

JEFES DE UTP NÓVELES EN CHILE: DESAFÍOS DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

NOVICE ACADEMIC COORDINATORS (HTPU) IN CHILE: EDUCATIONAL
LEADERSHIP CHALLENGES

Marta Quiroga Lobos (*)
Felipe Aravena Castillo
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile*

Resumen

El presente estudio indaga en los desafíos que enfrentan los jefes nóveles de Unidades Técnico Pedagógicas, estructura bicéfala del liderazgo escolar. Se desarrolló un estudio de caso cualitativo, de carácter descriptivo; que contó con la participación de cinco jefas de UTP nóveles. Se concluye que los principales desafíos a los que se enfrentan son: a) desafío personal y disposición permanente al aprendizaje, b) trabajo pedagógico colaborativo con el director, c) análisis sistemático de los requerimientos y demandas del cargo d) transición de docente a jefe. Además, la toma de decisiones estratégicas, la capacidad de resolución y la respuesta oportuna a los resultados esperados son parte del juicio permanente a este tipo de jefaturas. El estudio aporta conocimiento sobre un área no investigada anteriormente y sus hallazgos son de utilidad para la política pública nacional y los futuros programas de formación para equipos directivos.

Palabras clave: Liderazgo, jefes UTP, directores escolares, organizaciones escolares.

Abstract

This study explores through of a descriptive qualitative method the challenges facing by the novice academic coordinators (In Spanish: Jefes de UTP), in a bicephalous structure of school leadership. It is concluded that the main challenges for academic coordinators are; shifting from a colleague to head to develop pedagogical synergies with the school principal, challenging yourself and being open to learning and analysing problems and put limits on interpersonal relationships. Thus the academic coordinator is constantly judging whether to mediate, if it is prepared to confront, what can you learn to cope with a given situation, how to account for the expected results and unexpected, and what you can learn from experience. This study is original because it carries knowledge about an area not investigated previously, and its findings are useful to develop processes of induction of academic coordinator to characterise their role and to develop training programs and for public policies.

Keywords: Leadership, academic coordinator, school principals, school organization.

(*)Autor para correspondencia:
Marta Quiroga Lobos
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso.
Facultad de Filosofía y Educación.
Escuela de Pedagogía.
Avenida El Bosque 1290, Viña del Mar,
Chile.
Correo de contacto:
marta.quiroga@pucv.cl

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 27 de julio de 2016
ACEPTADO: 09 de julio de 2017
DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.506

1. Introducción

En los últimos 20 años se ha acumulado importante evidencia internacional y nacional acerca de la influencia del liderazgo pedagógico de los directores escolares en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Hallinger & Heck, 1996; Hargreaves & Fink, 2006; Harris, 2009, 2012; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2008; Sergiovanni, 1995). A partir de lo anterior, se han elaborado conclusiones que apuntan a que los líderes afectan indirectamente el aprendizaje de los estudiantes al apoyar directamente el desarrollo profesional de los docentes, el aprendizaje organizacional y la investigación sobre prácticas de enseñanza eficaces (Anderson & Bennet, 2003; Fullan, 2009; Harris, 2009; Heifetz, 1994; Mulford & Silins, 2003; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009).

Acorde a los avances bibliográficos, las políticas públicas educativas chilenas han desarrollado tres iniciativas en relación al liderazgo directivo: (i) fortalecimiento de la formación de directivos escolares; (ii) selección de directores y (iii) desarrollo de un marco de competencias para directivos docentes (Bellei, Morawietz, Valenzuela & Vanni, 2015; García-Garduño, Slater, & López-Gorosave, 2011). Así, se han implementado nuevos programas de formación de directores de excelencia en conjunto con la elaboración del Marco de Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015). El proceso de selección de directores escolares también ha cambiado. Uno de los cambios fundamentales consistió en la aplicación de las normativas de selección de alta dirección pública que asimilan el cargo de director de escuela a un cargo de dirección de una repartición pública.

La política pública en Chile ha enmarcado -cada vez más- el rol de los directores escolares dentro del liderazgo pedagógico. En esta línea, los jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) han visto invadido su terreno profesional debiendo compartir conocimientos, prácticas y visiones con los directores. Estas nuevas exigencias tienen por finalidad el monitoreo, la evaluación y el apoyo a las diversas actividades del trabajo docente dentro de las organizaciones con los directores. En este contexto, el presente estudio se propone identificar y caracterizar los desafíos a los que se enfrentan Jefes UTP nóveles al asumir su cargo, situación enmarcada en la implementación de reformas educativas. Profundizar en esta problemática permitiría comprender los desafíos desde la perspectiva de los Jefes de UTP nóveles y proyectar sus necesidades formativas. Además, responde a la necesidad de investigar el ejercicio del cargo en sus primeros años.

1.1. Evolución del rol del director y creación del cargo de jefe de UTP

La dirección escolar es ejercida por el director, el que cuenta con un equipo de apoyo que se definió el año 1978 a través del Decreto Ley N° 2327, estableciendo al director como jefe superior del establecimiento, responsable de su dirección, organización y funcionamiento. El año 1990, de vuelta a la democracia, los cargos se encuentran institucionalizados, especialmente el de jefe de UTP. El año 2004 se promulga la Ley N°19.979 que regula la Jornada Escolar Completa y se estipula que las funciones de gestión y liderazgo pedagógico se asocian más claramente al director que al jefe de UTP. Además, en esta ley se especifica que la función principal del director es dirigir y liderar el proyecto educativo institucional y, complementariamente, gestionar administrativa y financieramente el establecimiento. Se precisa, en el art. 7° bis que los directores deben contar con atribuciones pedagógicas, entre las que se cuentan: a) Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas, objetivos, planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; y b) Organizar y orientar el trabajo técnico-pedagógico y el desarrollo profesional de los docentes. Al dotar de estas atribuciones a los directores escolares, sin considerar a los Jefes de UTP, se propicia una superposición de tareas y responsabilidades entre ambos cargos, lo que es profundizado por la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501) que faculta a los directores nombrados a través del sistema de Alta Dirección Pública (ADP) a designar y remover al subdirector, inspector general y jefe de UTP, con la aprobación del sostenedor.

Confirmando la superposición de funciones el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015), hace referencia a “todos los líderes escolares, independiente del cargo específico que ocupen, no remite exclusivamente al director o directora de un establecimiento escolar, sino al conjunto de docentes que ejercen roles de liderazgo en dicha escuela” (p. 16). Desde esta perspectiva, se rompe la separación de funciones entre directores, jefes de UTP e inspectores generales, todos deben actuar como un equipo con el objetivo de instalar prácticas de mejoramiento escolar.

1.2. ¿Qué sabemos sobre los Jefes de UTP en Chile?

Durante los últimos diez años en el ámbito nacional se han desarrollado importantes estudios sobre liderazgo escolar, el rol del director y el aprendizaje de los estudiantes (Ahumada, 2015; Bellei et al., 2015; Flessa & Anderson, 2012; López, 2015; López, Ahumada & Olivares, 2012; Marfán et al., 2012; Maureira, Moforte & González, 2014; Murillo, 2012; Rodríguez, Cárdenas & Campos, 2012; Ulloa, Nail, Castro & Muñoz, 2012; Volante, 2014). También se ha indagado en la formación de directores (Bravo, Sevilla & Miranda, 2008; Bravo & Verdugo, 2007; Donoso, Benavides, Cancino, Castro & López, 2012; Fernández, Guazzini & Rive-

ra, 2012; Muñoz & Marfán, 2012; Rosenzvaig, 2012; Uribe & Celis, 2012). Igualmente, se ha buscado investigar acerca de la selección de directores (Peirano, Soffia & Brain, 2015), el financiamiento y sus efectos (Bellei, 2013), además de la calidad de la gestión escolar (Weinstein & Uribe, 2015).

En los estudios antes mencionados, el rol y funciones del jefe de UTP no han sido analizados específicamente. Al respecto, se ha estudiado su participación como un miembro más del equipo directivo. Los estudios específicos sobre su rol son escasos y contradictorios en sus resultados y, en el caso de los jefes de UTP nóveles, no existen estudios empíricos que documenten su ejercicio. No obstante, existen algunos autores que han estudiado cómo es considerada esta figura en la escuela chilena. Por ejemplo, Sancho (2006) indica que el jefe de UTP es un actor subordinado a las decisiones del director y que, si bien cuenta con amplio poder y control de las acciones pedagógicas, sus atribuciones son reducidas. Esto hace que la figura del UTP sea vista desde una relación jerárquica, en la cual el director ejerce a través de su autoridad el liderazgo de la organización. En contraposición, Inostroza (2005) observó una relación más horizontal y productiva entre los directores y los jefes de UTP, donde las labores se complementan a través de un trabajo coordinado. Esta coordinación, también fue documentada por Hernández (2013) estableciendo que los jefes de UTP tienen que observarse como un actor clave en la toma de decisiones dentro del equipo directivo. Esto porque es el encargado de liderar el desarrollo de las actividades pedagógicas, supervisar el trabajo de los profesores, gestionar los recursos pedagógicos y realizar seguimiento de los procesos curriculares (Carbone, 2008).

El estudio de Rodríguez (2011) concluyó que el Jefe de UTP es una figura que trabaja conjuntamente con los profesores, discutiendo sobre aspectos relevantes de la enseñanza y el aprendizaje, como, por ejemplo; las planificaciones, guías de aprendizaje, evaluaciones, estrategias didácticas en el aula, entre otros. De esta manera, los autores ven el liderazgo del jefe de UTP como un proceder horizontal y no lineal con respecto a su equipo de trabajo, con un énfasis en su labor de retroalimentación de los profesores. Esto hace que los jefes de UTP coordinen acciones pedagógicas para que la mejora y cambio escolar se propicie, aspecto que permite que se configure como un actor que trabaja colaborativamente con los profesores. Esto abre la posibilidad para constituirse en una figura clave, porque a partir de sus funciones se puede observar de manera multidimensional los resultados académicos, profesionales y relacionales de la organización (Carrasco, 2013).

El estudio de Mansilla y Beltrán (2016) indaga en el rol de diez jefes de UTP en la Región de la Araucanía, aunque no se especifica si corresponde a un ejercicio novel. El estudio aporta

a la comprensión de su labor, “centrada en aspectos administrativos burocráticos, con eje en el control de tareas (...) con ausencia de espacios para la reflexión profesional del quehacer pedagógico, y para la crítica constructiva” (p. 161). Las prácticas de las coordinaciones pedagógicas se orientan desde una “racionalidad instrumental”, ancladas en la conducción técnica asentada en el control y en el poder. Resultados opuestos presentan Molina y Sallán (2017), quienes, al encuestar a 576 Jefes de UTP concluyen que las tareas que realizan son fundamentalmente pedagógicas y de apoyo a los docentes.

Por otra parte, se encuentran conclusiones acerca del rol del jefe de UTP en estudios que no lo tenían como objeto central de investigación. Es el caso del estudio de Chávez (2009), centrado en el bienestar del docente y que entre sus conclusiones señala que los profesores se sienten más apoyados por los jefes de UTP que por los directores. Esto podría explicarse a través del estudio etnográfico de Assaél, Acuña, Contreras y Corbalán (2014) enfocado en la implementación de Planes de Mejora en dos establecimientos con bajos resultados en pruebas estandarizadas. En esta propuesta se describe la relación entre el jefe de UTP y el director, formulando como conclusión que el rol y las tareas del director y jefes de UTP dependen de factores contextuales de las escuelas, las que -finalmente- determinarían las relaciones entre ambos.

Ríos y Villalobos (2012), indagan en los procesos de mejoramiento a partir de la asistencia técnica externa y destacan el “rol de apoyo, supervisión y coordinación asumido por los jefes de unidad técnico pedagógica, lo que sin duda habla de un fortalecimiento de su liderazgo” (p. 22). Finalmente, como se muestra en la siguiente cita del estudio de Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) una de las claves que permitió potenciar el mejoramiento escolar fue la constitución de una

dupla de liderazgo conformada por el director y jefe de UTP, cohesionada con una visión compartida y una clara y balanceada distribución de roles y responsabilidades. Los jefes de UTP son identificados transversalmente como el actor fundamental en el mejoramiento del trabajo técnico-pedagógico de las escuelas (p. 66).

En relación a la escasa literatura sobre los jefes de UTP en Chile, es posible observar dos aproximaciones teóricas y empíricas. Una primera aproximación manifiesta una influencia de liderazgo “hacia arriba” donde se visualiza un vínculo profesional entre director y jefe de UTP, proyectando la importancia de la construcción de equipos directivos con una visión compartida. Por otro lado, una aproximación centrada en el liderazgo “hacia abajo”, es decir, la influencia en los procesos pedagógicos al momento de monitorear el desempeño

profesional de los profesores. De esta forma, quienes desempeñan este cargo pueden ser percibidos, en palabras de Marshall (2014), como “el jamón del sándwich”, siendo una figura de liderazgo intermedio clave que logra establecer conexiones productivas en distintos niveles organizacionales.

El presente estudio aborda el vacío investigativo para el caso de los UTP en Chile. Más aun en el caso de Jefes de UTP nóveles donde la literatura es casi inexistente. De ahí la importancia de este estudio y de su pregunta de investigación: ¿cuáles son los desafíos de los UTP nóveles en su llegada al cargo en los establecimientos escolares en Chile? Esta pregunta resulta relevante al momento de plantear posibles desafíos a una escala mayor al cuestionarse el significado del rol, las oportunidades y expectativas de desarrollo profesional y, fundamentalmente, las necesidades que se exigen en el ejercicio de este cargo.

2. Metodología

El estudio es cualitativo de carácter descriptivo y utiliza la técnica de casos múltiples, con el propósito de indagar en los desafíos de los jefes de UTP nóveles que se encuentran en su primer año de ejercicio. Según Hamilton y Corbett-Whittier (2012) los estudios de casos sirven, fundamentalmente, para comprender contextos, comunidades e individuos. Estos capturan la esencia de los problemas, la complejidad de los contextos y las particulares que los rodean (Maxwell, 2005). En la metodología de estudios de casos existen tres tipos; explicativo, exploratorio y descriptivo (Patton, 2001; Strauss & Corbin, 1998). Este estudio opta por ser descriptivo porque busca recoger, agrupar y analizar datos relevantes para levantar categorías y conclusiones generales aplicables a un supra-nivel, sin considerar una aproximación de hipótesis causales (Maxwell, 2005). Es decir, los datos emergentes permiten comprender el fenómeno, mientras que no es posible realizar el proceso de manera inversa (Patton, 2001).

La muestra es intencional, orientada por el tipo de información que se desea recolectar (Flyvbjerg, 2006), que es indagar en los desafíos de los jefes de UTP. Se desarrolló una matriz de selección de casos a partir de tres características: a) un año de antigüedad como máximo en el ejercicio del cargo en un centro educativo, b) sin experiencia previa en el cargo en otros establecimientos, y c) representatividad de los tres tipos de dependencia escolar.

Se realizó una búsqueda inicial a través de actores claves del sistema educativo, lo que permitió identificar a los participantes que coinciden con los requerimientos del estudio. Una

vez cumplida esta tarea, fueron contactados e invitados a participar del proceso. Posteriormente, se socializaron los objetivos y la metodología de investigación. La muestra fue constituida por cinco jefes de UTP que satisfacen los criterios. Todas de género femenino, entre los 28 y 52 años de edad. Tres se desempeñan en establecimiento municipales, dos en particulares subvencionados y uno en un particular pagado. En cuatro de los cinco casos se accede al cargo por ascenso y solo una de ellas es nueva en la institución.

La metodología de investigación consta de tres fases; las dos primeras individuales, que permiten profundizar cada caso. Una tercera fase de carácter colectivo permite identificar acuerdos entre los casos que fueron trabajados en las dos fases previas. Dentro de la primera etapa, entonces, el primer paso consistió en solicitar a cada participante elaborar un relato escrito y un diagrama de su vida profesional, identificando los incidentes críticos que han sido un estímulo para su motivación, compromiso y autoeficacia. Se utilizó como marco referencial la propuesta desarrollada por Day y Gu (2010). Para facilitar la comprensión se analizaron relatos anónimos, lo que permitió descubrir la estructura y representación gráfica, asociadas a hitos relevantes en el trayecto profesional. Esto implicó la explicación de incidentes críticos (IC), concepto desarrollado por Flanagan (1954), y que se definen como sucesos de la práctica profesional que causan dudas, sorpresa, perplejidad o molestia, además de inquietar por su falta de coherencia o por mostrar resultados inesperados.

Es importante indicar que, dentro del contexto anteriormente explicado, se realizaron tres sesiones de retroalimentación individual. Esto tiene como fundamento la profundización en cuatro aspectos trascendentes: relaciones con pares, vida personal, influencia de políticas públicas y resultados de los alumnos. De cada caso se obtuvo un relato, un diagrama y una metáfora, la que se interpreta como título de su trayectoria, además de ser utilizada como título en la descripción de cada caso que se encuentra en la sección de análisis de resultados. A continuación, se presenta un diagrama (figura 1) como ejemplo de los resultados obtenidos en esta fase.

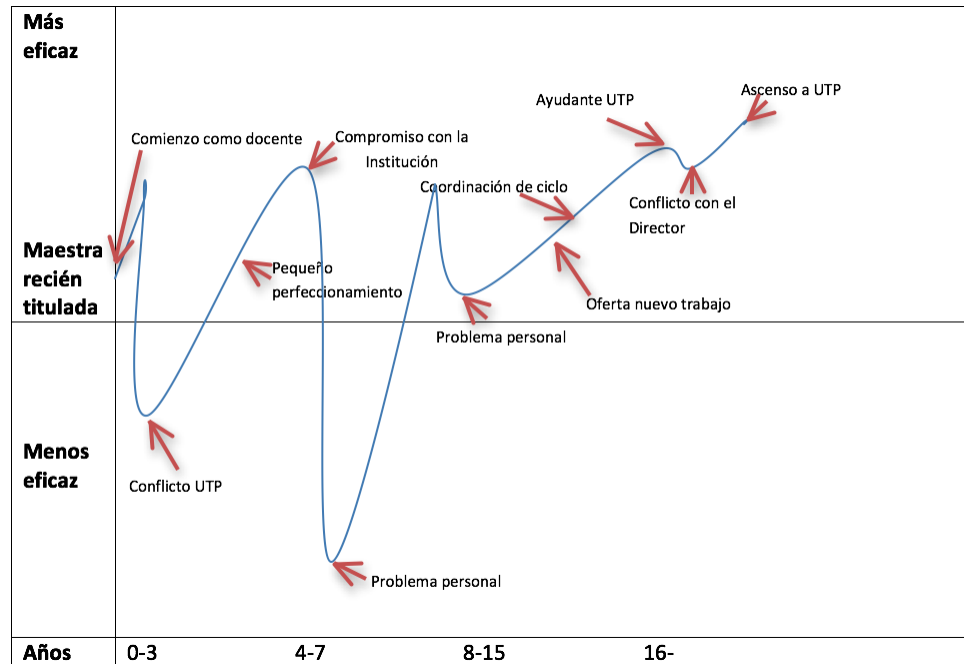


Figura 1. Ciclo de vida profesional

El uso de esta metodología permite comprender el desarrollo profesional de cada uno de los casos, permitiendo reconocer similitudes, diferencias y disposiciones motivacionales con la finalidad de desarrollar categorías de análisis generales sobre el trayecto de desarrollo de las jefas de UTP noveles.

La segunda fase consistió en la elaboración de un organigrama institucional. Se solicitó a cada una de las integrantes elaborar el de su establecimiento, con la finalidad de evidenciar la organización institucional, las líneas de mando y la posición del cargo del jefe de UTP en cada una de las organizaciones. Los organigramas permiten entender a través de la técnica de *concept mapping* (Maxwell, 2005) las relaciones de conflicto y poder entre personas, roles y cargos.

Finalmente, la tercera fase colectiva, se desarrolló un grupo focal, el que tuvo por propósito central analizar su rol, interacciones y funciones en la organización en su primer año de trabajo como jefe de UTP, para reconocer la complejidad de las actividades y los sentimientos asociados a su nuevo rol en la organización. El foco grupal duró 75 minutos y fue transcrito en su totalidad.

3. Análisis de resultados

A continuación, los casos son presentados analíticamente, caracterizando el contexto en que se desempeñan y sus principales desafíos.

Caso A. Gran reto: los estudiantes vulnerables.

Andrea trabaja hace 13 años en un liceo técnico profesional de dependencia municipal, que atiende solo a estudiantes vulnerables de género femenino. Durante los últimos años el liceo ha perdido matrícula en forma significativa, han aumentado los problemas de disrupción en las aulas y el micro-tráfico de drogas entre las estudiantes. Ha sido su único lugar de trabajo y siempre quiso trabajar en el liceo que estudió. Ingresó como profesora de Lenguaje y en su segundo año fue nombrada asesora del Centro de Alumnos. Posteriormente, ejerció como orientadora de educación media y actualmente ejerce el cargo de jefe de UTP. Se refiere así a su llegada a este último cargo:

El nombramiento de jefe de UTP fue una gran motivación y reconocimiento a mi trabajo profesional, pero no ha sido fácil el trabajo, dado que tengo que tensionar a algunos colegas titulares que no han tenido resultados eficaces en sus prácticas, con los que he tenido varias conversaciones complejas, no así con los docentes a contrata los que están en apertura para trabajar en conjunto. (FGrup)

El equipo directivo se encuentra conformado por 7 miembros: director, subdirector, inspector general, jefe de UTP de enseñanza media, jefe de UTP de enseñanza básica, jefe de UTP técnico-profesional, orientador. Estos conforman el equipo de gestión de la escuela. Andrea se ha incorporado recientemente a este grupo de profesionales y, en conjunto, se encuentran implementando un Plan de Mejora proyectado a cuatro años y del cual deben rendir cuenta anualmente.

Se siente exigida y contenta con su ocupación. La relación administrativa con su director es muy coordinada: elaboran la documentación necesaria y nunca se atrasan en sus tareas. En términos pedagógicos, considera que su director es “autocomplaciente”:

Faltan conversaciones sobre por qué la misión, sobre por qué no se cumple. No se da en la práctica. No hay acompañamientos en el aula. Los diagnósticos se hacen por cumplir. Las capacitaciones son por moda. No se han creado espacios de reflexión profunda. (FGrup)

Considera que su director no está involucrado en aspectos pedagógicos, que está preocupado de responder a las exigencias administrativas externas.

Parte de su evaluación considera que el equipo no se hace cargo de los desafíos, en muchas oportunidades se siente sola o comprendida únicamente por una compañera de trabajo: “Los que trabajamos somos dos, somos como héroes”. (FGrup)

Dice que muchas veces está “remando” sola. Admite que uno de los mayores desafíos ha sido trabajar con los profesores veteranos, ya que estima que ellos no cumplen con sus solicitudes. Por ejemplo, no entregan sus planificaciones para ser retroalimentadas. Varios de ellos fueron sus profesores, lo que le ha dificultado más la relación pedagógica, pues algunos ponen en discusión su autoridad, debido a que ellos la formaron; por ejemplo le dicen: “Tú fuiste mi alumna y no te iba tan bien” o “pero, hija, usted sabe cómo trabajo... fue mi alumna”. En cambio, siente que con los profesores jóvenes y de mediana experiencia tiene más éxito, ya que responden a sus solicitudes y aceptan sus recomendaciones. En cuanto a los otros directivos docentes, se siente sola e incomprendida. Los percibe despreocupados y sin un real interés por las alumnas.

Caso B. Desde la zona de confort a transitar por la cornisa.

Es educadora de párvulos y trabaja hace 28 años en un establecimiento particular pagado que atiende a estudiantes de clase media alta. Fue también fundadora del sindicato de profesores. Siempre le agradó su trabajo, el que se compatibilizaba bien con la crianza de sus hijos. Nunca pensó ejercer un cargo directivo hasta que los dueños le solicitaron que asumiera el cargo de jefe de UTP. Al corto tiempo de su ejercicio, el director fue despedido contratándose a uno nuevo. Manifiesta en su relato:

El nuevo rol trajo consigo inseguridades laborales desconocidas hasta el momento. Comencé a estudiar y experimenté la gran cantidad de deficiencias y la magnitud del problema. No sabía que esto acababa de comenzar. Había comenzado una nueva etapa y ya no podía dar pie atrás, regresando a la sala de clases. (FGrup)

Durante los últimos 10 años el colegio ha tenido 7 directores, algunos de ellos solo han durado meses. La tasa de rotación de profesores es de 2 años por especialidad. La matrícula se ha reducido casi en un 30%. Los resultados también han descendido en evaluaciones estandarizadas.

El colegio es propiedad de nueve socios que conforman un directorio y que delegan las

funciones ejecutivas en un gerente general que tiene bajo su dependencia al director de la escuela. Este, a su vez, tiene cuatro consejos asesores y tres coordinaciones: disciplina, orientación y jefatura técnica, de la que dependen los departamentos disciplinares.

Entre dudas asume el cargo y relata que inicialmente “pasó un mes sola en su oficina”, los profesores no tomaban contacto con ella, por lo que decidió salir y empezar a realizar un trabajo específico con los departamentos de asignatura. Fruto de este trabajo es la implementación de prácticas de planificación en el Departamento de Educación Física.

Una de sus principales dificultades ha sido introducir al director en la cultura de la organización. De acuerdo a los criterios del nuevo director todo es “fantástico, considera que todo funciona muy bien”. En cambio, para la jefe de UTP no es así, hay muchas cosas que mejorar. Cree que el director no logra identificar los reales problemas del colegio, ya que viene de un establecimiento con muchas debilidades, por lo tanto, encuentra que todo funciona bien. Para solucionar esto, ha implementado reuniones con el director para introducirlo en la cultura del establecimiento. Se siente caminando en la cornisa ya que muchas de las tareas son nuevas y su director no entrega la confianza profesional para coordinar acciones pedagógicas. Considera que administrativamente es ordenado, “pero muy lento y reiterativo, por ejemplo, pide hacer protocolos para las cosas que funcionan bien y no se da cuenta de lo que hay que mejorar. Su foco es la administración y no los aspectos pedagógicos”.

Caso C. Arriesgarse, que todo saldrá bien.

Egresó el año 2009 de la universidad y, después de varios reemplazos, fue recomendada por su padre a un amigo, dueño de un establecimiento de educación básica, para desempeñarse en el cargo de jefe de UTP, el que actualmente ejerce. La matrícula es de 180 alumnos, con un índice de vulnerabilidad de 89 %.

Me siento muy satisfecha con mi vida personal y profesional. Tan solo al verme reflejada en esos ojitos que en momentos están llenos de miedos e inseguridades, pero a la vez llenos de amor e ingenuidad, me siento totalmente satisfecha con esta etapa de mi vida profesional. (FGrup)

En cuanto a las características generales, es posible indicar que los resultados en pruebas estandarizadas han estado históricamente bajo la media de los establecimientos que atienden a alumnos con similares características. El equipo de profesores está compuesto por 10 docentes, sin especialización. La rotación es alta. Cada año hay profesores nuevos. El organigrama de la institución es simple. A la cabeza está el administrador del establecimiento,

luego la directora y la jefa de UTP, que conduce las actividades pedagógicas del establecimiento. Las actividades administrativas están divididas y en algunos aspectos solapadas, entre la directora y el administrador.

Con el tiempo la jefa de UTP y la directora han cultivado una relación de amistad. Salen juntas de vacaciones, van de compras y comparten momentos de esparcimiento. No obstante, la jefa de UTP considera que en algunas oportunidades la amistad es un obstáculo para comunicar sus opiniones: “A veces le digo las cosas, que se empodere más y después de algunos días es como si se le olvidara y vuelve a hacer lo mismo” (FGrup). Manifiesta que a la directora le falta poner atención en los aspectos relevantes de la organización. Es dispersa y acepta una sobreintervención del administrador en cuestiones que el jefe de UTP considera son atribuciones de la directora, quien en algunas oportunidades delega responsabilidades que son propias de ella. “En el colegio la directora hace de todo, está ‘apagando incendios’, pero no desempeña su rol. El administrador la pasa a llevar” (FGrup).

La profesional indica que los fines de semana, generalmente, se lleva trabajo para la casa, “para ir adelantando”. Ha decidido vivir con sus padres, por el momento, puesto que de esta manera puede concentrar sus energías en el colegio.

Caso D. *De menos a más.*

Después de trabajar en algunos establecimientos educacionales, la protagonista de este cuarto caso es contratada en la Escuela de la que actualmente es jefe de UTP. Su nombramiento se produce a solicitud de algunos integrantes del equipo del Plan de Mejora, que valoran sus conocimientos, a lo que el director termina accediendo. Antes se había desempeñado como coordinadora del segundo ciclo básico. Su mayor fortaleza es la relación con los estudiantes:

Ellos me reconocen como una persona cercana, con la cual pueden conversar y llegar a solucionar ciertos conflictos, pero también saben que soy una persona firme en las decisiones que tomo, y que cuando los compromisos no son cumplidos hago efectiva mi promesa. (FGrup)

La Escuela cuenta con alumnos de educación básica de nivel socioeconómico bajo, quienes viven en una de las ciudades con una de las mayores tasas de cesantía de la región. Los resultados académicos han descendido en las dos últimas décadas, al igual que la matrícula. Con los años su infraestructura también se ha deteriorado.

Su relación con el director ha cambiado con el paso del tiempo, inicialmente era muy difícil y actualmente es un poco mejor, ya que conoce sus actitudes y puede manejarlas de mejor forma, especialmente desde el ámbito emocional, ya que inicialmente se sentía intimidada por el carácter fuerte del director y el planteamiento “de él de no hacerse problemas”. Por ejemplo,

(...) la semana pasada me dice: ‘Sucedió esto con tal profesor, por lo que vamos a cambiarle el horario’. A lo que respondo que es imposible, porque perjudica a los alumnos, entonces me grita: ‘Si tú no quieres acomodar las horas, lo despides tú’. Le digo que yo no lo voy a despedir, ya que eso es su responsabilidad y no mía.
(FGrup)

Según la entrevistada, este tipo de discusiones son una fuente de constante conflicto con el director, a los que se suman los resultados negativos en las evaluaciones estandarizadas también se transforman en conflicto.

El director culpa a los profesores y cuando ellos proponen algo, los tira al suelo e invalida las sugerencias, lo que provoca enojo y molestia por lo que cuando el director pide cosas los profesores se niegan. Yo digo que no es la forma. (FGrup)

Caso E. Afianzando mi identidad y eficacia como docente y líder.

Tiene 30 años, es educadora diferencial y lleva cuatro años de experiencia como docente. Actualmente se desempeña como jefe de UTP de una escuela de Lenguaje. Llegó al cargo después de 6 meses de haber trabajado allí, debido a la renuncia del jefe técnico anterior. Se siente muy contenta ya que deseaba desempeñar el cargo:

Es una maravillosa oportunidad para volver a tomar el rumbo en mi vida laboral, que fue siempre entregar lo mejor de mí a mis alumnos, en pos de su progreso y aprendizaje. El tener un cargo en el equipo directivo me permite no solo lo anterior, sino también realizar un trabajo con un enfoque más sistemático que posibilite mejorar los procesos de la escuela y apoyar a mis colegas. (FGrup)

La institución donde se desenvuelve es una escuela de Lenguaje que atiende a 210 estudiantes vulnerables en jornada escolar completa. Trabajan allí 13 docentes y un equipo directivo compuesto por cuatro integrantes, cada uno encargado de un área. Actualmente, se encuentran implementando un Plan de Mejora, ya que los resultados en pruebas estandarizadas se encuentran bajo la media de los establecimientos que atienden a alumnos

similares.

Su relación con la directora es buena, pero le ha sido difícil lograr que los profesores cumplan, por ejemplo, con los plazos de entrega de las planificaciones y con los horarios de clase. Frente a los incumplimientos y atrasos, comenta: “Me pongo en el lugar de ellos, trato de comprenderlos. Me cuesta decir no, empoderarme más del rol”.

Declara que uno de sus desafíos es la retroalimentación a los profesores. Inicialmente mantenía una actitud de amante ciego, ya que solo decía las virtudes y no comunicaba los cambios que debían implementarse. Dice que costó “mucho salirme del rol de profesor”, pero que hoy cuenta con un equipo que colabora con ella y que valora su trabajo. Así, por ejemplo, los profesores agradecen las retroalimentaciones de sus planificaciones.

4. Discusión

El foco de este estudio es comprender los desafíos que enfrentan los jefes de UTP en su llegada al cargo. El análisis, a partir de la información recopilada, posibilita discutir aspectos centrales para proyectar desafíos en diversas áreas.

De los casos analizados se deduce que generalmente se llega al cargo de jefe UTP por nombramiento director, sin la necesidad de realizar concursos públicos. Lo más habitual es seleccionar a un docente con experiencia en algún cargo técnico pedagógico anterior y/o con reconocimiento por sus habilidades y conocimientos pedagógicos entre sus pares. En general son profesores que conocen la cultura organizacional, mantienen buenas relaciones con sus pares y gozan de reconocimiento. Poseen experiencia en la organización de actividades que implican liderar pedagógicamente a sus pares y estudiantes. Sin embargo, el nombramiento plantea un desafío de validarse en el rol. En otras palabras, demostrar a sus colegas el por qué fueron seleccionados. Al no existir un proceso de selección basado en un concurso abierto, las dudas sobre nombramiento suelen cuestionar a los seleccionados. De modo que la validación del rol es una preocupación constante.

La transición desde el aula a la organización, representado por nombramiento de jefe de UTP, es un estímulo importante para el desarrollo profesional de los docentes. En todos los casos estudiados el nombramiento va acompañado de un profundo compromiso, motivación y preocupación por el mejoramiento de la organización (Day & Gu, 2010) en diversos niveles; resultados de estudiantes y de la escuela como organización. Se identifican con la visión del establecimiento, resienten los cambios estructurales y comprenden la impor-

tancia de contar con directores empoderados pedagógicamente. También comprenden la importancia de alentar la colaboración entre los profesores, ya que cuando se remontan a sus inicios en la docencia reconocen el valor de los consejos que recibieron de docentes más experimentados o de directivos docentes que las apoyaron. Estos aspectos se asocian con las características de líderes efectivos documentadas por Leithwood y Riehl (2005), especialmente en las categorías de gestión de la instrucción y desarrollo de las personas.

En todas las trayectorias profesionales analizadas se evidencia el compromiso como responsabilidad de mantener el saber profesional (Day & Gu 2010), ligadas a las didácticas de sus especialidades y a temáticas de mejoramiento escolar, lo que permitió ascender al cargo. Una vez en el ejercicio, han participado en cursos de especialización. En sus relatos reconocen que carecen de conocimientos técnicos y dominio de estrategias para resolver conflictos, aumentar la motivación, el compromiso y habilidades para desarrollar conversaciones profesionales que movilicen el mejoramiento y eficacia de las prácticas pedagógicas. Todas vinculadas a las prácticas de gestión de personas y desarrollo de la organización (Leithwood & Riehl, 2005). Esta necesidad formativa no se encuentra satisfecha, debido a la carencia de programas de formación dirigidos, específicamente, a este nuevo ejercicio profesional.

Las UTP nóveles evalúan positivamente la relación con sus directores, reconocen que cuentan con experticia y que aprenden de ellos, especialmente sobre rendición financiera de los Planes de Mejora. En cambio, la relación pedagógica con el director es más compleja y se torna conflictiva en tres circunstancias: nuevas exigencias de las políticas públicas, requerimientos específicos sobre la carga de trabajo de los profesores y bajos resultados en las pruebas estandarizadas. Esto se explica porque, para solucionarlas se requiere movilizar coherentemente aspectos pedagógicos y administrativos, haciendo evidente los valores y principios pedagógicos para la toma de decisiones de ambos roles.

El paso de profesor a jefe de UTP ha provocado sentimientos de confusión al ir encontrando más dificultades de las que anticipaban. Por ejemplo: cantidad de trabajo, conflictos y mediación con los profesores, además de la relación pedagógica con el director(a). En establecimientos con equipos directivos numerosos, el sentimiento de aislamiento y sobrecarga de trabajo es aún mayor, ya que la relación director/jefe de UTP está medida también por otros directivos.

En otra dimensión, las entrevistadas manifiestan que es difícil motivar a los profesores y movilizar a los directores a nuevos desafíos. Sienten que es muy difícil romper la inercia del funcionamiento del establecimiento para dotarlo de mayor vitalidad pedagógica. Las UTP

se auto perciben como responsables de esta movilización, autodefiniéndose como el “*corazón pedagógico del colegio*”. Esta carga profesional se comporta esencialmente como una carga emocional. Así, un dilema que enfrentan los jefes de UTP nóveles es la compatibilidad entre su vida profesional y personal (Day & Gu 2010). De modo que un desafío se vislumbra en la gestión sutil de las emociones y la gestión efectiva del tiempo. ¿Cómo enfrentar situaciones que involucran un alto compromiso emocional y profesional sin perder el foco en la tarea y el propósito? Esta interrogante aún parece no tener respuestas consistentes para las profesionales.

En todos los organigramas, los profesores dependen directamente del jefe de UTP, ya sea como equipos estructurados con base en alguna disciplina o como grupo completo. En instituciones con más de 50 profesores, generalmente se cuenta con un equipo de colaboradores; en cambio, en establecimientos pequeños no existen cargos de coordinación. A mayor complejidad en la estructura organizativa, menores son las oportunidades de trabajo directo entre el jefe de UTP y el director, específicamente cuando estas aluden a aspectos pedagógicos. Dividiéndose los ámbitos de trabajo en dos, el jefe de UTP ejerce liderazgo sobre la enseñanza y el aprendizaje, mientras que el director administra y gestiona las relaciones de la escuela con los organismos de rendición de cuenta externas, lo que fundamenta la visión de una estructura dual de liderazgo en el sistema escolar chileno.

5. Conclusiones

Como se ha analizado anteriormente, cada uno de los casos tiene características particulares. No obstante, se han identificado distintos desafíos en los que coinciden y que afectan a todos los jefes de UTP nóveles, con independencia del tipo de establecimiento y dependencia administrativa en que se desempeñan. Los desafíos pueden ser expresados en: a) desafiarse a sí mismo y estar abierto al aprendizaje; b) desarrollar sinergia pedagógica con el director; c) analizar sistémicamente los problemas; y d) enfrentar el salto cualitativo del aula a la organización.

Desafiarse a sí mismo y estar abierto al aprendizaje se presenta como un primer desafío. Debido a que son miembros de la comunidad en la que han desempeñado diferentes roles, conocen la cultura, las prácticas institucionales y pedagógicas. Demuestran un gran interés por innovar, con la finalidad de no seguir realizando las prácticas de siempre, evitando entregar las mismas explicaciones que intentan responder a situaciones previamente conocidas y tratadas. Muchas veces se sorprenden a sí mismas respondiendo de la misma forma que criticaban cuando ejercían otros cargos e, incluso, valorando la calidad de la enseñanza

y el aprendizaje por cumplimientos administrativos, como por ejemplo que el docente no falte a trabajar, que llegue puntual, o que después del recreo tome el curso a tiempo.

El segundo desafío identificado se asocia con desarrollar sinergia pedagógica con el director. Para ello es preciso tener en cuenta que las funciones administrativas y pedagógicas se encuentran separadas en la estructura organizacional chilena, por lo que es necesario lograr coordinación y coherencia entre ambas. Lo anterior implicaría desarrollar una visión compartida entre director y jefe de UTP acerca de aprendizajes de calidad, prácticas pedagógicas, participación de las familias, entre algunos asuntos de alta relevancia para una comunidad escolar. La construcción de dicha visión compartida requiere desarrollar confianza relacional y profesional, lo que desafía a que el jefe de UTP cambie su relación con el director de subordinado a par, lo que se encuentra fundamentado en que ambos son miembros que conforman el equipo directivo, con derecho a proponer alternativas y a responsabilizarse por los resultados de manera conjunta.

El Análisis sistémico de los problemas se identifica como el tercer desafío. Los problemas que resolvían las profesionales antes de asumir el cargo de jefe de UTP eran conocidos por su experiencia previa, por lo que podían predecir con cierto grado de certidumbre sus consecuencias. Sin embargo, al momento de iniciarse en el ejercicio del nuevo cargo, los inconvenientes son más complejos, ya que involucran una mayor cantidad de datos y variables, lo que conlleva a que, en algunas ocasiones, los contratiempos se vuelvan más impredecibles. Este grado de incertidumbre para abordar los obstáculos demanda el desarrollo de una visión estratégica acerca de una organización óptima que permita anticiparse a las diversas problemáticas que se presenten.

El último de los desafíos apela al tránsito de colega a jefe. A partir del análisis realizado se desprende que el nuevo cargo demanda un aprendizaje en torno a los límites que deben ser establecidos en las relaciones interpersonales con los compañeros de trabajo. Esta situación, en particular, genera una serie de presiones emocionales y algunas dificultades en hacer valer una negación a algunas de las solicitudes de los profesores. El desafío propone un aprendizaje que permita desarrollar y mantener relaciones productivas y colaborativas, basadas en el adecuado equilibrio entre la confianza personal y profesional.

Las orientaciones de la política pública sobre liderazgo pedagógico mantienen la estructura bicéfala del liderazgo escolar en Chile. Pese a los múltiples esfuerzos realizados, aún existe una división entre la administración ejercida por el director y el acompañamiento y monitoreo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a cargo del jefe de UTP. De aquí que se hace

necesaria la construcción de una relación de confianza personal y profesional entre director y jefe de UTP, la que debe proyectarse en el equipo de profesores. Uno de los principales dilemas en torno al ejercicio del cargo analizado en el presente estudio se asocia a su formación profesional, la que considera la adquisición de habilidades para articular la gestión de personas y el apoyo en el mejoramiento de prácticas pedagógicas que requieren de una visión compartida y una conducción participativa en los procesos de mejora.

6. Referencias bibliográficas

- Ahumada, L. (2015). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, 15, 239-252.
- Anderson, L. & Bennet, N. (2003). *Developing educational leadership*. London: SAGE.
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P. & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 7-26.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Editorial Universidad de Chile.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. & Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bravo, D., Sevilla, P. & Miranda, L. (2008). *Equipos directivos y resultados de los estudiantes: evidencia a partir de la asignación de desempeño*. Chile: Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Bravo, M. & Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 5(1), 121-144
- Carbone, R. (2008). Situación del liderazgo educativo en Chile. Santiago: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo - Ministerio de Educación: Universidad Alberto Hurtado.
- Carrasco, P. D. (2013). *El liderazgo pedagógico del jefe técnico y las competencias funcionales en el ámbito de la gestión curricular en una escuela municipal de Estación Central: estudio exploratorio del rol del jefe técnico en una escuela, el enfoque de su liderazgo y las competencias en el ámbito de la gestión curricular que impacta en el proceso de enseñanza y aprendizaje* (Tesis de magíster). Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/5417/MGDECarrasco.pdf?sequence=1>
- Chávez, R. C. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. & López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 133-240.
- Fernández, F., Guazzini, C. & Rivera, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (coords.), *¿Qué sabemos sobre los directores de*

- escuela en Chile?* (pp. 41-54). Santiago: Fundación Chile y CEPPE.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Flessa, J. & Anderson, S. (2012). Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional. En J. Weinstein y G. Muñoz (coords.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 427-450). Santiago: Fundación Chile y CEPPE.
- Fullan, M. (2009). Leadership development the larger context. *Educational Leadership*, 67(2), 45-51.
- Flyvbjerg, B. (2006). *Five Misunderstandings about case study research*. California: Sage.
- García Garduño, J. M., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3).
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2012). *Using case study in education research*. London: SAGE Publications.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Education Series.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership, different perspectives*. London: Springer.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management development*, 31(1), 7-17.
- Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Boston: Harvard University Press.
- Hernández, D. (2013). *Levantamiento de competencias para el equipo de coordinación informática de los establecimientos pertenecientes a enlaces desde la perspectiva de los diversos actores del sistema escolar* (Tesis de magister). Santiago: Universidad de Chile.
- Inostroza, G. (2005). *La práctica. Motor de la formación docente*. Santiago: Comunicaciones Noreste.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. London: Published by OISE.
- López, V., Ahumada, L. & Olivares, R. (2012). Escala de medición del aprendizaje organizacional en centros escolares. *Psicothema*, 24(2), 323-329.
- López, K. L. (2015). Análisis de la gestión de la política educativa del Ministerio de Educación de Chile desde la percepción de estudiantes, docentes y directivos. Contextos educa-

- tivos: *Revista de educación*, 18, 43-59.
- 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.
- Marfán, J., González, R., Muñoz, G., Pascual, J., Valenzuela, P., Weinstein, J. & Adjudicataria, I. (2012). Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009. *Evidencias para políticas públicas en educación*, 95.
- Marshall, S. (2014). Cambio en el liderazgo educativo intermedio en Nueva Zelanda: el jamón en el sándwich. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 163-189.
- Maureira, O., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mineduc. (2015). Marco para la buena dirección y liderazgo escolar. *Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas*
- Molina, G. A. R. & Sallán, J. G. (2017). Influencia de las prácticas de liderazgo pedagógico en las prácticas pedagógicas docentes: Caso en Chile de las Unidades Técnicas Pedagógicas. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student Outcomes - What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Muñoz, G. & Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: Características y desafíos. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 83-110). Santiago: Fundación Chile y CEPPE.
- Murillo, F. J. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 19-40). Santiago: Fundación Chile y CEPPE.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Peirano, C., Soffia, P. C. & Brain, F. F. (2015). Sistema de selección de directivos en Chile. *Aprendizajes para la región. Revista Iberoamericana de educación*, 69, 109-134.
- Ríos, D. & Villalobos, P. (2012). Asesoría para el mejoramiento educativo de liceos de alta vulnerabilidad social y de bajo rendimiento académico. Reflexiones sobre los facilitadores de la innovación. *Perfiles Educativos*, 34(138), 46-61.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Interaction (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.

- 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.
- Rodríguez Molina, G. A. (2011). Procedimientos pedagógicos en la supervisión del currículum realizado (Doctoral dissertation, Universidad de Concepción. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología.).
- Rosenzvaig, M. (2012). Directores exitosos como agentes de cambio: ampliando las oportunidades de mejoramiento escolar. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 155-177). Santiago: Fundación Chile.
- Sancho, A. (2006). La eficacia en América Latina: Mitos y realidades. En Murillo, F. (Ed.) *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas Investigaciones* (pp. 441-458). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Sergiovanni, T. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Strauss, J. & Corbin, A. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ulloa, J., Nail, O., Castro, A. & Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 121-129.
- Uribe, M. & Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 111-134). Santiago: Fundación Chile.
- Volante, P. (2014). *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*. Artículo presentado en el V Congreso Internacional Sobre Dirección De Centros Educativos, Universidad De Deusto-Bilbao.
- Weinstein, J. & Uribe, M. (2015). Un sistema de certificación de la calidad de la gestión escolar: lecciones desde la experiencia de Fundación Chile (2002-2010). *Páginas de Educación*, 3(1), 186-202.