

INVESTIGACIONES

## Liderazgo Instruccional en jefaturas técnico pedagógica de establecimientos educacionales de Chile<sup>1</sup>

Instructional Leadership in technical-pedagogical leadership of educational establishments in Chile

*Carolina Aparicio-Molina<sup>a</sup>*  
*Felipe Sepúlveda-López<sup>a</sup>*  
*Pablo Castillo-Armijo<sup>b</sup>*  
*Guillermo Rodríguez-Molina<sup>c</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.  
caparicio@ucsc.cl, fsepulveda@ucsc.cl

<sup>b</sup> Universidad de Santiago de Chile, Chile.  
pablo.castillo.a@usach.cl

<sup>c</sup> Departamento de Educación Municipal Coronel, Chile.  
guiandres.rm@gmail.com

### RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo describir el liderazgo instruccional en profesionales docentes que ejercen jefaturas técnico- pedagógicas en instituciones educativas chilenas a través de la aplicación “Escala de Percepción de la Gestión Instruccional de directores” (Principal Instructional Management Rating Scale, PIMRS). Los resultados muestran relaciones significativas en las dimensiones propias a una focalización en áreas relacionadas a la evaluación externa. Se establece una diferencia entre establecimientos categorizados con un desempeño más alto por la Agencia de la Calidad de Educación. Los resultados de este estudio son claves para avanzar en una propuesta de liderazgos medios que dialoguen con las necesidades de formación para el aprendizaje a nivel integral y no únicamente en base a la medición sostenida por medios de rendición de cuentas.

*Palabras clave:* características directivas, desarrollo de la educación, método de formación.

### ABSTRACT

The objective of the study was to describe the instructional leadership of professional teachers who are technical-pedagogical directors in Chilean educational institutions through the application of the Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). The results show significant relationships in the dimensions related to a focus on areas related to external evaluation. A difference is established between establishments categorized with a higher performance by the Education Quality Agency. The results of this study are key to advance in a proposal of middle leadership that dialogues with the needs of training for learning at an integral level and not only based on the measurement sustained by means of accountability.

*Key words:* managerial characteristics, educational development, training methods.

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue financiado por la Dirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción a través del proyecto DINR 10/2019.

## 1. INTRODUCCIÓN

La definición de liderazgo pedagógico, comprende el ejercicio de prácticas que influyen en el trabajo docente especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un ámbito de alto interés debido a que quien ejerce este rol puede efectivamente impactar en los resultados de aprendizaje de los estudiantes favoreciendo y posibilita consecuencias positivas en el ámbito educativo a nivel de centro. Las formas a través de las cuales se implementa este liderazgo es un proceso relevante y se han identificado principalmente con a) la creación de estructuras adecuadas para el trabajo docente fuera del aula y b) proveer de medios para mejorar las prácticas docentes en el aula (Darling-Hammond, Campbell, Lin, Hammerness, Ling, McIntyre, & Zeichner, 2017; Elmore, 2010; Hargreaves y Fullan, 2014; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Pashiardis, 2012; Precey & Entrena, 2011).

Por otra parte, el liderazgo escolar en Chile ha sido reconocido como un factor clave para la mejora escolar y de los resultados de aprendizaje (Cancino y Monroy, 2017; Galdamez y González, 2016, Weinstein y Hernandez, 2014, 2016), pero centrado en la figura del director o directora, sin embargo, algunos estudios incipientes han evidenciado en las figuras de los y las Jefes de Unidades Técnicas Pedagógica (en adelante JUTP) características y acciones de los descritos como liderazgos pedagógicos (Aravena y Quiroga, 2018; Beltrán, 2014; Yañez y Rivero (2020).

A la luz de la evidencia, el excesivo protagonismo, en especial desde la política pública, que ha tenido el rol del director está dando paso de forma paulatina, a reconocer liderazgos emergentes de otros actores, como el rol de JUTP. Principalmente porque diversos antecedentes demostrarían que efectivamente no existirían procesos permanentes de acompañamiento y guía al profesorado en materia de liderazgo pedagógico por parte de los directores, aunque estas acciones forman parte de las exigencias del cargo de director impulsadas a través de Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) (MINEDUC, 2015). De este modo, los y las directoras según se ha demostrado, se focalizan principalmente en tareas de administración y gestión de los centros educativos por sobre tareas del ámbito pedagógico (Benavides, Donoso-Díaz & Reyes, 2019).

Sin embargo, como se mencionó en párrafos anteriores, la profundización en las dinámicas de la escuela chilena, da cuenta que los actores que desempeñan prácticas asociadas al liderazgo pedagógico, son mayoritariamente los y las jefes (as) de las unidades técnico pedagógicas, también conocidos como líderes medios (Yañez y Rivero, 2020). Estos líderes medios, son trascendentales para el adecuado funcionamiento de los centros educativos, siendo por ejemplo los más solicitados para resolver temas asociados a la docencia dentro de escuelas estudiadas con foco en la distribución del liderazgo (Garay, Queupil, Maureira, Garay y Guiñez, 2019).

A nivel específico del cargo, entre los elementos que se pueden conocer actualmente sobre el trabajo de las jefaturas técnicas se encuentran los estudios de Quiroga y Aravena (2017), Aparicio y Sepúlveda (2019); Yañez y Rivero (2020), quienes han sido consistentes en señalar que los JUTP son quienes implementan el liderazgo pedagógico dentro del sistema educativo nacional chileno, en tanto, son quienes están juntos a los docentes durante el desarrollo de sus tareas instruccionales.

Este aspecto de su práctica, como se mencionó anteriormente, es clave en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo, a través de la mediación ante la variable de compromiso docente como lo demostraron Horn y Murrillo (2016).

Así también Villagra, Mellado y Cubo (2018) indicaron que el JUTP puede crear condiciones óptimas para el trabajo de los docentes, especialmente por medio de medidas de apoyo y de facilitación de recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de oportunidades para el desarrollo profesional usando adecuadamente la información proveniente de las evaluaciones nacionales estandarizadas. Este último aspecto es fundamental para mejorar los modos de acompañamiento al profesorado desde su inserción y a lo largo de todo su desarrollo profesional, proceso en el cual es clave generar estructuras que disminuyan la deserción y rotación docente, como han presentado investigadores nacionales. Sobre esto, las investigadoras Ortúzar, Ayala, Flores y Milesi (2016) evidenciaron que quien ejerce el cargo de JUTP sería un actor clave en el desarrollo de tareas asociadas a la contratación y seguimiento de docentes que se integran a un establecimiento educacional de cualquier índole.

La evidencia demuestra que el desempeño del cargo de JUTP es fundamental en las prácticas de gestión curricular (Rodríguez y Gairín, 2017); en la guía de docentes principiantes; en la creación de espacios de desarrollo profesional valiosos y seguros y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En definitiva, en tareas propias del liderazgo pedagógico, que como han demostrado los autores, el docente JUTP realiza sin necesariamente contar con una formación específica en el tema.

Así también Rivero, Hurtado y Morandé, (2018) indicaron que la experiencia de JUTP es un elemento trascendental para el ejercicio del cargo de director, así esta experiencia es un pilar para el mejoramiento de los aprendizajes en cada escuela. Sin embargo, se reportan investigaciones como la desarrollada por Beltrán (2014) que aluden a la ausencia de un liderazgo autónomo de los JUTP como una condición que limita su desempeño, dificultad también revelada por Rodríguez, Cárdenas y Campos (2012) y por el mismo autor unos años más tarde (Mansilla y Beltrán, 2016), lo anterior, se debe principalmente al cambio de la legislación donde a partir del año 2011 entra en vigencia la ley 20.501 donde el cargo de jefe(a) de UTP es seleccionado por el director o directora que asume la dirección de un establecimiento vía por concurso público. Situación que abordaron Quiroga y Aravena (2017) para quienes hay dos modos de ejercicio del cargo de JUTP, una horizontal o “hacia arriba” a través de un vínculo próximo con el director y, por tanto, formando parte de un equipo directivo activo y resolutivo, y una “hacia abajo” en estrecha relación con el trabajo docente y subordinado tanto al director como a los sostenedores (2017, pp. 80-81). De esta forma, se entiende que desconocemos los nudos críticos de la práctica del JUTP, quien es a veces líder o un co-líder y su influencia no es nítida (Aravena y Quiroga, 2018).

Esta situación se explica en tanto, la normativa establece que el director puede delegar tareas en el grupo que se conoce como equipos directivos o equipos docentes directivos, cargos de exclusiva confianza del director, entre quienes se encuentra el JUTP. Específicamente, el Estatuto de los Profesionales de la Educación (Ley 19.070, 1991), define en el artículo 8° las funciones técnico- pedagógicas, como las relacionadas con el campo de apoyo o complemento de la docencia, entre las que destacan la supervisión pedagógica, la planificación curricular, la evaluación del aprendizaje, la investigación pedagógica y la coordinación de procesos de perfeccionamiento docente (Art. 34 C). Posteriormente, estas tareas quedaron prescritas en un conjunto de normativas, como en la Ley General de Educación (20.370, 2009) y la Ley que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas (20.903, 2016), leyes que complejizaron las

tareas del JUTP, encauzándolas hacia actividades asociadas a la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y de su desarrollo profesional.

Como se ha descrito, los marcos normativos junto a la evidencia reunida dan cuenta de algunos de los desafíos de la práctica del JUTP, quien no cuenta con apoyos específicos para fortalecer sus prácticas de liderazgo pedagógico si es que las ejecuta, ni tampoco liderazgo en su ejecución si no es a través del poder cedido por el director del establecimiento educativo. Esta tensión, sumado al alto valor que tiene la evaluación de los establecimientos escolares por organismos gubernamentales como la Agencia de la Calidad de la Educación (Ley 20.529, 2011), quien implementa evaluaciones estandarizadas y clasifica a las escuelas según su desempeño, mecanismo por el cual se establecen planes de acompañamiento para fortalecer los procesos de mejora de cada institución. Demanda urgentemente de información que vincule el trabajo de profesionales como el JUTP con prácticas relevantes y que orienten la mejora de estos procesos.

Así, de cara a la necesaria revisión de este rol desde modelos que permitan orientar su quehacer y fortalecer su aprendizaje permanente, el estudio buscó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo pedagógico que caracterizan el rol de los y las Jefe de Unidad Técnico Pedagógica desde el modelo de liderazgo instruccional?

### 1.1. LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

Liderar el aprendizaje es una de las responsabilidades de los equipos directivos en todo el mundo (Fullan, 2014), y en la práctica a nivel nacional como se ha descrito, es una tarea que principalmente recae en el Jefe de Unidad Técnico pedagógica (JUTP). De este modo, las prácticas del JUTP están orientadas a favorecer el aprendizaje del currículum nacional a través del acompañamiento, supervisión y guía del trabajo pedagógico de los docentes.

Las formas en que se desarrollan estas prácticas de los JUTP, son clave para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, ya que el correcto acompañamiento y supervisión docente influirá en las prácticas pedagógicas con sus estudiantes. Por esta razón, el estudio consideró el modelo de liderazgo instruccional, debido a que si bien actualmente no se reconoce un único modelo capaz de orientar el proceso de liderazgo educativo (Weinsten y Muñoz, 2019), sí resulta relevante profundizar en las prácticas de los JUTP a través de modelos que han demostrado ser pertinentes a la realidad educativa y principalmente que le hacen sentido a los actores principales, como ha quedado demostrado en estudios anteriores de este equipo de investigación (Aparicio et al., 2020).

Sumado a lo anterior, el modelo de liderazgo instruccional se caracteriza porque sus indicadores son relevantes a nivel internacional como nacional, según han demostrado estudios anteriores de carácter nacional que permiten su aplicación y comprensión en el espacio educativo chileno (Fromm, Olbrich y Volante, 2015; Volante, 2012). El instrumento seleccionado para esta etapa es la Escala de Percepción de la Gestión Instruccional de Directores (Hallinger y Murphy, 1985), elaborado hace más de 30 años y que aún cuenta con plena vigencia en materia de liderazgo pedagógico por su relevancia para el mejoramiento y efectividad escolar (Hallinger, 2011 y 2012).

El instrumento usado para este estudio correspondió a la “Escala de Percepción de la Gestión Instruccional de Directores” (Principal Instructional Management Rating Scale, PIMRS), escala centrada en las habilidades de los líderes educativos para generar

estructuras que den soporte a las acciones de los docentes, con un claro énfasis en el liderazgo pedagógico. Se aplicó la versión en español desarrollada por Fromm, Hallinger, Volante & Wang (2017) e implementada en estudios anteriores de este equipo de investigación con énfasis en orientar a prácticas de mejoramiento en los establecimientos participantes.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio fue de tipo cuantitativo a través de un diseño no experimental, transversal, de tipo correlacional. Para evaluar las prácticas de liderazgo pedagógico se accedió a una muestra no probabilística de docentes que, de acuerdo al criterio de inclusión, se encontraban ejerciendo el cargo de Jefe de Unidad Técnico Pedagógica en las regiones del BíoBío, Maule y Ñuble. El acceso a la muestra fue limitado y de alta complejidad debido a la situación chilena conocida como “estallido social” que conllevó un paro de docentes del sector público y el término del año escolar de modo irregular. Bajo este escenario se realizó vía on-line.

Pese a lo anterior, los y las Jefes de UTP que participaron en el estudio correspondieron a 8 de la Región del Ñuble, 20 de la Región del BíoBío y 22 de la Región del Maule. Siendo 24 de ellos JUTP de escuelas básicas municipales, 12 exclusivamente de enseñanza media del sistema municipal y 13 de establecimientos educacionales que imparten ambos tipos de enseñanza, solamente 3 establecimientos de este tipo fueron de financiamiento particular subvencionado y 2 de tipo particular pagado. De esta muestra un total de 10 participantes eran hombres y 40 mujeres, la edad promedio de los participantes es de 48 años. En el análisis de datos, también se consideró la categoría de desempeño escolar del centro educativo definida por la Agencia de Calidad de la Educación en el año 2019. La categoría de desempeño corresponde a un proceso de evaluación integral del centro escolar que considera los niveles de aprendizaje e indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes. En base a este indicador: 2 centros escolares se encontraban calificados como Insuficiente, 10 con categoría Medio-Bajo, 31 con categoría Medio y 5 con categoría Alto. Dos centros no fueron incluidos en los análisis por categoría de desempeño puesto que las respuestas de los JUTP se encontraban con valores fuera de rango (outliers).

El cuestionario correspondió a la “Escala de Percepción de la Gestión Instrucciona de Directores” (Principal Instructional Management Rating Scale, PIMRS). Esta escala es ampliamente reconocida en Chile, como en numerosos países, para Chile, debido a la posibilidad de analizar diferencias entre actores frente al liderazgo. Como instrumento, la escala de liderazgo instruccional considera un modelo conceptual de tres dimensiones que contienen 10 funciones directivas y 50 prácticas a desarrollar por los equipos directivos. La primera dimensión corresponde a: a) definir la misión de la escuela; b) administrar el plan académico y c) fomentar un adecuado clima de aprendizaje escolar. Cada una de las funciones se explica a través de prácticas que permiten comprender la complejidad de la dimensión (Hallinger, 2011). Específicamente, la escala PIMRS está estructurada en 50 ítems con respuestas en escala de tipo Likert, donde (1) es casi nunca y (5) casi siempre. Por medio de esta escala se evalúa la frecuencia en la que el líder pedagógico considera que realiza las prácticas asociadas a cada dimensión. Este instrumento tiene índices de confiabilidad en cada una de las tres dimensiones sobre 0.88 (Hallinger, Wang & Chen, 2013).

### 3. RESULTADOS

Los resultados generales relativos a la autopercepción en el desarrollo de las actividades de gestión instruccional de JUTP fueron promediados y ordenados en relación con las dimensiones y funciones consideradas en la escala PIMRS (Tabla 1). Al observar los valores promedio por dimensión, se aprecia que las actividades consideradas en cada una de ellas son desarrolladas de forma relativamente homogéneas entre los participantes del estudio. Un análisis estadístico más detallado se presenta a continuación, considerando los años de experiencia como JUTP, años de experiencia docente y diferencias entre funciones establecidas por la escala de gestión instruccional.

*Tabla 1.* Estadísticos descriptivos de la percepción de JUTP con respecto a la implementación de las tres dimensiones y diez funciones del liderazgo instruccional establecida por el PIMRS

<b>Escala PIMRS</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>Rango</b>	<b>a de Cronbach</b>
<b>Define la misión de la escuela</b>	<b>3.990</b>	<b>0.532</b>	<b>2.400 - 4.900</b>	<b>0.851</b>
Establece las metas de la escuela	4.020	0.579	2.800 - 5.000	0.777
Comunica las metas de la escuela	3.960	0.631	1.800 - 5.000	0.808
<b>Administra el plan académico de la escuela</b>	<b>3.947</b>	<b>0.532</b>	<b>2.600 - 4.933</b>	<b>0.897</b>
Gestiona el currículo académico	4.176	0.589	3.000 - 5.000	0.823
Supervisa y evalúa la instrucción	4.056	0.556	2.600 - 5.000	0.742
Monitorea el progreso académico de los estudiantes	3.608*	0.713	1.800 - 5.000	0.791
<b>Fomenta un adecuado clima de aprendizaje escolar</b>	<b>3.820</b>	<b>0.488</b>	<b>2.640 - 4.760</b>	<b>0.883</b>
Protege el tiempo de instrucción	3.724	0.713	1.800 - 5.000	0.787
Provee incentivos para los profesores	3.496	0.726	2.200 - 5.000	0.600
Provee incentivos para el aprendizaje	3.808	0.665	2.400 - 5.000	0.570
Promueve el desarrollo profesional	4.252*	0.618	3.000 - 5.000	0.772
Mantiene una alta visibilidad	3.820	0.558	1.600 - 5.000	0.842
<b>Total</b>	<b>3.892</b>	<b>0.447</b>	<b>3.120 - 4.700</b>	<b>0.942</b>

\* Indica diferencias significativas entre las funciones definidas para cada dimensión en la escala PIMRS.

Se realizó un análisis de varianza de dos factores 2 x 3 (años de experiencia x dimensión) para verificar si existían diferencias en relación a la autopercepción en la gestión instruccional de los Jefes UTP considerando los años de experiencia (1-3 años y 4 o más años en el cargo) y las tres dimensiones consideradas por la escala PIMRS. No se

verificaron diferencias significativas para el factor años de experiencia  $F(1,144) = 0.286$ ,  $p = 0.594$  y dimensiones  $F(2,144) = 1.679$ ,  $p = 0.190$ . El mismo procedimiento se realizó considerando los años de experiencia del JUTP como docente en el aula sin encontrar diferencias significativas  $F(1,144) = 0.493$ ,  $p = 0.484$ . Se realizó un segundo análisis de varianza de un factor considerando las diez funciones de liderazgo instruccional incluidas en la escala PIMRS constatando diferencias significativas en la autopercepción en la gestión instruccional de los JUTP,  $F(9,490) = 7.022$ ,  $p < 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.114$ . Se realizó un análisis post hoc de comparación múltiple de tipo Tukey para verificar las diferencias en relación con el desarrollo de las diferentes funciones de liderazgo instruccional considerando su agrupación establecida en cada dimensión considerada en la escala PIMRS. De esta manera, no se encontraron diferencias significativas entre las dos funciones consideradas en la dimensión “Define la misión de la escuela” ( $p > 0.05$ ). En el caso de las tres funciones consideradas en la dimensión “Administra el plan académico de la escuela” el análisis post hoc mostro que la función “Monitorea el progreso académico de los estudiantes” presentaba un promedio significativamente menor a las otras funciones consideradas en esta dimensión ( $p < 0.05$ ). Finalmente, para la dimensión “Fomenta un adecuado clima de aprendizaje escolar”, la función “Promueve el desarrollo profesional” mostró un promedio significativamente mayor en relación con las otras cuatro funciones consideradas en esta dimensión ( $p < 0.05$ ). En esta última dimensión, la función “Provee incentivos para los profesores” si bien presenta el promedio más bajo en comparación a las otras funciones de la dimensión, no logra presentar diferencias estadísticamente significativas.

Considerado que la naturaleza de la función del JUTP responde a actividades de gestión pedagógica que pueden tener un efecto final sobre las dinámicas de aprendizaje en el aula, se realizó un análisis de las respuestas de los y las JUTP en función de la Categoría de Desempeño escolar definida por la Agencia de la Calidad Educacional en el año 2019, como se muestra en la Figura 1.

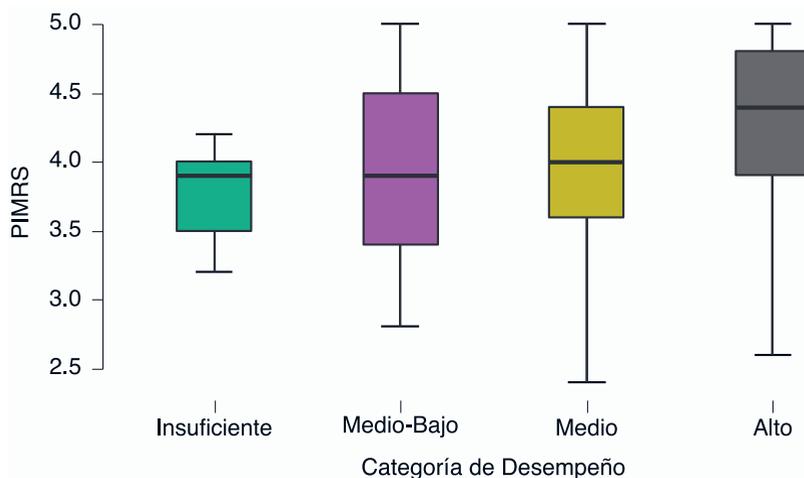


Figura 1. Implementación de funciones de liderazgo instruccional establecidas en el PIMRS considerando la categoría de desempeño escolar de establecimiento educativo.

El resultado de este análisis muestra una tendencia con respecto a que las actividades informadas por los JUTP son más consistentes en relación con la implementación de actividades de liderazgo instruccional a medida que el establecimiento mejora su categoría de desempeño (Figura 1). Para verificar si las aparentes diferencias entre la implementación de las funciones de liderazgo instruccional definidas en el PIMRS eran significativas entre las categorías de desempeño escolar los datos fueron analizados utilizando un análisis de varianza de un factor. Los resultados de este procedimiento no arrojaron la existencia de diferencias significativas entre la implementación de PIMRS entre JUTP de centros escolares con diferentes categorías de desempeño  $F(3,470) = 2.537, p = 0.056$ .

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados nos permiten abordar preguntas sobre el modo en que se desarrolla el liderazgo pedagógico de quienes ejercen como JUTP en distintos tipos de establecimientos asociadas a las diferencias entre promedios que resultaron significativas en las dimensiones evaluadas a lo largo del cuestionario, así como también respecto a diferencias generadas a partir de un análisis considerando la categoría de desempeño del establecimiento escolar.

De este modo y tal como habría sido indicado en investigaciones recientes como las de Quiroga y Aravena, 2017, Yañez y Rivero, 2020, el cargo de JUTP está asociado directamente a la gestión curricular, correspondiente a la dimensión Administra el plan académico de la escuela., en la que se encuentran los promedios más altos del cuestionario según lo evidenciaron los resultados obtenidos. Sin embargo, en esta dimensión se presenta entre los tres promedios, uno que es significativamente menor a los demás, correspondiente a: Monitorea el progreso académico de los estudiantes.

Al analizar los factores que facilitarían la comprensión de esta diferencia, es necesario realizar primero una revisión a cómo ocurren las prácticas de gestión del currículo por el/la JUTP. De acuerdo a las descripciones realizadas en estudios anteriores (Quiroga y Aravena, 2017; Aparicio y Sepúlveda, 2019; Yañez y Rivero, 2020), estas prácticas se relacionan especialmente a la cobertura curricular, análisis de prácticas de aula y retroalimentación de las mismas, revisión de instrumentos de evaluación, etc. De forma tal que no se ha reportado un especial énfasis del cargo de JUTP en relación con el progreso académico de los estudiantes, entendido esto como un seguimiento a las evaluaciones, calificaciones y aprendizajes de los y las estudiantes en distintos niveles y asignaturas. Al parecer, quien se desempeña como JUTP aborda las necesidades y requerimientos de la comunidad escolar desde lo “disciplinar” y otros cargos realizarían con mayor énfasis un análisis del progreso de cada estudiante, como es el caso del “profesor jefe” o “tutor”, quien probablemente conozca debilidades y fortalezas de cada estudiante y solicita apoyos cuando es necesario.

En definitiva, el elemento relacionado con la tarea del JUTP es ocuparse de la gestión curricular, actividad que podría estar desempeñándose sin profundizar en los resultados de aprendizaje obtenidos por los docentes en los estudiantes, especialmente a nivel de proceso y formativa. De esta manera, las jerarquías tanto a nivel de cargo directivo como paradigmáticas, asociadas a la privacidad del trabajo de aula, serían barreras que aún persistirían en algunas unidades educativas chilenas. Esto quiere decir, que el profesorado es quien tiene la misión del trabajo en los microsistemas de aula (diseño e implementación de actividades, evaluaciones y aprendizajes de los estudiantes) y quienes ocupan cargos

directivos orientarían el mejoramiento en base a lo esperado de forma disciplinar, siguiendo los lineamientos nacionales y probablemente sin dialogar con las necesidades del contexto.

Es así como se hace necesario preguntarse ¿Qué entendemos por administrar el plan académico sin considerar monitorear el progreso académico de los estudiantes? La maximización del valor de la cobertura curricular por sobre el aprendizaje, la paradoja de la administración por sobre la gestión y el logro de resultados relevantes. Quien ejerce el rol de JUTP debiese guiar al profesorado y a la comunidad docente en general hacia una mirada detallada de los resultados, del progreso académico y potencialmente articular las acciones de distintos actores, como profesores jefes; orientadores; equipos de apoyo entre otros. Esto a fin de efectivamente propender al mejoramiento sistemático y sostenido de los aprendizajes, tareas fundamentales en el liderazgo educativo (Fullan, 2016). Esta respuesta, analizada en relación a las clasificaciones de los establecimientos educacionales por categoría de desempeño demanda necesariamente abordar esta pregunta junto a los JUTP y demás integrantes del Equipo Directivo en tanto sigue siendo una necesidad integrar las perspectivas evaluativas de los resultados en los procesos de mejora de los establecimientos educacionales (Cortez, Zoro y Núñez, 2020).

Por otro lado, en la dimensión Fomenta un adecuado clima de aprendizaje escolar se presenta una diferencia significativa, esta vez consistente en un promedio más alto en la acción de promover el desarrollo profesional frente a las acciones de proveer incentivos para los profesores y proteger el tiempo instruccional. Los promedios frente a estas tareas son significativamente más bajos en comparación con la promoción del desarrollo profesional, según lo informado por los mismos JUTP. En este sentido y de acuerdo a las crecientes exigencias en materia de desarrollo profesional, el cuerpo docente que desarrolla las tareas de JUTP está al tanto de que su rol es promover el desarrollo profesional a través de acciones vinculadas a los perfeccionamientos del profesorado, asegurando su pertinencia y aplicación en el aula, resultado consistente con los estudios de Villagra, Mellado y Cubo (2018). Estos elementos están estrechamente relacionados con la Carrera Profesional Docente, recientemente implementada en Chile, en la cual son los JUTP junto al director de escuela quienes deben elaborar planes de desarrollo profesional para los y las docentes.

A su vez, de acuerdo a las categorías de desempeño y como se evidencia, a mayor nivel de desempeño, es decir categoría “Alto” los centros tienen promedios mayores en el cuestionario PIMRS, vínculo que potencialmente podría relacionarse con otros resultados en evaluaciones estandarizadas como la evaluación nacional de los docentes.

Sin embargo, de cara a lo observado, acciones vinculadas a otras formas de comprender el desarrollo profesional, como proveer incentivos para los profesores asociados al reconocimiento frente a desempeños destacados, ya sea en público como en privado, no estarían siendo intencionados con la misma fuerza que los elementos referidos principalmente a la implementación de la ley 20.903. Elemento que como han explicado reconocidos autores del liderazgo escolar como Alma Harris (2012) y requiere ser incorporado de acuerdo a la necesidad del entorno, situación que una vez más demuestra que frente a la normativa, las prácticas de liderazgo se ven superadas y limitadas a la mera implementación.

En consecuencia, como este estudio buscó responder a la interrogante ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo pedagógico que caracterizan el rol de los y las Jefe de Unidad Técnico Pedagógica desde el modelo de liderazgo instruccional?, de acuerdo a la

metodología cuantitativa empleada se obtuvo una evidencia valiosa a nivel de lineamientos para profundizar, lo que nos hace replantearnos la importancia de analizar un fenómeno emergente como es el liderazgo pedagógico en las instituciones escolares.

De este modo, se hace necesario pensar en formas de acceso a la profundidad de las prácticas de los líderes del ámbito pedagógico que traspasen la evidente “caja negra” que fue encontrada, se requiere así de una revisión de prácticas en contextos de alta exigencia para estos docentes, como son las categorías de desempeño de la Agencia de la Calidad de la Educación, es sin duda un aliciente a replantear el qué de los y las JUTP en la escuela actual. Más aún en medio de una crisis socio- sanitaria que ha hecho a los líderes escolares transar, ceder y dialogar con sus comunidades para acortar las crecientes desigualdades.

Aun así y a pesar de esa limitación encontrada, podemos inferir que ciertas prácticas de los JUTP deben ser mejoradas en especial el monitoreo del progreso académico de los estudiantes y el promover el desarrollo profesional docente, estas dos acciones van entrelazadas, ya que apuntan al mismo objetivo, que es la mejora de la calidad educativa. Este mejoramiento, no dice relación con revisar si se hace o no se hace, si no darle un sentido a la práctica, pensar en ella y comprender el alcance que tiene por ejemplo monitorear para compartir los desafíos de la enseñanza y la evaluación con el profesorado, así como también diseñar prácticas de reconocimiento al profesorado. Sin duda estos cambios favorecerán el desarrollo de un cargo a un nivel más profesional y relevante para el funcionamiento de la escuela de acuerdo a la visión de todos sus actores, como se ha descrito al liderazgo instruccional según Hallinger (2011). Este proceso podría ser visibilizado de manera pública a través de las evaluaciones y procesos de acompañamiento de la Agencia de la Calidad de la Educación, avanzando así en promover una cultura de mejoramiento que considera tanto al profesorado como a los estudiantes y sus aprendizajes.

La acción de gestionar y dirigir un establecimiento educativo en Chile, es una tarea que está en pleno replanteamiento, con una nueva normativa de educación pública, nuevas directrices hacia una escuela inclusiva y nuevos sistemas de promoción docente. Tarea que se espera recoja la experiencia de investigaciones como la desarrollada y enfatice en procesos integrales de aprendizaje para el profesorado en su conjunto.

Ya no se pueden seguir modelos tradicionales para gestionar la escuela del s. XXI, los actuales desafíos obligan a encontrar respuestas creativas y que estén iluminadas por valores de colaboración, participación y buscar logros más allá de lo meramente académico, sino trascender hacia una educación con perspectiva de justicia social. Que en definitiva frente a crisis como la que vivimos permita a todos y todas las profesionales de la educación aprender y recoger experiencias satisfactorias más que acrecentar las desigualdades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, C. & Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar y Educativa*, (23), 1-7. <http://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Aparicio Molina, C., Sepúlveda López, F., Valverde Huincatripay, X., Cárdenas Merino, V., Contreras Sanzana, G. y Valenzuela Ravanal, M. (2020). Liderazgo Directivo Y Cambio Educativo: Análisis De Una Experiencia De colaboración Universidad-Escuela. *Páginas De Educación*, 13(1), 19-41, doi: 10.22235/pe.v13i1.1915

- Aravena, F. y Quiroga, M. (2018). Bicephalous leadership structure: an exploratory study in Chile. *International Journal of Leadership in Education*. 9 July 2018, 1-15, DOI: 10.1080/13603124.2018.1492022
- Benavides, N., Donoso-Díaz, S. y Reyes, D. (2019). Directors at Chilean public schools seen from a performance framework1. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 130–153. <https://doi.org/10.1590/198053146317>
- Cancino, V. & Monroy, L. (2017). *Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. DOI: 10.1590/s0104-40362017000100002
- Cortez, M., Zoro, B. y Núñez, K. (Eds.) (2020). *Aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos*. Valparaíso, Chile: Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Darling-Hammond, L., Campbell, C., Lin Goodwin, A., Hammerness, K., Ling Low, E., McIntyre, A. & Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Fromm, G., Olbrich, I. y Volante, P. (2015). Fidelidad de la implementación de prácticas de liderazgo instruccional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 117-134.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- \_\_\_\_\_. (2014). *The principal: Three keys for maximizing impact*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- \_\_\_\_\_. (2016). *La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Ediciones Morata.
- Galdames, S. & Gonzalez, A. (2016). The relationship between leadership preparation and the level of teacher's interest in assuming a principalship in Chile. *School Leadership and Management*. DOI: 10.1080/13632434.2016.1209178
- Garay, S., Queupil, J., Maureira, O. Garay, C. y Guiñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del Análisis de Redes: Una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 169-188. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9269
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <http://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- \_\_\_\_\_. (2012). *School Leadership that Makes a Difference: Lessons from 30 Years of International Research* Ministry of Education Asia Pacific Centre for Leadership and Change Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning. Rome.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217. <http://doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P., Wang, W.-C. & Chen, C.-W. (2013). Assessing the Measurement Properties of the Principal Instructional Management Rating Scale: A Meta-Analysis of Reliability Studies. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 272–309. <http://doi.org/10.1177/0013161X12468149>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2012). Distributed Leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Horn, A. y Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*. 15(2), 64-77. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/746/500>
- Ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación del Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N° 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de abril de 2016.
- Ley N° 19.070 Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación del Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de julio de 1991.
- Ley N° 20.529 Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, 27 de agosto de 2011.

- Mansilla, J. & Beltrán, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 151-165.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results* (1st ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- MINEDUC. (2015). Marco para la buena dirección y liderazgo escolar. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- \_\_\_\_\_. (2018). Datos abiertos Mineduc. Recuperado de <http://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Pashiardis, P. (2012). School leadership still matters. *Commonwealth Education Partnerships*, 91-92.
- Precey, R. & Entrena, M. J. R. (2011). Developing the Leaders We Want to Follow: lessons from an International Leadership Development programme. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 70-83.
- Ortúzar, M., Ayala, P., Flores, C. & Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: nudos críticos e inequidad del sistema. *Calidad en la educación*, (45), 251-287. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200008>
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2017). Jefes de UTP nóveles en Chile: desafíos del Liderazgo pedagógico. *Revista Perspectiva Educacional*. Formación de Profesores. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Octubre, 56(3), 76-97.
- Rivero, R., Hurtado, C. y Morandé, A. (2018) ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la Educación*, 48, 17-49.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267.
- Rodríguez, G. & Gairín, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29. DOI: 10.17583/ijelm.2017.2469
- Rodríguez, S., Cárdenas, C. & Campos, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo: evidencias de un estudio de historias de vida. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*, 10(1), 44-57.
- Sepúlveda, F. y Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido. *Revista Gestión de la Educación*, 7(2), 1-19.
- Sepúlveda, F. & Molina, C. A. (2019). Instructional leadership skills of principals and management teams from schools of the Biobío region, Chile: Strengths and challenges. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2). <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.329861>
- Villagra, C., Mellado, M. y Cubo, S. (2018). Relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos: una aproximación al liderazgo escolar. *Opción*, 34(87), 213-240. ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385
- Volante, P. (2012). Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). (2019). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 349-370). Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Weinstein, J. & Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *13*, 52-68.
- \_\_\_\_\_. (2016). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>
- Yañez, T. & Rivero, R. (2020). ¿Cuán preparados están los jefes técnicos para ejercer un liderazgo efectivo? Estudio de opinión a partir del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. *Calidad En La Educación*, 52(52), 81. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.667>