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5th ed.). México: McGraw-Hill.

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 Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). México: McGraw-Hill.

Hernández, R., Mendoza, P., y De la Mora, P. (2009). *Estudios de caso en la investigación educativa*. Manuscrito no publicado.

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 & D. for E. and Skills.

Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: A. for Supervision & C. Development.

Marzano, R. (2012). *Research basis for the Marzano school leadership evaluation model*. Florida, USA: 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.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- 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: CPEIP.
- MINEDUC. (2015b). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Washington DC: McKinsey & Company.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration*, 1, 163–200.
- OCDE. (2013). *Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Chileno*. París: OCDE.
- OCDE. (2014). *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.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research y evaluation methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Pianta, R., Hamre, B., y Mintz, S. (2011). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System CLASS-Upper Elementary Manual*. Charlottesville: Teachstone.
- Pont, B., Nushe, D., y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. París: OCDE.
- 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.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Rodriguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253–267.
- Rubin, J., y Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- 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.
- Salo, P., Nylund, J., y Stjernström, E. (2014). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 490–506.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2nd ed.). Madrid: Morata.

- 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: OREALC/UNESCO.
- 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: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Informe anual*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Waissbluth, M. (2011). Manifestaciones estudiantiles en Chile. *Foreign Affairs Latinoamérica*, 11(4), 32–39.
- Weber, J. (1996). *Leading the instructional program*. In *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., 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.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Hernández, M., Cuéllar, C., y Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. (L. Bickman & D. J. Rog, Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (Vol. 5). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: desing and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.