

Referencia para citar este artículo: Beltrán-Véliz, J. & Mansilla-Sepúlveda, J. (2015). Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1009-1019.

Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena*

JUAN BELTRÁN-VÉLIZ**

Profesor Universidad Católica de Temuco, Chile.

JUAN MANSILLA-SEPÚLVEDA***

Profesor Universidad Católica de Temuco, Chile.

Artículo recibido en noviembre 19 de 2013; artículo aceptado en marzo 25 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *En este artículo desarrollamos el siguiente objetivo: develar descriptivamente los elementos que obstaculizan las prácticas de las coordinaciones pedagógicas en liceos situados en contextos de vulnerabilidad social en la Araucanía. Planteamos un diseño cualitativo descriptivo, orientado con base en la teoría fundamentada y el método comparativo constante. Los resultados develan que las prácticas de las coordinaciones pedagógicas están centradas en aspectos administrativos. Se evidencia la ausencia de competencias y de liderazgo. Finalmente, el desarrollo evaluativo no se centra en la continuidad y permanencia del proceso. Concluimos que la ausencia de liderazgo, de competencias de los JUTP, y el rol de estos centrado en una “conducción técnica basada en el control”, son elementos que obstaculizan las prácticas de las coordinaciones pedagógicas.*

Palabras clave: gestión educacional, coordinación de la educación, competencias del sujeto docente, condiciones de vida, liderazgo (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Elements that create obstacles for pedagogical coordinators in vulnerable schools in the Araucanía region of Chile

• **Abstract (descriptive):** *This article had the objective of identifying the elements that obstruct the practice of educational coordination in high schools located in socially vulnerable contexts in Araucanía. A qualitative descriptive design was used based on grounded theory and the constant comparative method. The results reveal that the coordination of teaching practice is focused on administrative aspects with a notable absence of competences and leadership. The study also found that the evaluative process is not supportive of students' continuity and permanence. The study concludes that the absence of leadership and competencies among academic coordinators, as well as the fact that their role is focused on “technical guidance that is based on control”, are elements that impede teaching coordination practices.*

* Artículo de investigación científica y tecnológica. Área de conocimiento: Ciencias Sociales- Ciencias de la Educación; sub-área de conocimiento: Educación General. Este artículo forma parte del proyecto DGIUCT N 2009-5-3 de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Realizado entre Marzo de 2012 y Septiembre de 2013.

** Profesor de educación Básica. Licenciado en Educación. Magister en Ciencias de la Educación, mención currículum y Evaluación. Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: beltranovic@hotmail.com

*** Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Licenciado en Educación. Magister en Desarrollo Regional y Local. Doctor en Filosofía. Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: jmansilla@uct.cl



Key words: educational management, educational coordination, teacher qualifications, living conditions, leadership (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Elementos articuladores das coordenações pedagógicas em escolas vulneráveis da Araucária chilena

• **Resumo (descritivo):** Este artigo tem o seguinte objetivo: revelar elementos que impedem práticas pedagógicas de coordenação em escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social em Araucanía. Buscamos um desenho qualitativo-descritivo orientado com base na teoria fundamentada e com método comparativo constante. Os resultados revelam que as práticas pedagógicas de coordenação estão focados em aspectos administrativos. Ele mostra uma ausência de habilidades e liderança. Finalmente, o processo de avaliação, centra-se na continuidade e permanência do processo. Conclui-se que a ausência de liderança, as habilidades JUTP, e o papel destas, enfocando a “técnica de controle de condução com base em”, são elementos que dificultam as práticas pedagógicas de coordenação.

Palavras-chave: gestão educacional, coordenação de educação, qualificação dos professores, vida, liderança (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-Introducción. -Metodología. -Discusión de resultados. -Conclusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Antecedentes empíricos

Los retos que presentan las sociedades a nivel mundial exigen cambios profundos en la calidad de la educación que deben estar dirigidos a todos los estratos sociales, sin excepción, garantizando el derecho a una educación de calidad y equidad para todos los individuos estudiantes. Avanzar hacia la mejora de la calidad de la educación ha sido el foco de las reformas educativas en diversos países, y en ello se reconoce que a nivel de instituciones educativas los factores “profesor” o “profesora” y “liderazgo directivo”, son las variables que mayor peso tienen sobre los resultados de aprendizaje del estudiantado (Becerra, Mansilla-Sepúlveda, Saavedra & Tapia, 2011).

Uno de los problemas que se visualiza en Chile se relaciona con la equidad, expresada en la falta de procesos, estructura y resultados que traduzcan buenas prácticas y, por ende, favorezcan el aprendizaje de las instituciones educativas y principalmente de nuestros individuos estudiantes que se sitúan en contextos vulnerables. El sistema educativo en Chile ha promovido desde el nivel central el desarrollo de una cultura de la calidad, que implica que la educación impartida está permanentemente

evaluada y medida por pruebas estandarizadas. Entonces, estudiar los tipos de coordinación que realizan quienes obran como Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (JUTP) se hace imprescindible, considerando que son ellos y ellas quienes tienen la responsabilidad de dirigir todos los aspectos técnico-pedagógicos que se realizan al interior de cada establecimiento educacional con foco en resultados de aprendizaje, los que son evaluados, medidos y valorados externamente mediante instrumentos estandarizados, cuyos resultados son públicos.

A pesar de los esfuerzos comprometidos, la calidad de la gestión educativa evidencia actualmente deficiencias severas. Informes oficiales entregados por el Ministerio de Educación (Mineduc) indican que la mayoría de los establecimientos educacionales municipales de Chile presentan, en el área de liderazgo, un nivel que alcanza el 89% de gestión incipiente o básico -menos del 10% obtiene un liderazgo sobresaliente y sostenible-, donde el criterio más bajo de logro corresponde a la conducción, dimensión esta que da cuenta de la debilidad del equipo directivo para coordinar las acciones y a los actores de la escuela en función del logro de objetivos institucionales (Mineduc, 2005, p. 31).

En un estudio realizado en 10 liceos situados en contextos de vulnerabilidad en la región de

la Araucanía, donde se identificó el tipo de actividad que desarrollan los JUTP, se concluye que en la totalidad de los liceos las actividades entendidas como los modos de coordinación, son de carácter burocrático; es decir, el ejercicio de la autoridad se focaliza en las instrucciones y requerimientos a profesores y profesoras, y actúa reaccionando y respondiendo a las demandas, tanto del sostenedor, como las que se dan desde las Direcciones provinciales a través de la figura del Supervisor. Asimismo, se evidencia la ausencia de competencias técnicas de los distintos actores entrevistados, lo que implicó un desafío para los diez liceos estudiados (Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).

En este escenario, la gestión pedagógica curricular se complejiza cuando esta debe realizarse en contextos de vulnerabilidad y marginalidad urbana. La noción de vulnerabilidad surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular, en un tiempo determinado (Becerra, Mansilla-Sepúlveda & Tapia, 2012). En este marco, se requiere de una gestión curricular contextualizada para transformar los modelos mentales omnipresentes en las prácticas; orientarse hacia un propósito común que tendría que surgir de las demandas educativas de las comunidades, de los estudiantes y las estudiantes que se atienden y de los requerimientos de la sociedad actual; aprendizaje en equipo que integre a todos y a todas a partir de su diversidad; y desarrollar conciencia de la complejidad de la tarea de educar (Wertsch, 1999).

Marco referencial teórico

Gather (2004) plantea un aspecto central en la gestión de los sistemas escolares y que genera que las UTP continúen anclándose en la lógica burocrática. Al respecto señala:

(...) se asocia a las estructuras jerárquicas que separan decisores y ejecutores, lo que unido a una especialización de las funciones, derechos y obligaciones formalizadas por reglamentos; un sistema de regulaciones y procedimientos

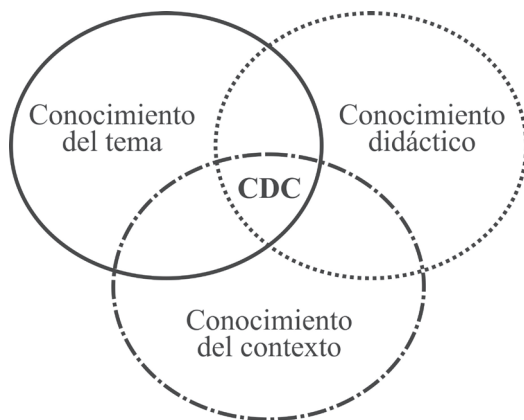
instaurados para asegurar la igualdad de trato, culminan otorgando prioridad a criterios de objetivación medibles y cuantificables (p. 344).

Lo anterior parte de la idea de que la división del trabajo debe continuar siendo fija y que se puede sustituir a cualquier persona. Esta reproducción regular y persistente de estos esquemas es sorprendente, pues los sistemas escolares no corresponden a bloques estáticos. De ahí la importancia de concebir la organización del trabajo colectivo, a pesar de las reticencias y dudas de los actores implicados (Bateson, 1996). Esta situación adquiere especial relevancia en los contextos vulnerables. Kaztman (2001) define la vulnerabilidad desde una perspectiva social, identificando que es “la incapacidad de una persona u hogar para aprovechar sus oportunidades disponibles y mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro” (p. 56). Pizarro (2001) aclara que el concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos: por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático; y por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento. Desde este campo, surge la noción de vulnerabilidad educativa donde la Dirección General de Cultura y Educación (2009, p. 2) señala que el término vulnerabilidad educativa se define como “el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno” (p. 2). La noción de vulnerabilidad educativa exige dar cuenta de las interacciones entre estas dimensiones, con particular atención en aquellos factores propiamente escolares (Dirección General de Cultura y Educación, 2009).

En este contexto, el JUTP presenta un perfil con un claro dominio de conocimientos y competencias pedagógicas. Al respecto, Shulman (1987) propone que el conocimiento base para la enseñanza de un profesor o profesora debe incluir al menos siete categorías

de conocimiento diferentes: (i) conocimiento del contenido, (ii) conocimiento didáctico general, (iii) conocimiento curricular, (iv) conocimiento didáctico del contenido, (v) conocimiento de las características, de los aspectos cognitivos, de la motivación de los estudiantes, (vi) conocimiento de los contextos educativos, y (vii) conocimiento de las finalidades educativas, de los valores educativos y de los objetivos. Gess-Newsome (1999) desarrolla el modelo integrador del CDC -Conocimiento Didáctico del Contenido-, considerado como resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto (Fig. 1).

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



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

Del mismo modo, el JUTP debe poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar la función en un contexto específico. La competencia es un *saber en acción*. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir problemas, sino solucionarlos; un saber *qué*, pero también un saber *cómo*; para así desarrollar su trabajo en función de obtener aprendizajes de calidad en el

estudiantado. En concordancia, los profesores y profesoras que componen las UTP deben manejar conocimientos y competencias que les permitan coordinar acciones centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En esta dirección, la propia estructura del liceo requiere transformarse, puesto que muchos de los supuestos de la escuela que se han conocido ya no tienen sentido en la sociedad actual. Los establecimientos que atienden a estudiantes vulnerables presentan códigos culturales restringidos. Esta situación desafía el proyecto curricular de los liceos, pues los centros no solo requieren mayores recursos, materiales y tecnologías que enriquezcan los medios de aprendizaje, sino también, una pedagogía que asegure mayores oportunidades para que estos individuos estudiantes puedan aprender (Sepúlveda, 2005).

Asociado a la gestión pedagógica curricular aparece el liderazgo, específicamente lo que se ha denominado liderazgo sostenible y distribuido de los equipos directivos, particularmente del JUTP y del Director. La idea básica del liderazgo distribuido tiene, en muchos sentidos, un papel fundamental en la teoría organizativa y en el campo de la administración educativa, desde la década de 1960 (Thompson, 1967). En consecuencia, Hargreaves y Fink (2008, p. 114) han señalado que “la extensión del liderazgo por todo el centro es una de las claves necesarias para conformar una comunidad profesional de aprendizaje”. Estudios exhaustivos y a gran escala sobre los efectos que el liderazgo ejerce en el aprendizaje, señalan los beneficios que al menos cierto grado de distribución del liderazgo reporta al rendimiento de los alumnos y alumnas (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

La gestión pedagógica curricular del liceo requiere tener presente que cada organización es producto de cómo sus miembros piensan e interactúan, que requiere de liderazgos, de dinámicas de trabajo colaborativo donde el aprendizaje esté conducido por visiones compartidas de lo que se quiere alcanzar (Senge, 2000).

El mundo actual exige hoy a la institución educacional promover aprendizajes que

posibiliten al sujeto enfrentar de manera autónoma, crítica y creativa los problemas del quehacer cotidiano (Fullan & Hargreaves, 1999). De acuerdo a lo que plantea Sepúlveda (2005), se distinguen tres etapas de desarrollo de las Coordinaciones Pedagógicas, indistintamente si esto corresponde al nivel de enseñanza básica o media: en un nivel 1, en la categoría etapa del desarrollo de la UTP, aparece la “etapa de control”, donde los tipos o modos de coordinación son burocráticos, centrados en las instrucciones, requerimientos, formularios, y solicitudes de informes a los profesores y profesoras. Aquí subyacen acciones orientadas a la revisión de planificaciones de la enseñanza, y a la revisión de instrumentos de evaluación. En un nivel 2, en la categoría “etapa del desarrollo de la UTP”, se encuentra la “etapa desestabilización/transacciones”. Los tipos o modos de coordinación son “ocasionales y emergentes” y están asociados a la “organización de eventos”. Las acciones que convergen son reuniones en torno a pautas y formularios externos, organización de grupos de trabajo diseñados según regulación externa, y desarrollo de tareas sin especificación. Y finalmente, en el nivel 3, en la categoría “etapa del desarrollo de la UTP”, se evidencia la “etapa de coordinación de acciones”, donde el tipo de coordinación está vinculado con la “coordinación del desarrollo profesional docente”, desprendiéndose las siguientes acciones: organización de comunidades de práctica, conversaciones sobre “nudos críticos” de la práctica de enseñanza, y coordinación de diseños de enseñanza.

En este contexto y bajo estas demandas, las UTP (coordinaciones pedagógicas) deben integrar y poner en práctica los siguientes puntos:

- a) Conceptualizar el liceo como una unidad básica de funcionamiento en la que los diversos objetivos y demandas tienen un solo norte, “impactar al alumno en su proceso de aprendizaje”; en consecuencia, la “fragmentación de las prácticas y las acciones no hace más que generar desorientación y pérdida del efecto real y esperado sobre el sujeto principal de la

acción pedagógica, el alumno” (Darder & López, 1985, p. 205).

- b) Asumir al liceo como una organización sistémica: concepto que nace de la concepción organizacional expresada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El liceo no es la suma de salas de clases ni mucho menos un conjunto de estancos cerrados que funcionan cada uno como “repúblicas independientes” entre ellas, sino más bien una unidad en la que las acciones que se realizan deben tener un sentido y una proyección en virtud de la formación de los alumnos y alumnas. En consecuencia, la UTP en este caso se orienta a la optimización de las acciones pedagógicas realizadas en coherencia con los objetivos del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas (Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).
- c) Cohesión y coherencia de las orientaciones educativas: este, tal vez, constituya uno de los nudos más complejos de la dinámica interna del establecimiento. En su gran mayoría la cohesión y la coherencia de las acciones son elementos que se encuentran ausentes en las prácticas cotidianas de los liceos; esto se traduce en la doctrina de que se “hace lo que se puede”; sin embargo lo anterior no necesariamente se convierte en que lo que se hace tenga un cierto grado de consistencia e influencia en los alumnos y alumnas, ni cierto grado de coincidencia en las acciones demandadas por el PEI. Se hace evidente nuevamente que la ausencia de una UTP profesionalizante produce desgaste y falta de claridad al interior de los equipos de trabajo, y un escaso o nulo impacto sobre los alumnos y alumnas en las aulas (Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).
- d) Formación integral de los alumnos y alumnas: esta expresión constituye un anhelo de los profesores y profesoras, y define en su gran mayoría las prácticas que realizan; sin embargo, la no existencia de una visión coordinada debilita la opción de que el alumno o alumna pueda integrar las distintas aportaciones recibidas en

su formación (Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).

- e) Articulación de los impactos internos y externos que recibe el alumno o alumna: La dinámica del aprendizaje y la formación de los alumnos y alumnas se desarrolla en una doble realidad, interna y externa, en estos contextos; la escuela no constituye la única agencia de socialización y aprendizaje, en consecuencia, una adecuada articulación de estas instancias -incluida la familia- permite desarrollar una fase para el trabajo con vistas a favorecer el aprendizaje de los alumnos y alumnas (Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).

Respecto a lo señalado anteriormente, el rol de la UTP está directamente relacionado con la “coordinación pedagógica” para el desarrollo profesional docente. Desde esta perspectiva, la gran tarea de las UTP es organizar las acciones necesarias para la transformación de la enseñanza en los establecimientos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad. De acuerdo con Sepúlveda (2005), desde la perspectiva institucional, la enseñanza es la actividad que le otorga el carácter de tal a las instituciones educativas. Al respecto, Fullan y Hargreaves (1997, p. 34) expresan que “las escuelas no progresan si no están activamente inmersas en su contexto, respondiendo a sus problemas y haciendo aportaciones al día a día de la vida social”. Los enormes desafíos que conlleva la enseñanza en contextos de diversidad y vulnerabilidad y, junto con ello, la necesidad de hacer más equitativa la distribución social del conocimiento tanto en la sociedad como al interior de la escuela, traen consigo la necesidad de fortalecer las competencias de los profesores y profesoras que componen las UTP, quienes pueden trabajar en contextos sociales y pedagógicos muy complejos, cuya magnitud excede los preceptos de las metodologías tradicionales de la enseñanza (Fullan & Hargreaves, 1999). En esta lógica, Sepúlveda (2005) plantea que:

(...) el propósito de las UTP es la coordinación de las actividades de desarrollo profesional docente

necesarias para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en función de los requerimientos de los aprendizajes de los estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad. (p. 57).

Estos desafíos exigen desarrollar las competencias prácticas necesarias para adecuarse a las condiciones del cambio. En ese sentido, en toda institución existen elementos que favorecen y obstaculizan la gestión pedagógica curricular de los sujetos docentes. Desde lo expuesto y en razón a las evidencias empíricas y a la discusión teórica, surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son los elementos que obstaculizan las prácticas de las coordinaciones pedagógicas en liceos situados en contextos de vulnerabilidad social en la Araucanía?, en tanto el objetivo general que se planteó fue develar descriptivamente los elementos que obstaculizan las prácticas de coordinadoras pedagógicas en liceos que se sitúan en contextos vulnerables.

2. Metodología

El método de investigación es cualitativo descriptivo y hermenéutico, puesto que tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales (Flick, 2004). Usamos el estudio de casos, enfocado en el diseño de “caso múltiples” (García, Gil & Rodríguez, 1999, p. 96). Por consiguiente, utilizamos la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), para abordar el proceso de análisis mediante la construcción de categorías conceptuales y el método comparativo constante, como procedimiento para interpretar textos consistentes en “cuidar de comparar los códigos una y otra vez con los códigos de las clasificaciones obtenidas” Glaser (citado en Flick, 2004, p. 248). En este artículo, la teoría fundamentada constructorista permitió el levantamiento de familias de códigos a partir de la transcripción literal de entrevistas semiestructuradas y notas de campo asociadas a registros de observación. Agrupamos estos códigos en familias de categorías, las cuales fueron emergiendo en razón de los objetivos

específicos de esta investigación, otorgando un carácter inductivo e ideográfico a todo el proceso de reducción e interpretación de los datos. La muestra fue intencional, no probabilística, donde la selección de las unidades “se ajusta a criterios relacionados con las características de la investigación” (Bisquerra et al. 2004, p. 145). La muestra la constituyeron diez liceos públicos de la región de la Araucanía. Los sujetos de estudio fueron los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas de cada uno de los centros. Presentamos las técnicas de recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas y lectura de textos escritos generados en las Unidades Técnicas. Estas fueron grabadas y desgravadas en forma literal, sistematizadas utilizando el programa Atlas ti, y analizadas temáticamente como si se tratara de un texto único. Los datos que emergen de las observaciones y de la lectura de textos, los redujimos en el proceso de codificación abierta. Referente a lo anterior, Strauss y Corbin (2002, p. 78) señalan que “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él”. Construimos las categorías respetando las ideas contenidas en la transcripción de las entrevistas, las que realizamos en los propios liceos, previo consentimiento de los informantes clave. Durante este proceso de codificación abierta, levantamos las categorías desde un razonamiento inductivo, donde numeramos las categorías consecutivamente siguiendo el orden de la recogida de datos que examinamos y comparamos en términos de sus similitudes y diferencias, al amparo de una aproximación sustantiva a la realidad, en la cual hacemos una descripción de las categorías buscando los referentes del marco teórico, y los temas que emergieron de los propios sujetos con el Método Comparativo Constante. Al respecto Glaser (1969) indica que el método comparativo constante es un procedimiento que permite interpretar textos a partir de cuatro etapas: 1) Comparación de incidentes aplicables a cada categoría, 2) integración de las categorías y sus propiedades, 3) delimitación de la teoría y 4) redacción de la teoría a partir de un muestreo empírico.

3. Discusión de resultados

Desde la codificación abierta emergieron cinco categorías: 1) Estructuras de las coordinaciones pedagógicas, 2) Funciones de los JUTP, 3) Competencias profesionales, 4) Rol del Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, y 5) Evaluación.

Categoría 1. Estructuras de las coordinadoras pedagógicas

En esta categoría, desde de las estructuras se evidencia la ausencia de una Coordinación Pedagógica que permita a los liceos transitar desde una racionalidad tecnocrática administrativa a una razón pedagógica curricular de calidad. En términos técnicos, se encuentran en el nivel 1 de profesionalización de las coordinaciones pedagógicas (Sepúlveda, 2005, Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).

Según las entrevistas realizadas a los Jefes Técnicos, el principal hallazgo aparece en el municipio de Temuco, donde la estructura prácticamente no existe; esto se traduce en que la figura de la UTP no forma parte de la gestión organizacional, no porque no se considere, sino simplemente porque no existe. Esto ha generado un malestar profundo en el cuerpo de profesores y profesoras de enseñanza media municipalizada de la ciudad, afectando el clima organizacional y la convivencia entre los mismos sujetos docentes, violencia simbólica expresada en el discurso predicativo explícito de los profesores y profesoras tanto en la conversación formal como en la informal. Una idea explicativa de esta situación y que escapa a este estudio está dada porque la cuestión política local subordina criterios pedagógicos científicos a la hora de tomar decisiones asociadas con las necesidades curriculares reales de los liceos.

Respecto de los demás liceos, las estructuras están débilmente instaladas. Esto se traduce como se explicita en el muestreo empírico posterior, en el que las UTP no poseen las condiciones para el funcionamiento cabal según la responsabilidad de gestión que tienen; por ejemplo, las horas asignadas no son suficientes, no se produce una presencia de otros profesionales en la UTP que permita

un desarrollo transdisciplinario y de trabajo en equipo con otros profesionales. Esto, unido a las tareas administrativas que debe realizar debilita el rol estrictamente técnico de la UTP.

Lo anterior se visualiza en la siguiente evidencia empírica:

La persona encargada de la UTP es muy organizada en cuanto a lo estadístico para el Consejo de Profesores (...) La UTP no es una estructura de apoyo frente a las necesidades declaradas; por ejemplo, todos somos conscientes de los vicios y la falta de profesionalismo. Se creó una pauta de revisión interna, pero la Jefa de UTP no se atreve a usarla (E: P15).

De lo anterior, se visualiza ausencia de un liderazgo en las coordinaciones pedagógicas que permita llevar a cabo los procesos pedagógicos desde un plano eficiente.

Categoría 2. Funciones de JUTP

En esta categoría presentamos las funciones que los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas desarrollan en los establecimientos. Al respecto, no existe uniformidad de criterios con respecto a las funciones generales que deben cumplir. En cada institución educacional su labor está normada en los reglamentos internos de cada una de ellas, existiendo muchas diferencias entre las mismas. Esto se debe a que no hay disposiciones legales nacionales que estipulen las funciones que deben cumplir, por lo tanto cada entidad sostenedora de establecimiento educacional, o su Director o Directora, las establecen según lo que consideran conveniente, para lo cual toman en cuenta diferentes elementos, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el tamaño de la organización escolar, los servicios que debe brindar a los alumnos, alumnas y docentes, las demandas técnico-pedagógicas que se le hacen al cuerpo docente, los recursos financieros de que se dispone y, por último, el sentido común. Lo anterior permite que al focalizar la gestión pedagógica en aspectos meramente administrativos burocráticos con eje en el control de tareas, difícilmente -creemos- se avanzará a una etapa de mayor complejización de las funciones de las unidades técnicas pedagógicas en Chile.

Categoría 3. Competencias profesionales

Respecto de esta categoría, visualizamos que en la mayoría de las realidades socioeducativas los Jefes Técnicos en distintos grados evidencian una notoria ausencia de competencias profesionales para abordar la cuestión de la enseñanza en contextos vulnerables, sean estos urbanos y rurales. Esto se refleja en la siguiente evidencia empírica:

(...) el jefe de unidad técnica pedagógica nos pide las planificaciones y las evaluaciones, pero no las retroalimenta, y de igual manera no retroalimenta nuestras prácticas pedagógicas, para mejorarlas (E: P5).

Lo anterior provoca incertidumbre entre los sujetos docentes puesto que no poseen las competencias para abordar la cuestión de la diversidad, la pobreza y la exclusión de los sectores más vulnerabilizados de la sociedad, que llegan al liceo. En este sentido, las competencias profesionales que se espera desarrolle el Jefe Técnico en la UTP, tienen estándar, lo que propone la Fundación Chile (2006, pp. 5-9). Al respecto identificamos dos tipos de competencias basales: a) de tipo funcional, y b) de tipo conductual.

La competencia funcional: “es el conocimiento, habilidad, destreza, actitud y comprensión que debe ser movilizada para lograr los objetivos que la ocupación persigue. Tiene relación con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación”. La competencia conductual: “es aquello que las personas de alto desempeño están más dispuestas a hacer en forma continua y que les permite producir resultados superiores. Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales. Ej: Orientación a la Calidad, Trabajo en equipo”.

Sobre este tema, Sepúlveda (2005, p. 98) plantea que “la gran tarea de las UTP es organizar las acciones necesarias para la transformación de la enseñanza en los establecimientos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad”.

Categoría 4. Rol del jefe de unidad técnica pedagógica

En esta categoría vemos el rol que cumplen los jefes de unidades técnicas (JUTP). El rol está asociado a una “conducción técnica basada en el control”. Esto se refleja en el siguiente relato: “Le entregamos las planificaciones, evaluaciones, y él las guarda en su computador, pero nunca hace un análisis y una reflexión sobre estas” (E: P12). Al respecto, Sepúlveda (2005) señala que:

Una conducción técnica basada en el control (...) el efecto en el aprendizaje de los estudiantes es bastante indirecto o, incluso, irrelevante, se requiere de un rol “técnico” que coordine el análisis continuo del carácter de las prácticas de enseñanza que se están llevando a cabo, como una forma de generar dinámicas de interacción al interior de las unidades educativas que garanticen el aprendizaje (...) continuo (p. 12).

Categoría 5. Evaluación

En esta categoría constatamos una débil aplicación de evaluaciones centrada en los procesos pedagógicos y en los resultados, que permitan obtener información para la mejora de la calidad de los aprendizajes. Lo preliminar se manifiesta en el siguiente texto: “contamos con escasos instrumentos de evaluación que nos permitan evaluar las acciones pedagógicas que se llevan a cabo” (E: P17). Al respecto, Bezies (2003) señala que la evaluación es una herramienta importante para la transformación de la educación, y debe ser un proceso constructivo, participativo y consensado, que permita detección de fortalezas y debilidades; esto implica la reflexión sobre la propia tarea, tanto de los aspectos cualitativos como de los cuantitativos, y es una tarea fundamental de la conducción directiva.

4. Conclusión

En relación con la discusión de resultados, es posible constatar que desde las estructuras se evidencia la ausencia de una Coordinación

Pedagógica que permita a los liceos transitar desde una racionalidad tecnocrática administrativa, hacia una razón pedagógica curricular de calidad. Según las entrevistas realizadas a los Jefes Técnicos, el principal hallazgo aparece en el municipio de Temuco, donde la estructura prácticamente no existe. Una idea explicativa de esta situación y que excede este estudio está dada por la realidad política local, la cual subordina criterios pedagógicos científicos cuando corresponde tomar decisiones asociadas a las necesidades curriculares reales de los liceos. La estructura UTP de los liceos está débilmente instalada al interior de la organización, lo que se constituye en un desafío para los directivos y autoridades correspondientes. El tipo de actividad que desarrollan las UTP está afectada por la ausencia de condiciones objetivas de trabajo para que estas se desarrollen de acuerdo con las exigencias de calidad que se demandan desde el propio sistema escolar. Asimismo, no se evidencia uniformidad de criterios en relación con las funciones generales que deben cumplir. Esto se debe a que no hay disposiciones legales nacionales que estipulen las funciones específicas de esta estructura organizacional; por lo tanto, cada entidad sostenedora de establecimiento educacional, o su director o directora, las establecen según lo que consideran conveniente. Estas decisiones quedan supeditadas a aspectos tales como el PEI, el tamaño de la organización escolar, los servicios que se debe brindar a los alumnos, alumnas y docentes, las demandas técnico-pedagógicas que se exigen al cuerpo docente, los recursos financieros de los que se dispone y, por último, el sentido común.

Entonces, se advierte la ausencia de un liderazgo en las coordinaciones pedagógicas que permita llevar a cabo los procesos pedagógicos desde un plano eficiente, orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes. Además, constatamos la ausencia de competencias de los JUTP, a partir de los fragmentos de los relatos de los diferentes sujetos entrevistados, lo que implica un desafío para los 10 liceos estudiados. Lo anterior provoca incertidumbre entre los individuos docentes puesto que no

poseen mecanismos para abordar el proceso de enseñanza y la exclusión de los sectores más vulnerabilizados de la sociedad que llegan al liceo. Al respecto, Sepúlveda (2005) plantea que la gran tarea de las UTP es organizar las acciones necesarias para la transformación de la enseñanza en los establecimientos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad. Asimismo, los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) deben manejar competencias asociadas a la coordinación de las acciones pedagógicas necesarias para la transformación de la enseñanza en contextos vulnerables. Respecto al rol del JUTP, este está asociado a una “conducción técnica basada en el control”, de manera que los aprendizajes débiles en los alumnos y alumnas requieren de un rol “técnico” que coordine el análisis continuo del carácter de las prácticas de enseñanza que se están llevando a cabo, como una forma de generar dinámicas de interacción al interior de las unidades educativas que garanticen el aprendizaje continuo (Sepúlveda, 2005).

En conexión con el proceso evaluativo, este no se centra en la continuidad y permanencia del proceso, sino que se emplea escasamente al final del proceso educativo. Además, la evaluación se realiza como una necesidad del JUTP, y no como un proceso continuo, programado, coherente, en la mejora coordinación de actividades y de los aprendizajes del estudiantado. Ahumada (2001, p. 67) señala que “la evaluación debe estar centrada en la continuidad y permanencia, más que en un momento, y debe tener un carácter retroalimentador”. Lo anterior es preocupante, si se piensa que los JUTP son los líderes principales en la coordinación de las acciones encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y las estudiantes en los centros educacionales. Por tanto, es apremiante centrar y profundizar las investigaciones en el rol y las competencias de los jefes de unidades técnicas pedagógicas, con el fin de tener evidencias que permitan la toma de medidas orientadas al desarrollo profesional del JUTP, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado en contextos vulnerables.

Lista de referencias

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso: Salesianos, S. A.
- Bateson, G. (1996). *Une unité sacrée*. Paris: Éditions du Seuil.
- Becerra, S., Mansilla-Sepúlveda, J., Saavedra, J. & Tapia, C. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Revista Educación y Educadores*, 14 (2), pp. 389-409.
- Becerra, S., Mansilla-Sepúlveda, J. & Tapia, C. (2012). Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables. *Revista Educere Investigación arbitrada*, 53, pp. 127-136.
- Bezies, P. (2003). *La evaluación docente universitaria, diferencias y similitudes marcadas entre los ámbitos rural y urbano. El caso de la UAEH, México. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J. (...) Vilá, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Darder, J. & López, M. (1985). *Elements d'organización y evaluación del centre educatiu d'EDB*. Barcelona: Rosa Sensat-Edicions.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa*. Recuperado el 12 de diciembre de 2012, de: <http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/vulnerabilidad-educativa.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a La investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Madrid: Morata.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fundación Chile (2006). *Manual de gestión de competencias para directivos, docentes,*

- y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- García, E., Gil, F. & Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Imprenta Imagraf.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical Content Knowledge: An introduction and orientation. En J. Gess-Newsome & N. Lederman (eds.) *Examining Pedagogical Content Knowledge*, (pp. 3-17). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Glaser, B. (1969). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. En G. J. McCall & J. L. Simonns (eds.) *Issues in Participant Observation*, (pp. 163-196). Reading: Addison-Wesley.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la Cepal*, 75, pp. 171-189.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Mineduc (Ministerio de Educación de Chile) (2005). *Términos de Referencia Curso-Taller Formación de Directores y Equipos de Gestión*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Mansilla-Sepúlveda, J. & Miranda, J. (2010). *Las unidades técnicas pedagógicas en la enseñanza media: razón administrativa y razón pedagógica en contextos secundarios vulnerables*. Ponencia. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.
- Mansilla-Sepúlveda, J., Pellón, M. & San Martín, D. (2009). Desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: Obstáculos y Proyecciones. *Journal of Morphology*, 27 (3), pp. 743-750.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Recuperado el 18 de diciembre de 2012, de:
<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/6553/lcl1490e.pdf>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- Senge, P. (2000). *Schools that Learn*. Nueva York: Doubleday.
- Sepúlveda, G. (2005). *La Coordinación Pedagógica*. Temuco: Universidad de la Frontera, Grupo Innovat.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Thompson, J. (1967). *Organizations in action*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Wertsch, J. (1999). *Un enfoque sociocultural de la acción mental*. Buenos Aires: Aiqué.