

FACTORES QUE DIFICULTAN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA CURRICULAR DE LOS JEFES DE UNIDADES TÉCNICO PEDAGÓGICAS

JUAN CARLOS BELTRÁN VÉLIZ

Resumen:

El presente artículo analiza los factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades Técnico Pedagógicas (JUTP) en liceos asentados en contextos de vulnerabilidad social de la Araucanía, Chile. Para llevar a cabo la investigación se planteó un diseño cualitativo descriptivo, se utilizaron la teoría fundamentada y el método comparativo constante y, finalmente, el trabajo se basó en un estudio de caso. Los resultados develan que los factores que obstaculizan la gestión pedagógica curricular de los jefes analizados son la ausencia de liderazgo, de competencias y de prácticas evaluativas centradas en la finalidad del proceso educativo. Finalmente se observa que el rol de estos jefes está centrado en aspectos administrativos, basado en el control.

Abstract:

This article analyzes the factors that hinder the pedagogical management of the curriculum by the Heads of Technical Pedagogical Units (JUTP) in high schools located in contexts of social vulnerability in Araucanía, Chile. To carry out the research, a descriptive qualitative design was proposed, based on grounded theory, the constant comparative method, and the use of a case study. The results reveal that the obstacles to the pedagogical management of the curriculum by the unit heads under study are the absence of leadership, of skills, and of evaluation practices in line with the purpose of the educational process. Another observation is that the role of these individuals is centered on administrative aspects dealing with control.

Palabras clave: gestión educativa, liderazgo, práctica educativa, competencias, vulnerabilidad social, Chile.

Keywords: educational management, leadership, educational practice, competences, social vulnerability, Chile.

Juan Beltrán Veliz es profesor de Historia y Ciencias Sociales en el Colegio Santa Teresa y profesor (guía de tesis) en la Facultad de Educación-Universidad Mayor de Temuco. Avenida Alemania 0281, Temuco, Chile. CE: beltranovic@hotmail.com

Introducción

Las sociedades en el mundo exigen cambios profundos en la educación, los cuales 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. Avanzar hacia esta mejora ha sido el foco de las reformas educativas en diversos países, y en ello se reconoce que en el ámbito de las instituciones educativas los factores “profesor” y “liderazgo directivo” son variables que tienen un mayor peso sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Mansilla *et al.*, 2011). En este sentido el contexto escolar chileno se encuentra en una fase de aseguramiento de sus procesos de calidad en todos los niveles, sin embargo, diversos informes y revisiones de políticas públicas han evaluado de manera negativa algunos procesos y resultados en este ámbito (OCDE, 2003).

Uno de los problemas que se visualizan en Chile se relaciona con la equidad, expresada en la falta de procesos, estructura y resultados que se traduzcan en buenas prácticas y, por consiguiente, que favorezcan el aprendizaje de las instituciones educativas y, principalmente, de nuestros estudiantes que se sitúan en contextos vulnerables. En este campo, los profesores y coordinadores pedagógicos, denominados en Chile jefes de Unidades Técnico Pedagógicas (JUTP) advierten una situación de incertidumbre y perplejidad en la educación secundaria. Esto se torna más complejo en los ambientes más vulnerables, entonces, el liceo se transforma en un “espacio social” donde se producen dinámicas de relaciones sociales, relaciones entre grupos y clases sociales, procesos de clasificación, segmentación y discriminación que complejizan la propia existencia de la institución (Bourdieu, 2002).

A partir del desarrollo de una cultura de calidad, la educación que se imparte en Chile está permanentemente evaluada y medida por pruebas estandarizadas. Estudiar los tipos de coordinación que realizan los JUTP es imprescindible considerando que son quienes tienen la responsabilidad de dirigir todos los aspectos técnicos pedagógicos de cada establecimiento educacional, enfocados en resultados de aprendizaje.

A pesar de los esfuerzos comprometidos, la calidad de la gestión educativa evidencia actualmente deficiencias severas. Informes oficiales entregados por el Ministerio de Educación (Mineduc) indican que la mayoría de los establecimientos educacionales municipales de Chile presentan en el área

de liderazgo un nivel de gestión incipiente o básico, que alcanza 89%, en donde el criterio más bajo de logro corresponde a la conducción. Esta dimensión da cuenta de la debilidad del equipo directivo para coordinar a los actores y las acciones de la escuela en función del logro de objetivos institucionales (Mineduc, 2005:31). Uno de los puntos centrales en este proceso corresponde a la gestión pedagógica curricular, cuyo liderazgo tradicionalmente lo asumen las denominadas Unidades Técnico Pedagógicas a través de los jefes (Mansilla y Miranda, 2010). La gestión pedagógica curricular se entiende como el conjunto de procedimientos que los docentes realizan para llevar el currículo desde la objetivación (currículo prescrito), pasando por el moldeamiento y adaptación del mismo, hasta la realidad educativa (Zabalza, 2000).

Un aspecto central en la gestión de los sistemas escolares y que genera que las UTP continúen anclándose en la lógica burocrática se asocia con las estructuras jerárquicas que separan decisores y ejecutores. A esto se suma una especialización de las funciones, derechos y obligaciones formalizadas por reglamentos; un sistema de regulaciones y procedimientos instaurados para asegurar la igualdad de trato, que dan prioridad a criterios de objetivación medibles y cuantificables (Gather, 2004:344). En vínculo con lo expuesto, los JUTP “dedican mucho tiempo enfocado a tareas ajenas a la gestión pedagógico-curricular” (Castro *et al.*, 2012:126).

Lo anterior, parte de la idea de que la división del trabajo debe continuar siendo fija y que se puede sustituir a cualquier persona. Esta reproducción regular y persistente de tales esquemas es sorprendente, pues los sistemas escolares no corresponden a bloques estáticos. De ahí la importancia de concebir la organización del trabajo colectivo, a pesar de las reticencias y dudas de los actores implicados (Bateson, 1996).

En un estudio realizado en diez liceos situados en contextos de vulnerabilidad en la región de la Araucanía, donde se identificó el tipo de acciones que desarrollan los JUTP, se concluye que en la totalidad de los liceos las tareas entendidas como los modos de coordinación son de carácter burocrático. Es decir, el ejercicio de la autoridad se focaliza en las instrucciones y requerimientos a profesores y actúa reaccionado y respondiendo a las demandas tanto del sostenedor como desde las direcciones provinciales a través de la figura del supervisor. Además, se evidencia la ausencia de competencias técnicas de acuerdo con los distintos actores entrevistados

en este trabajo, lo que implicó un desafío para los diez liceos estudiados (Mansilla y Miranda, 2010). En correspondencia, el Mineduc (2008:17) señala que “la principal diferencia entre los jefes técnicos que obtienen buenos y malos resultados radica en que los primeros ponen como foco de su gestión los resultados pedagógicos, priorizándolos por sobre tareas administrativas”.

Desde esta perspectiva, la gestión pedagógica curricular se complejiza cuando ésta debe realizarse en contextos de vulnerabilidad y marginalidad urbanas. La noción de vulnerabilidad surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo determinado (Becerra, Mansilla y Tapia, 2012).

Vulnerabilidad social y educativa

La definición de vulnerabilidad alude a “las características de una persona o grupo y su situación, que influyen su capacidad de anticipar, lidiar, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza” (Wisner *et al.*, 2004:11). Por su parte, Kaztman (2001) define la vulnerabilidad desde una perspectiva social, identificando que se trata de “la incapacidad de una persona u hogar para aprovechar sus oportunidades disponibles y mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro”. Por otro lado, Pizarro (2001:11) plantea que el concepto tiene dos componentes explicativos: por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático; por la otra, el manejo de recursos y estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento.

A partir de lo anterior, surge la noción de “vulnerabilidad educativa”. La Dirección General de Cultura y Educación (2009) la define como:

[...] el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. La noción de vulnerabilidad educativa exige dar cuenta de las interacciones entre estas dimensiones, con particular atención a aquellos factores propiamente escolares (Dirección General de Cultura y Educación, 2009:3).

Conocimientos y competencias pedagógicas del JUTP

En el marco de la gestión pedagógica curricular, el Jefe de Unidad Técnica Pedagógica debe ser un profesional con un claro dominio de conocimientos y competencias pedagógicas, puesto que debe apoyar al director al respecto: supervisa el trabajo de los docentes, planifica y coordina con los profesores actividades relacionadas con la enseñanza, vela por la implementación del currículum, entrega apoyo pedagógico, entre otros. Por lo ello, los resultados en dichas actividades serían, en gran medida, obra de su gestión y coordinación.

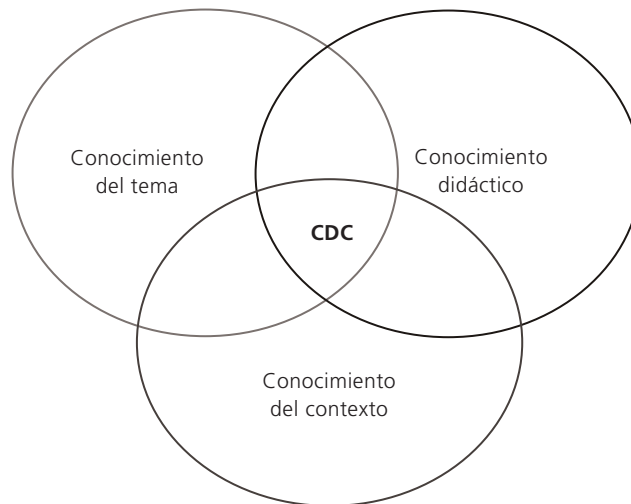
En este contexto, Shulman (1987) propone que el conocimiento base para la enseñanza de un profesor debe incluir, al menos, siete categorías diferentes; es decir, conocimiento: *a)* del contenido, *b)* didáctico general, *c)* curricular, *d)* didáctico del contenido, *e)* de las características, los aspectos cognitivos, la motivación de los estudiantes; *f)* de los contextos educativos; y *g)* de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos.

El conocimiento didáctico del contenido (CDC) facilita la comprensión de cómo un profesor que “conoce una materia” se convierte poco a poco en “maestro de la materia” mediante la utilización de una serie de recursos y estrategias didácticas (Acevedo, 2009). El interés por el CDC se debe, sobre todo, a que implica un conjunto de saberes que permite al profesor trasladar a la enseñanza el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica del conocimiento especializado de un tema al ámbito escolar construyendo un objeto de enseñanza y aprendizaje (Acevedo, 2009). En este contexto, Chevallard (1991) maneja un concepto similar al del CDC, el de transposición didáctica: “Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza”.

Gess-Newsome (1999) desarrolla el modelo integrador del CDC, donde lo considera como resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto (figura 1).

Este modelo considera tipos de conocimiento que se constituyen en conceptos clave para yuxtaponer los saberes disciplinarios, didácticos y contextuales, complejizando la actuación docente, donde hay un desafío a la superación de una enseñanza magistrocéntrica, de tal forma que ésta se oriente a una lógica paidocéntrica (Mansilla, Pellón y San Martín, 2009).

FIGURA 1
Modelo integrador del CDC según Gess-Newsome (1999)



Por otra parte, la competencia es un *saber en acción*. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir problemas, sino solucionarlos; un saber *qué*, pero también *cómo*, para así desarrollar el trabajo docente en función de obtener aprendizajes de calidad en los estudiantes. En concordancia, los profesores que componen las UTP deben manejar conocimientos y competencias que les permitan coordinar acciones centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad. En esta lógica, el JUTP debe manejar y poner en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias necesarias para desarrollar la función en un contexto específico. Al respecto, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se entiende por competencia: “la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno” (OCDE, 2003). En consecuencia, la Fundación Chile (2006) distingue dos tipos de competencias que los JUTP deben manejar: *a)* funcionales y *b)* conductuales. La primera alude al conocimiento, habi-

lidad, destreza, actitud y comprensión que debe ser movilizada para lograr los objetivos que la ocupación persigue; tiene relación con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación. La segunda tipología tiene conexión con aquello que las personas de alto desempeño están más dispuestas a hacer en forma continua y que les permite producir resultados superiores. Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales, por ejemplo, orientación a la calidad o trabajo en equipo.

Desde este punto, la propia estructura del liceo requiere transformarse, puesto que muchos de los supuestos de la escuela que se han conocido ya no tienen mucho sentido en la sociedad actual ni en la que está emergiendo. Los establecimientos que atienden a estudiantes vulnerables, y que en razón de sus diversas historias sociales y escolares manifiestan capitales culturales y disposiciones diversos a los que habitualmente se presentan en el liceo, deben tener otras condiciones para enfrentar los aprendizajes de la enseñanza media, es decir, no solamente requieren mayores recursos, materiales y tecnologías que enriquezcan los medios de aprendizaje, sino que también, y de un modo muy relevante, una pedagogía que asegure mayores oportunidades para que estos estudiantes puedan aprender (Sepúlveda, 2005).

Liderazgo educativo

Leithwood (2009:20) define el liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”. El liderazgo, desde los enfoques más sustentables, implica un alto grado de responsabilidad social de sus participantes; de tal modo, el trabajo del equipo directivo debería vincularse directamente con el mejoramiento de las condiciones organizacionales de los actores y de los resultados educativos (Raczynski y Muñoz, 2005; Murillo, 2005; Fullan, 2003). En consecuencia, Hargreaves y Fink (2004) han señalado que la extensión del liderazgo por todo el centro escolar es una de las claves para conformar una comunidad profesional de aprendizaje. Así, el liderazgo no sólo ejerce su influjo en sentido descendente, sino que fluye por todo un organismo, abarcando distintos niveles y circulando arriba y abajo por toda la escala jerárquica. Estudios exhaustivos y a gran escala sobre sus efectos en el aprendizaje señalan los beneficios que reporta al rendimiento de los alumnos al menos cierto grado de distribución del liderazgo (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999). En esta lógica:

[...] los Jefes de UTP en establecimientos con buenos resultados: Se caracterizan por un estilo de liderazgo “progresista con foco técnico”, debido principalmente a que poseen una disposición positiva a implementar estrategias e instrumentos innovadores para el aprendizaje, aceptan desafíos y están periódicamente actualizando sus saberes y destrezas, mediante la capacitación (Mineduc, 2008:17).

En el plano de la gestión pedagógica curricular aparece el liderazgo sostenible y distribuido de los equipos directivos, particularmente del JUTP y el director. La idea básica del liderazgo distribuido tiene, en muchos sentidos, un papel fundamental en la teoría organizativa y el campo de la administración educativa desde la década de 1960 (Thompson, 1967). Básicamente se trata de un liderazgo compartido por toda la comunidad escolar (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; 2004; Macbeath, 2005).

Fullan (1993:127) señala que “en la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder”. Se trata de un proceso de producción social, donde participan tanto los líderes como sus seguidores. Entonces, lo relevante no es “el líder”, sino el liderazgo, es decir, la capacidad de un grupo de personas de trabajar en equipo, motivando e influyendo para promover el cambio.

En razón de lo anterior, la gestión pedagógica curricular de los liceos debe centrarse en tender un puente entre las culturas que poseen los grupos sociales tradicionalmente excluidos de la escuela y el conocimiento que ésta enseña. La gestión pedagógica curricular del liceo requiere tener presente que cada organización es producto de cómo sus miembros piensan e interactúan, requiere de liderazgos y de dinámicas de trabajo colaborativo donde el aprendizaje está conducido por visiones compartidas de lo que se quiere alcanzar (Senge, 2000). En consecuencia, se requiere de una gestión curricular contextualizada para transformar los modelos mentales omnipresentes en las prácticas, orientarse hacia un propósito común que surge de las demandas educativas de las comunidades, de los estudiantes que se atienden y de los requerimientos de la sociedad actual; del aprendizaje en equipo que integre a todos a partir de su diversidad y de desarrollar conciencia de la complejidad de la tarea de educar (Wertsch, 1999).

Entonces, los cambios en educación en contextos de pobreza demandan de un liderazgo pedagógico o transformacional que promueva la participa-

ción de todos los actores (Rodríguez y Ríos, 2007:8). Lo anterior indica que el liderazgo requiere de un conjunto de competencias que permita actuar en un escenario complejo, pues los directivos asumen una función compartida en la organización para el desempeño de su rol (Pareja, 2009).

Rol del jefe de Unidad Técnico Pedagógica

El rol protagónico que desempeñan los directivos en la gestión pedagógica curricular es relevante. Reezigt y Creemers (2005) señalan que están llamados a asegurar actividades que permitan el aprendizaje continuo de todos los miembros del establecimiento, buscando la excelencia académica y mejoras sustentables en el tiempo. Para lograr lo anterior, se destaca que tanto los docentes directivos como los equipos de gestión deben estar orientados a identificar las necesidades del establecimiento, fijar metas en consecuencia, planificar de manera acorde con éstas, implementar las acciones que sean necesarias retroalimentando constantemente al proceso y coordinando acciones de evaluación y reflexión conjunta.

En concordancia con lo antepuesto, al jefe técnico le corresponde asumir un rol central en la normalización y consolidación de una Unidad Técnico Pedagógica como una estructura de trabajo al interior de la organización, no sólo el rol que juega en sí mismo y en virtud del cargo, sino que además porque en esa acción se expresan aquellos elementos que lo hacen ser quien es. En efecto:

Es el responsable técnico de la dimensión pedagógica-curricular, liderando procesos de desarrollo de las actividades realizadas en ese ámbito. Entre las prácticas que competen a este cargo se encuentra: asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos con que cuenta el establecimiento (materiales y recursos humanos), supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, realizar seguimiento de los procesos curriculares (Mineduc, 2008:17).

El rol de la JUTP está directamente relacionado con la “coordinación pedagógica” para el desarrollo profesional docente.

De acuerdo con lo que plantea Sepúlveda (2005), en el cuadro 1 se distinguen tres etapas de desarrollo de las coordinaciones pedagógicas, indistintamente si esto corresponde al nivel de enseñanza básica o media:

CUADRO 1
Niveles de desarrollo de las coordinaciones pedagógicas

Etapas de desarrollo de la UTP	Tipos o modos de coordinación	Acciones
De control	Burocrático: centrado en las instrucciones, en los requerimientos, formularios, solicitudes de informes a los profesores	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de planificaciones de enseñanza - Revisión de pruebas - Revisión de libros de clases, etc.
De "desestabilización"/ transacciones	Ocasionales y emergentes Organizaciones de eventos	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones en torno a pautas y formularios externos - Organización de grupos de trabajos diseñados y según regulación externa - Distintas tareas sin especificaciones
De coordinación de acciones	Coordinación del desarrollo profesional docente	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de comunidades de práctica - Conversaciones sobre "nudos" críticos de la práctica de enseñanza - Coordinación de diseños de enseñanza

De acuerdo con Sepúlveda (2005), desde la perspectiva institucional, la enseñanza es la actividad que le otorga el carácter de tal a las instituciones educativas. Al respecto, Fullan y Hargreaves (1997) expresan que las escuelas no progresan si no están activamente inmersas en su contexto, respondiendo a sus problemas y haciendo aportaciones al día a día de la vida social.

Los enormes desafíos que conlleva la enseñanza en contextos de diversidad y vulnerabilidad y, junto con ello, la necesidad de hacer más equitativa la distribución social del conocimiento tanto en la sociedad como al interior de la escuela, trae consigo la necesidad de fortalecer las competencias de los profesores que componen las UTP que puedan trabajar en contextos sociales y pedagógicos muy complejos, cuya magnitud excede los preceptos de las metodologías tradicionales de la enseñanza. Los docentes necesitan de parte de los JUTP certezas, no como dogmas, sino como distinciones que les ayuden a resolver las incertidumbres, entre ellas, saber hacia dónde va el sistema escolar y las razones por las cuales vale la pena luchar y permanecer en la escuela (Fullan y Hargreaves, 1999).

En correspondencia con lo expuesto, Sepúlveda (2005) plantea que el propósito de los JUTP es la coordinación de las actividades de desarrollo profesional docente necesarias para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en función de los requerimientos de los aprendizajes de los estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad. Estos desafíos exigen desarrollar las competencias prácticas necesarias para adecuarse a las condiciones del cambio. En ese sentido, en toda institución existen elementos que favorecen y obstaculizan la gestión pedagógica curricular de los docentes.

En razón de las evidencias empíricas y la discusión teórica, surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas en liceos asentados en contextos de vulnerabilidad social en la Araucanía? En tanto el objetivo general que se planteó fue develar descriptivamente los factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los JUTP en liceos situados en contextos de vulnerabilidad social.

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es de carácter cualitativo descriptivo y con un enfoque hermenéutico, puesto que tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales (Flick, 2004). Se usó el estudio de casos, enfocado en el diseño de “caso múltiples” (García, Gil y Rodríguez, 1999:96). Por consiguiente, se utilizó la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), para abordar el proceso de análisis mediante la construcción de categorías conceptuales y el método comparativo constante (MCC). La muestra fue intencional, no probabilística donde la selección de las unidades “se ajusta a criterios relacionados con las características de la investigación” (Bisquerra, 2004:145).

La muestra la constituyeron diez liceos públicos de la región de la Araucanía. Los sujetos de estudio fueron los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas y profesores de cada uno de los centros. La recolección de datos se realizó a través de la lectura de textos generados en las unidades técnicas y de entrevistas semiestructuradas. Éstas fueron grabadas y transcritas en forma literal, se sistematizaron utilizando el programa Atlas ti y se analizaron temáticamente como si se tratara de un texto único. Los datos obtenidos de las observaciones y de la lectura de textos fueron reducidos en el proceso de codificación abierta.

Sobre lo anterior, Strauss y Corbin (2002) señalan “que para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él”. Las categorías se construyeron respetando las ideas contenidas en la transcripción de las entrevistas, las que se realizaron en los propios liceos, previo consentimiento de los informantes.

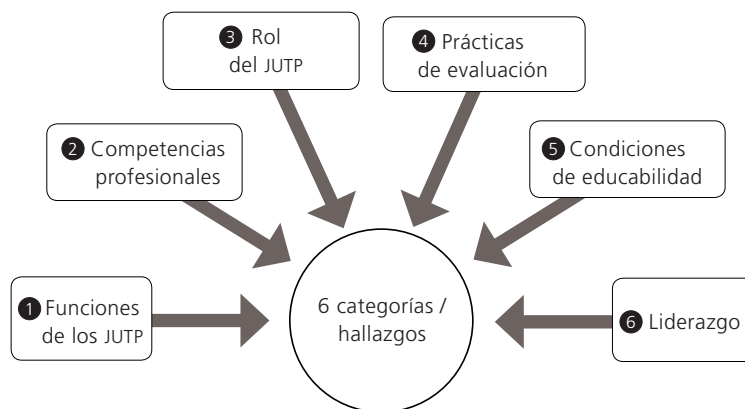
En el proceso de codificación abierta se levantaron las categorías desde un razonamiento inductivo, éstas fueron numeradas consecutivamente siguiendo el orden de la recolección de datos. Esta información fue examinada y comparada en términos de sus similitudes y diferencias, al amparo de una aproximación sustantiva a la realidad, en la cual se hace una descripción de las categorías buscando los referentes del marco teórico y los temas que emergieron de los propios sujetos con el método comparativo constante como procedimiento para interpretar textos consistentes en “cuidar de comparar los códigos una y otra vez con los códigos de las clasificaciones obtenidas” (citado en Flick, 2004:248).

Discusión de resultados

Desde la codificación abierta emergieron seis categorías: 1) funciones de los JUTP, 2) competencias profesionales, 3) rol del JUTP, 4) prácticas de evaluación, 5) condiciones de educabilidad y 6) liderazgo (figura 2).

FIGURA 2

Categorías que emergen de la codificación



Categoría 1. Funciones de los JUTP

En esta categoría se devela que no existe uniformidad de criterios con respecto a las funciones generales de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas. En cada institución su labor está normada en los reglamentos internos y existen muchas diferencias entre centros. Esto se debe a que no hay disposiciones legales nacionales que estipulen las funciones, por lo tanto cada entidad sostenedora de establecimiento educacional o su director las determinan según lo que consideren conveniente. Para ello toman en cuenta diferentes elementos como: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el tamaño de la organización escolar, los servicios que debe brindar a los alumnos y docentes, las demandas técnico pedagógicas que se le hacen al cuerpo docente, los recursos financieros de que disponen y por último el sentido común.

Esto se ve reflejado en lo que señala un JUTP: “nosotros tenemos que hacer de todo, es decir, funciones que debe llevar un director, una secretaria, y a veces realizar clases, etc...” (E: P20). Como se desprende de lo anterior, al focalizar la gestión pedagógica en aspectos meramente administrativos burocráticos con eje en el control de tareas y la ejecución de actividades apartadas de las funciones reales, difícilmente se avanzará a una etapa de mayor complejización de las UTP en Chile que permitan mejorar los procesos pedagógicos y, en consecuencia, la calidad de la educación.

Categoría 2. Competencias profesionales

En la mayoría de las realidades socioeducativas los jefes técnicos en distintos grados evidencian una notoria ausencia de competencias profesionales para abordar la cuestión de la enseñanza en contextos vulnerables urbanos o rurales. Así lo reflejan los fragmentos siguientes:

[...] es necesario que se produzca de una vez por todas, una articulación entre la formación general y la formación técnico profesional (E: P8).

El jefe de unidad técnica pedagógica nos pide las planificaciones y las evaluaciones, pero no las retroalimenta, y de igual manera no retroalimenta nuestras prácticas pedagógicas, para mejorarlas [...] Muchas veces existe descoordinación en las acciones que se deben llevar a cabo [...], no hay claridad de las cosas que se deben ejecutar (E: P5).

Lo declarado provoca incertidumbre entre los docentes puesto que no poseen las competencias para abordar la cuestión de la diversidad, la pobreza y la exclusión de los sectores más vulnerabilizados de la sociedad, que llegan al liceo. Al respecto, Sepúlveda (2005) plantea que, “la gran tarea de las UTP es organizar las acciones necesarias para la transformación de la enseñanza en los establecimientos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad”.

A partir de lo anterior, determinados docentes declaran que: “El JUTP no posee las competencias para dicho cargo [...], él debiera tener conocimientos sobre currículum, conocimiento de enseñanza y de didáctica, etc., para coordinar las acciones pedagógicas” (E: P17).

Al respecto, la Fundación Chile (2006) señala que los directivos y docentes de los establecimientos escolares deben manejar ciertos perfiles de competencias que permitan seleccionar, autoevaluar-evaluar y realizar programas de capacitación y desarrollo de los docentes de su establecimiento. En consecuencia, deben manejar competencias: funcionales y conductuales.

En relación con los conocimientos que un JUTP debiera operar, Grossman (1990) destaca cuatro dimensiones: *a*) el conocimiento pedagógico general, *b*) el conocimiento del contenido, *c*) el conocimiento pedagógico del contenido y *d*) el conocimiento del contexto, dimensión que ha sido llevada principalmente a la investigación.

Otro sujeto declara: “[...] en definitiva el JUTP debiera poseer un liderazgo centrado en el aspecto pedagógico y curricular que permita guiar y coordinar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (E: P3). En conexión con lo antepuesto, el liderazgo, centrado en lo pedagógico y curricular, entre otras funciones, les permitirían a las escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad armonizar los códigos culturales implícitos en el currículo con los de sus estudiantes, y generar procesos de organización y monitoreo de la enseñanza (Sáez, 2009). El liderazgo pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de éstas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos (Anderson, 2010).

Categoría 3. Rol del jefe de Unidad Técnico Pedagógica

El rol del JUTP está asociado con una conducción técnica basada en el control. Esto se refleja en el siguiente relato: “El JUTP se dedica a pedir las planificaciones, evaluaciones, y guías pero no hay un retroalimentación,

ni reflexión de éstas” (E: P13). Al respecto, el interés técnico busca el “control del medio” a través de acciones según reglas basadas en leyes con fundamento empírico. Lo anterior está orientado desde una “racionalidad instrumental”, y es que, como afirma Giroux (1992), la racionalidad media las relaciones sociales al entenderse como un conjunto específico de supuestos y prácticas en los que subyacen siempre unos intereses que definen y valoran el reflejo de las personas en el punto, por lo que se encuentran condicionados y condicionan desde las expectativas generadas al respecto como referente epistemológico.

En contraposición, Fullan (2003) dice que se requiere de asegurar procesos de gestión pedagógica curricular sistémicos que permitan a los profesores relacionar los nudos críticos de sus prácticas con los diferentes aspectos que confluyen en ellas: los estudiantes, sus comunidades, las orientaciones de éstos, sus necesidades de aprendizaje, las características de las prácticas que aseguran aprendizajes, las condiciones institucionales para que las oportunidades de aprendizaje se hagan realidad, las tecnologías y materiales, entre otros aspectos.

Categoría 4. Prácticas de evaluación

En esta categoría se aprecia una débil aplicación de evaluaciones centrada en los procesos pedagógicos y en los resultados que permitan obtener información para mejorar la calidad de los aprendizajes. Esto se manifiesta en los siguientes relatos: “[...] utilizamos insuficientes instrumentos de evaluación que nos permitan evaluar las acciones pedagógicas que se llevan a cabo” (E: P2). “[...] al final de una unidad, aplico pruebas para evaluar todos los contenidos, y esto me revela cuánto han aprendido los alumnos (E: P7)”. En contraposición con lo anterior, Bezies (2003) señala que la evaluación es una herramienta importante para la transformación de la educación y debe ser un proceso constructivo, participativo y consensuado que permita detectar fortalezas y debilidades; por esta razón, implica la reflexión sobre la propia tarea, tanto de los aspectos cualitativos como los cuantitativos, y es una tarea fundamental de la conducción directiva. Desde los relatos expuestos por los sujetos, la evaluación es considerada un suceso y no un proceso de ayuda para la mejora de los aprendizajes. En consecuencia Ahumada (2001:3) dice que “la evaluación debiera ser considerada como un proceso y no como un suceso y constituirse en un medio y nunca en un fin”.

Categoría 5. Condiciones de educabilidad

Esta categoría devela las condiciones de educabilidad sobre las cuales los JUTP coordinan sus actividades. En este contexto, los JUTP realizan esta labor bajo condiciones precarias. No coordinan las acciones necesarias para que los estudiantes posean las “condiciones de educabilidad” adecuadas que les permitan llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma eficaz. Lo anterior se refleja en el siguiente relato:

[...] pero tenemos niños que a lo mejor no toman desayuno en la mañana, que no tienen qué comer durante todo el día; papá y mamá que son alcohólicos, y con toda esa carga al colegio, y que uno a veces no conoce sus realidades y no sabe cómo manejarlas, uno qué puede hacer, uno puede dar un consejo, pero qué más puede hacer, aparte uno llora con ellos, pero aparte de eso, qué más puede hacer (E: P18).

Yo creo que nos limita de partida; en cuanto a lo que es material, nosotros no podemos disponer..., pedirle materiales que le sirvan a ellos para el trabajo en sala, generalmente tenemos que traérselos si es que necesitamos uno en específico o limitarnos a los que hay en el establecimiento; sobre todo en el área de lenguaje, si tiene que leer, nosotros le damos un libro, nosotros estamos pensando en qué está en biblioteca y que hayan varios volúmenes de éstos, para que logren leerlos. Y si no, viene la mamá a reclamar, ¿cómo va a comprar un libro, si con esa plata puede comprar otra cosa? Culturalmente nos está limitando, la temática que nosotros podamos trabajar en la clase, porque tenemos que tratar de que ellos entiendan y conozcan... y partir de ahí para lograr lo otro (E: P15).

Respecto de lo anterior, Navarro (2004) señala que la noción “condiciones de educabilidad” es una forma de interrogar a la sociedad sobre su responsabilidad política en la provisión de condiciones, recursos y oportunidades para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen, especialmente en contextos de pobreza. En este sentido, es un concepto relacional que se juega, precisamente, en la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas (López y Tedesco, 2002).

Categoría 6. Liderazgo

En esta categoría se visualiza una ausencia de liderazgo de los JUTP respecto de la coordinación pedagógica. Lo anterior se refleja en el siguiente relato:

“Los profesores muchas veces tenemos que solucionar diversos problemas, pero a veces el director y el JUTP no tienen respuestas o simplemente se quedan callados y, por otro lado, no son líderes que den los lineamientos para realizar las acciones en equipo” (E: P15). Respecto de lo declarado, se precisa que el dinamizador y generador de los procesos de gestión de un establecimiento es el liderazgo, ejercido principalmente por los equipos directivos y de gestión de cada establecimiento (Gairín, 2000; López, 2006; Leithwood, 2009).

En este contexto, Marchesi y Martín (1998) señalan que el director debe aprender nuevas estrategias derivadas de las demandas más recientes sobre la escuela, pero tiene que continuar haciendo frente a las tareas habituales para garantizar el funcionamiento de los centros. Al respecto, se debe orientar el desempeño de los JUTP hacia un liderazgo más transformacional y distribuido, centrado en los aprendizajes, y con ello aportar a la mejora de la calidad de la educación en contextos vulnerables.

Por otra parte, “El JUTP dialoga más con unos pocos profesores, y el resto queda de lado” (E: P17). En contraste, McColl-Kennedy y Anderson (citados en Leithwood, 2009) señalan que es necesario sentirse parte de la organización, sumarse a la misión de la institución, plantearse desafíos y definir estrategias que permitan avanzar en la consecución de las metas. En este sentido, la atención personal que un líder le dedica a un docente y al desarrollo de sus destrezas aumenta los niveles de entusiasmo y optimismo, impacta significativamente a la institución educativa (Sandoval *et al.*, 2008).

Conclusión

Desde la discusión de los resultados respecto de las funciones que los JUTP deben desempeñar, se concluye que no hay lineamientos y criterios estándares establecidos por el Ministerio de Educación, sino que quedan sujetas a cada establecimiento de acuerdo con sus requerimientos. Asimismo, se evidencia que las funciones de los JUTP están centradas en el aspecto administrativo, desatendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, las creencias y la improvisación tienen un lugar importante en la toma de decisiones sobre acciones que se deben llevar a cabo para una gestión pedagógica eficaz.

Un obstáculo relevante es la ausencia de competencias de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas para solucionar los problemas que se presentan, es una declaración explícita de los distintos actores entrevistados,

lo que implica un desafío para los diez liceos estudiados. De lo expuesto, emerge la incertidumbre entre los profesores, puesto que los JUTP 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 liceos en condiciones vulnerables. En consecuencia, los jefes de unidades Técnico Pedagógicas deben manejar competencias de cómo coordinar las acciones pedagógicas necesarias para la transformación de la enseñanza en diversos contextos.

En este marco, la Fundación Chile (2006) presenta algunas de las siguientes competencias profesionales relevantes que los JUTP debieran operar en diversos contextos educativos, capacidad: *a)* de articular e implementar una planificación estratégica que sea compartida y apoyada por toda la comunidad educativa y el entorno; *b)* para seleccionar y administrar información relevante, generando un sistema de comunicación fluido y eficaz; *c)* para alinear el currículo con los valores declarados en el PEI; *d)* para organizar las actividades del área, determinando objetivos y metas claras alineadas con las de la institución; *e)* para alinear el trabajo de los jefes de Departamento con los objetivos del proyecto técnico pedagógico del establecimiento; *f)* de coordinar las actividades curriculares para que se alineen con los objetivos del PEI; *g)* para supervisar la plena cobertura de los programas del establecimiento logrando aprendizajes significativos; *h)* para diseñar, coordinar, implementar y evaluar proyectos de innovación educativa, los cuales articulan eficientemente los recursos humanos y materiales para transformar y mejorar la práctica pedagógica; *i)* para asesorar a los profesores en la aplicación de estrategias de manejo grupal que permitan desarrollar clases efectivas; *j)* para coordinar, implementar, evaluar y optimizar el proceso de evaluación de desempeño docente; y *k)* para organizar los recursos, operando sistemas y procedimientos tendientes a mejorar el desempeño y los procesos de aprendizaje.

Referente al rol del JUTP, éste es un factor importante, puesto que está focalizado en el “control técnico”. Al respecto Sepúlveda (2005) plantea que:

[...] se requiere de un rol “técnico” que coordine el análisis continuo del carácter de las prácticas de enseñanza que se están llevando a cabo, como una forma de generar dinámicas de interacción al interior de las unidades educativas que garanticen el aprendizaje [...] continuo (p. 12).

Por otra parte, el proceso evaluativo se constituye en un obstáculo puesto que no se centra en la continuidad y permanencia del proceso, sino que se emplea escasamente al final del proceso educativo. Además, la evaluación se realiza como una necesidad del JUTP, y no como un proceso continuo, programado, coherente, para la mejora los aprendizajes de los estudiantes. Ahumada (2001) señala que “la evaluación debe estar centrada en la continuidad y permanencia, más que en un momento, y que debe tener un carácter retroalimentador”.

Por otra parte, los JUTP coordinan las “actividades pedagógicas” bajo condiciones de educabilidad precarias, puesto que no tienen las condiciones ni recursos para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen eficazmente especialmente en contextos de pobreza, para alcanzar logros educativos de calidad.

Por último, cabe mencionar que uno de los principales obstáculos de la gestión pedagógica curricular de los JUTP es la ausencia de liderazgo. Esto se ve reflejado en una comunicación débil de su parte con la mayoría de los docentes para llevar los procesos pedagógicos desde un plano eficiente, orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes. Rabouin (2007:153), dice que, “la comunicación es la savia que nutre el liderazgo”, el “vaso comunicante” de las inquietudes organizacionales, que aportan elementos para la reformulación de la visión, la misión, las estrategias, las políticas y los procesos organizacionales. Conjuntamente, los JUTP no utilizan estrategias didácticas que permitan trabajar en equipo, asimismo, se evidencia un pobre manejo de competencias en la coordinación de acciones pedagógicas. En consecuencia, no logran una coordinación pedagógica eficaz en contextos de alta vulnerabilidad. Al respecto, los directivos requieren un conjunto de competencias que se demandan para liderar y asumir una función compartida en la organización para el desempeño de su rol. Es decir, se movilizan en diferentes planos, se coordinan con otros y sobre diferentes temáticas para objetivos específicos que les permitan avanzar hacia las grandes metas de la institución educativa.

Los hallazgos resultan preocupantes si se considera que los JUTP son los sujetos principales en la coordinación de las acciones encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los centros educacionales. Por tanto, es imperioso centrar y profundizar las investigaciones en las prácticas y competencias de estos actores con el fin de generar evidencias empíricas que permitan llevar a cabo medidas

orientadas a mejorar sus funciones y, por consiguiente, los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes situados en contextos vulnerables; en consecuencia, lograr una coordinación pedagógica curricular eficaz en contextos de alta complejidad.

Los JUTP 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. En síntesis, debieran hacer uso de competencias profesionales, de liderazgo transformacional pedagógico, distribuido y sostenido; del mismo modo, emplear estrategias centradas en los aprendizajes como el trabajo en equipo y colaborativo, reflexión, mediación, proyectos, retroalimentación, y el uso de una herramienta poderosa como lo es la evaluación para los aprendizajes. Por otra parte, deben asumir un rol profesionalizante y mantener un monitoreo constante de la actividades pedagógicas curriculares. Al JUTP le corresponde liderar la operacionalización del currículum que se exige desde un nivel prescriptivo, es decir, desde el Ministerio de Educación a través del diseño, desarrollo o actualización del proyecto curricular, según corresponda el centro educativo.

Finalmente, el JUTP debe ser un investigador e inducir a los docentes a la ejecución de la práctica investigativa, con el objeto de tener evidencias que permitan buscar mecanismos de solución a las problemáticas educativas.

Referencias

- Acevedo, J. (2009). "Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza (I): El marco teórico", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 6, núm.1, pp. 21-46.
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación, una concepción de aprendizaje significativo*, Valparaíso: Salesianos.
- Anderson, S. (2010). "Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela", *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm.2, pp. 34-52.
- Bateson, G. (1996). *Une unité sacrée*, París: Éditions du Seuil.
- Becerra, S.; Mansilla, S. y Tapia, C. (2012). "Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables", *Educere*, vol. 16, núm 53, 127-136.
- Bezies, P. (2003). "La evaluación docente universitaria, diferencias y similitudes marcadas entre los ámbitos rural y urbano. El caso de la UAEH, México", trabajo presentado

- en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Bisquerra Alzina, Rafael (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.
- Castro, A; Muñoz, M.; Nail, O. y Ulloa, J. (2012). “Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, núm. 1, pp. 121-129.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.
- Darder, J. y López, M. (1985). *Elements d'organización y evaluación del centre educatiu d'EDB*, Barcelona: Rosa Sensat-Edicions.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa*, Dirección Provincial de Planeamiento, La Plata: Provincia de Buenos Aires, pp. 2-3. Disponible en: <http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/vulnerabilidad-educativa.pdf> (consultado: 12 de diciembre de 2012).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*, Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*, Londres: Falmer Press.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Madrid: Morata.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Fundación Chile (2006). *Perfiles de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo. Programa Educación-Gestión Escolar*, Santiago: Fundación Chile, pp.1-35. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/JefeUTP.pdf> (consultado el 10 de marzo de 2014).
- Gairín, J. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- García, E.; Gil, F. y Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*: Málaga: Imprenta Imagraf.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*, Barcelona: Graó.
- Gess-Newsome, J. (1999). “Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation”, en J. Gess-Newsome y N. Lederman (eds.), *Examining pedagogical content knowledge*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 3-17.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*, Nueva York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Madrid: Morata.
- Kaztman, R. (2001). “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”, *Revista de la CEPAL*, núm. 75, pp. 171-189. Santiago, Chile.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago: Salesianos Impresores.
- Leithwood, D. Jantzi y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*, Buckingham: Open University Press.
- López, V. (2006). *Conferencia Internacional para Directores de Colegios Jesuitas de América Latina*, Medellín, Colombia.
- López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*, Documentos del IIPE, Buenos Aires: IIPE. Disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/educabilidad.PDF> (consultado: 14 de septiembre de 2013).
- Macbeath, J. (2005). "Leadership as distributed: a matter of practice", *School Leadership and Management*, vol. 25, núm. 4, pp. 349-366.
- Mansilla, J.; Pellón, M. y San Martín, D. (2009). "Desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: obstáculos y proyecciones", *Journal of Morphology*, vol. 27, núm. 3, pp.743-750.
- Mansilla, J. y Miranda, J. (2010). "Las unidades técnicas pedagógicas en la enseñanza media: razón administrativa y razón pedagógica en contextos secundarios vulnerables", trabajo presentado en *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*, Buenos Aires, pp. 1-10.
- Mansilla, S.; Becerra, S.; Saavedra, J. y Tapia, C. (2011). "Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables", *Educación y Educadores*, vol. 14, núm. 2, pp. 389-409.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid: Alianza Editores.
- Mineduc (2005). *Términos de referencia curso-taller formación de directores y equipos de gestión*, Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Mineduc (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*, Santiago: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo-Ministerio de Educación/Universidad Alberto Hurtado.
- Murillo, J. (2005). "La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/Eficacia_en_Ib.htm (consultado: 16 de agosto de 2013).
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*, Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- OCDE (2003). *Revisión de las políticas nacionales de educación*, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Pareja, J. (2009). "Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas", *Revista Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 1, pp.137-152
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*, CEPAL. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/6553/lcl1490e.pdf> (consultado el 18 de diciembre de 2012).
- Rabouin, R. (2007). *El sentido del liderazgo*. Argentina: Pearson.

- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad y cambio escolar, en condiciones de pobreza en Chile*, Santiago: Gobierno de Chile-Ministerio de Educación.
- Reezigt, G. y Creemers, B. (2005). "A Comprehensive Framework for Effective School Improvement", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, pp. 407-424.
- Rodríguez, E. y Ríos, J. (2007). "El profesorado principiante de secundaria ante la reforma educativa en Uruguay: la coordinación docente y el proyecto de centro", *Profesorado. Revista Currículum y Formación del profesorado*, vol. 11 núm. 3, pp. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/c/pdf/567/56711310.pdf> (consultado el 3 de noviembre de 2010).
- Sáez, G. (2009). *Hacia un diseño de planificación didáctica para las escuelas insertas en contextos de alta vulnerabilidad social*, tesis doctoral, Santiago, Chile: Escuela de Educación-Universidad Academia de Humanismo Cristiano (inédita).
- Sandoval, L.; Quiroga, C.; Camargo, M.; Pedraza, A.; Vergara, M. y Halima, F. (2008). "Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas", *Educación y Educadores*, vol. 11, núm. 2, pp. 11-48.
- Senge, P. (2000). *Schools that Learn*, Nueva York: Doubleday.
- Sepúlveda G. (2005). *La coordinación pedagógica*, Temuco: Universidad de la Frontera-Grupo Innovat.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-22 [traducción castellana (2005) "Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-30].
- Spillane, J.; Halverson, R. y Diamond, J. (2001). "Investigating school leadership practice: A distributed perspective", *Educational Researcher*, vol. 30, núm 3, pp. 23-28.
- Spillane, J.; Halverson, R. y Diamond, J. (2004). "Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, núm. 1, pp. 3-34.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Thomson, J. (1967). *Organizations in action*, Nueva York: McGraw-Hill.
- Wertsch, J. (1999). *Un enfoque sociocultural de la acción mental*, Buenos Aires: Aiqué.
- Wisner, B.; Blaikie, P.; Cannon, T. y Davis, I. (2004). *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*, Londres: Routledge.
- Zabalza, M. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Narcea.

Artículo recibido: 23 de enero de 2014

Dictaminado: 5 de marzo de 2014

Segunda versión: 26 de marzo de 2014

Aceptado: 11 de abril de 2014