

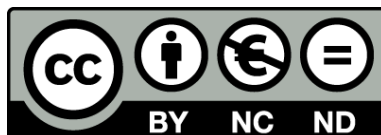


UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Perfil y competencias profesionales del jefe de departamento

Un estudio acerca del liderazgo intermedio
en escuelas primarias y secundarias de Temuco (Chile)

Nadia A. San Martín Zárate



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

Perfil y competencias profesionales del jefe de departamento.

Un estudio acerca del liderazgo intermedio en escuelas primarias y secundarias de Temuco (Chile)

Tesis para optar al grado de doctor por la Universidad de Barcelona

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Autora: Nadia A. San Martín Zárate

Directora y Tutora: Dra. María Elena Cano García

Facultad de Educación

2025



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

TESI DOCTORAL

Perfil i competències professionals del cap de departament.

Un estudi sobre el lideratge intermedi en escoles
primàries i secundàries de Temuco (Xile)

Tesi per a optar al grau de doctor per la Universitat de Barcelona

Programa de doctorat en Educació i Societat

Autora: Nadia A. San Martín Zárate

Directora i Tutora: Dra. María Elena Cano García

Facultat d'Educación

2025



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

DOCTORAL THESIS

Profile and Professional Competencies of the Head of Department.

A Study on Middle Leadership in Primary and Secondary Schools in Temuco (Chile)

Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of
Doctor at the University of Barcelona

Doctoral Programme in Education and Society

Author: Nadia A. San Martín Zárata

Supervisor and Tutor: Dr. María Elena Cano García

Faculty of Education

2025



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Notas importantes:

Con el objetivo de facilitar la lectura, en la presente tesis doctoral se utiliza “masculino genérico” para referirse a director, jefes de departamento, profesores, niños, entre otros. No se excluye ni se hace referencia a un género en específico, no correspondiendo a un lenguaje sexista o tipo de discriminación.

Esta investigación fue desarrollada como parte del programa de Becas Doctorado en el Extranjero financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), del Gobierno de Chile

Resumen

En los últimos años las investigaciones han avalado la influencia del rol estratégico del jefe de departamento en el mejoramiento y logro de objetivos de las escuelas, lo cual es generado principalmente por su posicionamiento estratégico entre la dirección y los docentes. A pesar de ello, se dispone de insuficiente evidencia empírica que constata su perfil, competencias y todas las implicancias de su praxis, existiendo mayoritariamente pautas orientativas para directivos o docentes, sin distinguir directrices específicas para la fusión de ambos en un rol de liderazgo intermedio que dirige un área disciplinar.

A pesar del creciente número de estudios relacionados a su rol de liderazgo medio formalmente reconocido, en algunos contextos, como es el caso de Chile, la figura del jefe de departamento no cuenta con las herramientas y directrices necesarias para llevar a cabo un desempeño eficaz.

Con el fin de identificar las características principales del perfil de los jefes de departamento y sus competencias profesionales, como también poder establecer un marco que promueva su desarrollo profesional, se emplea una metodología descriptiva de tipo cuantitativo a través de la aplicación de tres cuestionarios dirigidos a tres colectivos: directores, jefes de departamento y docentes, de escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Temuco, Chile.

Dentro de las conclusiones más destacadas se halla la propuesta de un marco orientativo con 52 descriptores distribuidos en tres competencias profesionales: liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación; liderazgo pedagógico; y liderazgo para una cultura ética y colaborativa. Asimismo, tres competencias transversales, denominadas: trabajo en equipo; comunicación; y proactividad. Esta propuesta brinda una base orientativa con lineamientos definidos para políticas de desarrollo profesional y formación de jefes de departamento en escuelas en Chile.

Palabras claves: Liderazgo Intermedio, Jefe de Departamento, Departamento Didáctico, Competencias, Formación Profesional.

Resum

En els últims anys les recerques han avalat la influència del rol estratègic del cap de departament en el millorament i assoliment d'objectius de les escoles, la qual cosa és generat principalment pel seu posicionament estratègic entre la direcció i els docents. Malgrat això, es disposa d'insuficient evidència empírica que constati el seu perfil, competències i totes les implicacions de la seva praxi, existint majoritàriament pautes orientatives per a directius o docents, sense distingir directrius específiques per a la fusió de tots dos en un rol de lideratge intermedi que dirigeix una àrea disciplinar. Malgrat el creixent nombre d'estudis relacionats al seu rol de lideratge medio formalment reconegut, en alguns contextos, com és el cas de Xile, la figura del cap de departament no compta amb les eines i directrius necessàries per a dur a terme un acompliment eficaç. Amb la finalitat d'identificar les característiques principals del perfil dels caps de departament i les seves competències professionals, com també poder establir un marc que promogui el seu desenvolupament professional, s'empra una metodologia descriptiva de tipus quantitatiu a través de l'aplicació de tres qüestionaris dirigits a tres col·lectius: directors, caps de departament i docents, d'escoles primàries i secundàries de la ciutat de Temuco, Xile.

Dins de les conclusions més destacades es troba la proposta d'un marc orientatiu amb 52 descriptors distribuïts en tres competències professionals: lideratge per al desenvolupament professional docent i la innovació; lideratge pedagògic; i lideratge per a una cultura ètica i col·laborativa. Així mateix, tres competències transversals, denominades: treball en equip; comunicació; i proactivitat. Aquesta proposta brinda una base orientativa amb alineaments definits per a polítiques de desenvolupament professional i formació de caps de departament a les escoles de Xile.

Paraules claus: Lideratge Intermedi, Cap de Departament, Departament Didàctic, Competències, Formació Professional.

Abstract

In recent years, research has supported the strategic role of department heads in enhancing school performance and achieving institutional objectives, primarily due to their intermediary position between school leadership and teachers. However, there is insufficient empirical evidence to fully establish their profile, competencies, and the broader implications of their professional practice. Most available guidelines are designed either for school leaders or teachers, without providing specific directives for merging both functions into an intermediate leadership role responsible for managing a disciplinary area.

Despite the growing number of studies on their formally recognised middle leadership role, in some contexts, such as Chile, department heads lack the necessary tools and guidelines to perform their duties effectively.

To identify the key characteristics of department heads' professional profiles and competencies, as well as to establish a framework that fosters their professional development, a quantitative descriptive methodology was employed. This involved administering three questionnaires to three groups: headteachers, department heads, and teachers from primary and secondary schools in Temuco, Chile.

Among the most significant findings is the proposal of a guiding framework comprising 52 descriptors distributed across three professional competencies: leadership for professional development and innovation; pedagogical leadership; and leadership for an ethical and collaborative culture. Additionally, three transversal competencies were identified: teamwork, communication, and proactivity. This framework provides a structured foundation with clearly defined guidelines for professional development policies and the training of department heads in Chilean schools.

Keywords: Middle Leadership, Department Head, Didactic Department, Competencies, Professional Development.

Agradecimientos

Con sentimientos encontrados de emoción y gratitud, dedico estas líneas a quienes han sido parte esencial de este camino que hoy culmina. Este trabajo no habría sido posible sin el apoyo, la confianza y el cariño de tantas personas que me han acompañado y motivado en cada etapa de este proceso.

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Elena Cano. Gracias por creer en mí, por su guía constante y por haberme inspirado a dar lo mejor de mí misma. Su confianza en mis capacidades, su paciencia y su dedicación han sido un faro en este viaje, permitiéndome crecer como profesional y como persona.

A mi familia en Chile: mis viejitos amados, Adán y Angélica, mis hermanas, sobrinos y cuñados, no hay palabras que puedan expresar cuánto significan para mí. Aunque la distancia física nos separaba, su amor y apoyo incondicional han sido mi refugio en los momentos más desafiantes. A mis amigos en Chile, gracias por recordarme siempre mis raíces y por estar presentes, incluso a miles de kilómetros.

A mi familia en Barcelona, a mis amigas y amigos que me acogieron con tanto cariño desde el primer día, quiero darles las gracias de corazón. Su compañía en los momentos felices y su apoyo en los más difíciles me han dado la fuerza para seguir adelante. Cada gesto de amor y solidaridad ha sido un regalo invaluable que estaré eternamente agradecida.

A los académicos que generosamente compartieron su tiempo, conocimientos y consejos en las revisiones de este trabajo, les expreso mi gratitud. Sus observaciones y aportes no solo enriquecieron este proyecto, sino también mi perspectiva como investigadora.

Finalmente, mi agradecimiento a los profesionales de los establecimientos participantes en la ciudad de Temuco. Su colaboración desinteresada, su disposición y su compromiso han sido fundamentales para el desarrollo de esta investigación. Gracias por abrirme las puertas y por permitir que sus experiencias nutrieran este trabajo.

A todos ustedes, gracias, porque sin su apoyo, compañía y confianza, este sueño no habría sido posible.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PARTE I: INTRODUCCIÓN GENERAL	18
CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN	19
1.1 Presentación	19
1.2 Justificación del problema	20
1.3 Problemática que se plantea	23
1.4 Delimitación del estudio	23
1.5 Objetivos de la investigación	24
1.6 Estructura de la tesis	25
PARTE II. MARCO TEÓRICO	27
CAPÍTULO 2. EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR	28
2.1 Evolución del término competencia en educación	28
2.2 El concepto de competencias en roles de liderazgo	30
2.3 Competencias profesionales	33
2.4 Competencias transversales	34
2.5 Marcos competenciales	35
CAPÍTULO 3. LIDERAZGO INTERMEDIO: SER PUENTE ENTRE DIRECTIVOS Y DOCENTES	47
3.1 Sentido del término liderazgo intermedio	47
3.2 ¿Quiénes son los líderes intermedios?	50
3.3 Dualidad de roles: ser docente y líder de a la vez	52
3.4 Impacto de la práctica del liderazgo intermedio en la mejora escolar	53
CAPÍTULO 4: RELEVANCIA DEL DEPARTAMENTO DIDÁCTICO EN LA MEJORA ESCOLAR	55
4.1 Definición y estructura del departamento didáctico	55
4.2 Unidad básica de coordinación docente y mejora escolar	59
4.3 Funciones del departamento didáctico	60
CAPÍTULO 5. EL JEFE DE DEPARTAMENTO COMO AGENTE QUE PROMUEVE LA MEJORA ESCOLAR	63
5.1 El jefe de departamento y su impacto en la mejora escolar	63
5.2 Criterios de selección al cargo	66
5.3 Normativa legal del funcionamiento del jefe de departamento en Chile	67
5.4 Comparación legislativa del cargo de jefe de departamento entre Chile, España, Inglaterra y Australia	68

5.4.1 Chile: La normativa centrada en la gestión pedagógica	69
5.4.2 España: Autonomía en cada Comunidad Autónoma.....	69
5.4.3 Inglaterra: Un liderazgo basado en estándares	70
5.4.4 Australia: Un modelo centrado en la colaboración y la innovación	70
5.5 Noción de competencias del jefe de departamento	72
5.6 Competencias del jefe de departamento según la literatura	73
5.6.1 Liderar pedagógicamente	76
5.6.2 Dirigir los planes curriculares.....	77
5.6.3 Gestionar los recursos disponibles.....	78
5.6.4 Comunicar	78
5.6.5 Establecer relaciones de confianza	79
5.7 Desafíos del cargo de jefe de departamento.....	80
5.7.1 Falta de formación para ejercer el cargo	80
5.7.2 Resistencia al cambio por parte de sus pares docentes	80
5.7.3 Falta de tiempo para las labores del cargo	81
PARTE III. MARCO CONTEXTUAL	82
CAPÍTULO 6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO	83
6.1 Descripción del escenario.....	83
6.2 Datos de Chile y la ciudad de Temuco	84
6.3 Niveles de educación en Chile.....	84
6.4 Tipos de establecimientos en Chile.....	85
6.4.1 Matrícula por tipo de dependencia de los establecimientos	87
6.5 Datos generales del profesorado en Chile	89
6.5.1 Edad, sexo y formación	89
6.5.2 Docentes según tipo dependencia del establecimiento.....	90
6.6 Carrera docente en Chile.....	92
PARTE IV. MARCO METODOLÓGICO	93
CAPÍTULO 7. DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO	94
7.1 Enfoque metodológico.....	94
7.2 Tipo y diseño de la investigación	96
7.3 Temporalización de la investigación	99
7.4 Muestra y población.....	100
7.4.1 Características de la población	100
7.4.2 Características de la muestra	101

7.5 Procedimiento de recogida de la información	102
7.5.1 Instrumento de medición: cuestionario	103
7.6 Diseño y aplicación	104
7.6.1 Diseño del instrumento	105
7.6.2 Construcción del cuestionario	109
7.6.3 Aplicación del cuestionario	114
7.6.4 Proceso de validación del cuestionario	116
7.7 Análisis e interpretación de los datos	123
7.8 Triangulación de datos	125
PARTE V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	128
CAPÍTULO 8. RESULTADOS	129
8.1 Resultados relativos al perfil profesional	129
8.2 Creación y validación del instrumento	131
8.2.1 Resultados validación del instrumento	131
8.2.2 Análisis de confiabilidad	131
8.2.3 Análisis factorial	131
8.3 Resultados de la percepción de los directores respecto a las competencias para el desempeño del cargo de jefe de departamento	139
8.4 Resultados de la percepción de los jefes de departamento respecto a las competencias para el desempeño del cargo.	157
8.5 Resultados de la percepción de los docentes respecto a las competencias para el desempeño del cargo de jefe de departamento	180
8.6 Contraste de percepciones	200
8.6.1 Resultados comparativa de datos generales del cargo de jefe de departamento	201
8.6.2 Resultados por dimensiones	204
8.6.3 Resultados de comparativa de descriptor con mayor y menor valoración según medias entre los tres colectivos	206
8.6.4 Resultados por descriptores con diferencias significativas entre colectivos	210
8.7 Diagnóstico de necesidades formativas para el desempeño del cargo de jefe de departamento	213
CAPÍTULO 9: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	215
9.1 Caracterización del perfil del Jefe de Departamento	215
9.2 Criterios para la selección del jefe de departamento	218
9.2.1 Criterios de selección con mayor valoración	219
9.2.2 Criterios de selección con menor valoración	221
9.3 Comparación entre las tres dimensiones	224

9.4 La relevancia de un ambiente positivo.....	227
9.5 La asignación de responsabilidades al profesorado, un tema controvertido.....	228
9.6 Diferencias significativas entre colectivos.....	230
9.7 La relevancia de las competencias transversales.....	236
9.7.1 Otras competencias con mayor valoración	236
9.7.2 Otras competencias con menor valoración	241
9.8 Necesidades de formación en competencias previo al ejercicio del cargo	243
PARTE VI. CONCLUSIONES GENERALES	246
CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES.....	247
10.1 Perfil actual del jefe de departamento y criterios de promoción al cargo	247
10.2 Creación y validación de instrumento.....	249
10.3 Perfiles competencial.....	249
10.4 Formación de competencias previa al ejercicio del rol	253
10.5 Marco orientativo y lineamientos para el cargo de jefe de departamento	254
10.6 Limitaciones del estudio y propuesta para estudios futuros	259
PARTE VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	264
PARTE VIII. ANEXOS	285
Anexo 1. Carta de invitación a establecimientos.....	286
Anexo 2. Consentimiento informado.	288
Anexo 3. Cuestionario para directores: competencias del jefe de departamento	291
Anexo 4. Cuestionario para jefes de departamento: competencias del jefe de departamento ...	291
Anexo 5. Cuestionario para docentes: competencias del jefe de departamento	292
Anexo 6. Certificado de aprobación del Comité de ética de la Universidad Católica de Temuco.	293
Anexo 7. Certificado de aprobación del Comité de bioética de la Universidad de Barcelona ..	295
Anexo 8. Dimensiones y descriptores del instrumento.....	296
Anexo 9. Resultados estadísticos de fiabilidad.....	299

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Postulados de competencias	32
Tabla 2. Niveles educativos en Chile	85
Tabla 3. Centros educativos en Chile	86
Tabla 4. Centros educativos en la ciudad de Temuco	86
Tabla 5. Matrícula por tipo de dependencia en Chile	87
Tabla 6. Matrícula por tipo de dependencia en Temuco	88
Tabla 7. Matrícula por nivel educativo en Temuco	88
Tabla 8. Docentes en comuna de Temuco	90
Tabla 9. Docentes por centros educativos en la comuna de Temuco	91
Tabla 10. Resumen del enfoque metodológico.....	98
Tabla 11. Fases y temporalización del estudio	99
Tabla 12. Distribución de la población según dependencia del establecimiento	100
Tabla 13. Distribución de la población según nivel educativo	100
Tabla 14. Descripción de la muestra.....	102
Tabla 15. Referentes teóricos de las dimensiones del instrumento	108
Tabla 16. Técnicas de obtención de la información (TOI).....	109
Tabla 17. Resumen de los principales elementos y variables de los instrumentos.....	111
Tabla 18. Primera revisión por panel de expertos	117
Tabla 19. Segunda revisión por jefes de departamento	118
Tabla 20. Resumen resultados validez de contenido	119
Tabla 21. Resultados AFC.....	132
Tabla 22. Resultado AFC factor 1: Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación	136
Tabla 23. Resultado AFC factor 2: Liderazgo pedagógico	137
Tabla 24. Resultado AFC factor 3: Liderazgo para una cultura ética y colaborativa..	138
Tabla 25. Sexo	140
Tabla 26. Edad	140
Tabla 27. Grado académico que posee	141
Tabla 28. Tiempo que lleva en el cargo.....	142
Tabla 29. Tipo de financiación del establecimiento	142
Tabla 30. Niveles que atiende su establecimiento	143
Tabla 31. Matrícula del establecimiento.....	144
Tabla 32. Normativa institucional del cargo.....	145
Tabla 33. Periodo duración del cargo	145
Tabla 34. Hora de contrato del cargo.....	146
Tabla 35. Criterios selección del cargo.....	147
Tabla 36. Competencia Liderazgo ético y visionario	148
Tabla 37. Competencia Liderazgo pedagógico	149
Tabla 38. Competencia Promotor del desarrollo profesional docente.....	152
Tabla 39. Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo.....	154
Tabla 40. Otras competencias necesarias	156

Tabla 41.	Sexo	158
Tabla 42.	Edad	158
Tabla 43.	Especialidad de su cargo.....	159
Tabla 44.	Grado académico que posee	160
Tabla 45.	Nivel de formación académica en liderazgo, dirección o gestión educativa	161
Tabla 46.	Años de experiencia docente	161
Tabla 47.	Años de experiencia en el establecimiento actual	162
Tabla 48.	Tipo de financiación del establecimiento	163
Tabla 49.	Niveles que atiende el establecimiento.....	163
Tabla 50.	Matrícula del establecimiento.....	164
Tabla 51.	Normativa institucional que regule el perfil y funciones del cargo.....	165
Tabla 52.	Periodo de duración del Jefe de Departamento en su cargo	165
Tabla 53.	Tiempo que lleva en el cargo.....	166
Tabla 54.	Horas de contrato destinadas al cargo	167
Tabla 55.	Criterios de selección para el cargo	168
Tabla 56.	Competencia Liderazgo ético y visionario	169
Tabla 57.	Competencia Liderazgo pedagógico	171
Tabla 58.	Competencia Promotor del desarrollo profesional docente.....	174
Tabla 59.	Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo.....	176
Tabla 60.	Otras competencias necesarias	179
Tabla 61.	Sexo	180
Tabla 62.	Edad	181
Tabla 63.	Departamento al que pertenece.....	182
Tabla 64.	Grado académico máximo que posee	182
Tabla 65.	Años de experiencia como docente	183
Tabla 66.	Años de experiencia en el establecimiento actual	184
Tabla 67.	Tipo de financiación del establecimiento	184
Tabla 68.	Niveles que atiende su establecimiento	185
Tabla 69.	Matrícula del establecimiento.....	186
Tabla 70.	Normativa institucional que regule el perfil y funciones del cargo.....	186
Tabla 71.	Periodo de duración del Jefe de Departamento en su cargo	187
Tabla 72.	Horas de contrato destinadas al cargo	188
Tabla 73.	Criterios de selección para el cargo	189
Tabla 74.	Competencia Liderazgo ético y visionario	190
Tabla 75.	Competencia Liderazgo pedagógico	192
Tabla 76.	Competencia Promotor del desarrollo profesional docente.....	194
Tabla 77.	Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo.....	197
Tabla 78.	Otras competencias necesarias	199
Tabla 79.	Normativa institucional para el cargo de jefe de departamento	201
Tabla 80.	Periodo de duración del cargo de jefe de departamento	202
Tabla 81.	Horas de contrato destinadas para el cargo de jefe de departamento	202
Tabla 82.	Criterios de selección del cargo de Jefe de Departamento	203
Tabla 83.	Otras competencias necesarias para el cargo.....	204

Tabla 84. Prueba Shapiro-Wilk	205
Tabla 85. Test de Fligner	205
Tabla 86. Prueba Kruskal Wallis de Factor 1 y Factor 3.....	206
Tabla 87. Prueba t de Welch de Factor 2.....	206
Tabla 88. Comparativa de medias y desviaciones estándar de la competencia 1: Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación	206
Tabla 89. Comparativa de medias y desviaciones estándar de la competencia 2: Liderazgo pedagógico.....	208
Tabla 90. Comparativa de medias y desviaciones estándar de la competencia 3: Liderazgo para una cultura ética y colaborativa.....	209
Tabla 91. Prueba t de Welch por descriptor	211
Tabla 92. Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos	211
Tabla 93. Descriptor C1d: Tomar decisiones utilizando un marco ético	212
Tabla 94. Descriptor C3h: Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos ..	212
Tabla 95. Necesidad de formación previa	213
Tabla 96. Competencias y descriptores	256

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Convergencia de dimensiones en marcos competenciales internacionales ...	45
Figura 2. Diferencias y similitudes entre legislación del cargo de jefe de departamento entre Chile, España, Inglaterra y Australia.....	71
Figura 3. Establecimientos chilenos según tipo de financiamiento.....	85
Figura 4. Proceso cuantitativo	95
Figura 5. Fases de la construcción de los cuestionarios	107
Figura 6. Pasos para informar y obtener consentimiento informado.....	115
Figura 7. Triangulación de los datos	126
Figura 8. Modelo utilizado para validez convergente y discriminante	132
Figura 9. Criterios de selección con mayor y menor valoración.....	218
Figura 10. Descriptores con diferencias significativas entre colectivos.....	230
Figura 11. Otras competencias con mayor valoración	237
Figura 12. Otras competencias con menor valoración	241

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Sexo	140
Gráfica 2. Edad.....	141
Gráfica 3. Grado académico que posee	141
Gráfica 4. Tiempo que lleva en el cargo.....	142
Gráfica 5. Tipo de financiación del establecimiento	143
Gráfica 6. Niveles que atiende su establecimiento	143
Gráfica 7. Matrícula del establecimiento.....	144
Gráfica 8. Normativa institucional del cargo	145
Gráfica 9. Periodo duración del cargo	146
Gráfica 10. Hora de contrato del cargo	146
Gráfica 11. Criterios selección del cargo	147
Gráfica 12. Liderazgo ético y visionario	149
Gráfica 13. Liderazgo pedagógico	151
Gráfica 14. Promotor del desarrollo profesional docente.....	153
Gráfica 15. Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo	155
Gráfica 16. Otras competencias necesarias	157
Gráfica 17. Sexo	158
Gráfica 18. Edad.....	159
Gráfica 19. Especialidad de su cargo	160
Gráfica 20. Grado académico que posee	160
Gráfica 21. Nivel de formación académica en liderazgo, dirección o gestión educativa	161
Gráfica 22. Años de experiencia docente	162
Gráfica 23. Años de experiencia en el establecimiento actual	162
Gráfica 24. Tipo de financiación del establecimiento	163
Gráfica 25. Niveles que atiende el establecimiento.....	164
Gráfica 26. Matrícula del establecimiento.....	164
Gráfica 27. Normativa institucional que regule el perfil y funciones del cargo.....	165
Gráfica 28. Periodo de duración del Jefe de Departamento en su cargo.....	166
Gráfica 29. Tiempo que lleva en el cargo.....	166
Gráfica 30. Horas de contrato destinadas al cargo	167
Gráfica 31. Criterios de selección para el cargo	169
Gráfica 32. Competencia Liderazgo ético y visionario	171
Gráfica 33. Competencia Liderazgo pedagógico	173
Gráfica 34. Competencia Promotor del desarrollo profesional docente.....	176
Gráfica 35. Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo.....	178
Gráfica 36. Otras competencias necesarias	180
Gráfica 37. Sexo	181
Gráfica 38. Edad.....	181
Gráfica 39. Departamento al que pertenece	182

Gráfica 40. Grado académico máximo que posee	183
Gráfica 41. Años de experiencia como docente	183
Gráfica 42. Años de experiencia en el establecimiento actual	184
Gráfica 43. Tipo de financiación del establecimiento	185
Gráfica 44. Niveles que atiende su establecimiento	185
Gráfica 45. Matrícula del establecimiento.....	186
Gráfica 46. Normativa institucional que regule el perfil y funciones del cargo.....	187
Gráfica 47. Periodo de duración del jefe de departamento en su cargo	188
Gráfica 48. Horas de contrato destinadas al cargo	188
Gráfica 49. Criterios de selección para el cargo.....	190
Gráfica 50. Competencia Liderazgo ético y visionario	191
Gráfica 51. Competencia Liderazgo pedagógico	194
Gráfica 52. Competencia Promotor del desarrollo profesional docente.....	196
Gráfica 53. Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo.....	198
Gráfica 54. Otras competencias necesarias	200
Gráfica 55. Necesidad de formación previa	214

PARTE I: INTRODUCCIÓN GENERAL

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

En la actualidad, los jefes de departamento han emergido como una figura clave dentro de la organización escolar, quienes tienen la responsabilidad fundamental de coordinar y fomentar el trabajo colaborativo entre pares, promoviendo el desarrollo profesional de los docentes en diversas áreas disciplinares.

En este contexto, los jefes de departamento adquieren un rol protagónico en la dirección y articulación del trabajo profesional colaborativo a través de los departamentos didácticos (Bassett, 2016; DeAngelis, 2013). La literatura internacional resalta que esta posición estratégica de liderazgo intermedio es esencial para el mejoramiento de los centros educativos, particularmente por su impacto en el fortalecimiento del liderazgo pedagógico y formativo (Leithwood, 2016). El desempeño de estos líderes tiene un efecto directo en la mejora de las estrategias de enseñanza de los docentes, influyendo positivamente en sus prácticas y, como consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes (Bassett, 2016; Grootenboer et al., 2015; Ministry of Education New Zealand, 2012).

En este marco, y trasladado al contexto chileno, el presente estudio tiene como objetivo diseñar un marco orientativo para líderes intermedios que determine las competencias profesionales del cargo de jefe de departamento a partir del análisis de su situación actual de las escuelas primarias y secundarias de Temuco (Chile).

1.2 Justificación del problema

En los últimos años, ha emergido un interés creciente por los roles de liderazgo intermedio dentro del sistema escolar, destacándose especialmente la figura del “jefe de departamento” o “Líder intermedio”. Este rol ha sido objeto de múltiples investigaciones, que destacan su contribución tanto al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas (Alsaleh, 2020; Day & Grice, 2019) como al cumplimiento de los objetivos institucionales establecidos (Farrell, 2014; García-Martínez & Martín-Romera, 2019; Marshall, 2012). Asimismo, se le reconoce como un actor central en la promoción de la colaboración entre pares y en la articulación con la alta dirección, fomentando un trabajo conjunto orientado hacia metas comunes.

Esta figura de liderazgo formal, presente en gran parte de los establecimientos educativos, adquiere relevancia por su posición estratégica "intermedia", que le permite impulsar transformaciones significativas en su entorno. Como señala Farrell (2014), “el líder medio está en una posición ideal en las organizaciones para marcar una verdadera diferencia y, por lo tanto, se convierte en un agente de cambio que promueve los objetivos de su unidad” (p. 669). Este rol estratégico opera como un enlace entre los equipos directivos y los docentes, facilitando la retroalimentación bidireccional que permite ajustar los objetivos institucionales para garantizar su implementación efectiva (Gaubatz & Ensminger, 2017; Grice, 2019; Grootenboer et al., 2015). Además, su capacidad de articular decisiones con las necesidades del aula asegura que los objetivos pedagógicos se traduzcan en acciones concretas y eficientes (Rudhumbu, 2015).

Es fundamental comprender y analizar el estado actual del rol de jefe de departamento en el contexto chileno, identificando las características específicas del perfil profesional y las competencias de quienes desempeñan este cargo. Este análisis debe contrastar la literatura existente con los resultados empíricos derivados de la investigación, con el objetivo de aportar un marco de referencia que oriente el ejercicio de este liderazgo intermedio, estableciendo directrices claras sobre las competencias distintivas requeridas para el desempeño eficaz de sus responsabilidades.

A pesar de su importancia, la literatura refleja una notable carencia de estudios dedicados a esta figura clave dentro del sistema educativo (Gaubatz & Ensminger, 2017; Harris et al., 2019). Aunque en los últimos años se ha incrementado el interés por su análisis en

diversos contextos internacionales, todavía no se han explorado todas las dimensiones e implicancias asociadas a este rol, ni se cuenta con una comprensión empírica sólida que lo respalde en el ámbito científico (Harris et al., 2019; Koh et al., 2011).

En este contexto, la situación descrita refleja la realidad chilena, marcada por una limitada exploración del papel de los jefes de departamento, a pesar de que su desempeño está formalmente reconocido por el Ministerio de Educación. Estos profesionales suelen asumir funciones específicas en escuelas primarias y secundarias sin contar con una formación especializada que los prepare adecuadamente para su ejercicio (Cortez & Zoro, 2016). Esta brecha investigativa se profundiza en el nivel de educación primaria, donde no existe evidencia empírica suficiente sobre su quehacer, que generalmente se realiza sin parámetros establecidos ni capacitación formal que lo respalde (DeAngelis, 2013; Marshall, 2012).

Lillejord & Børte (2020) subrayan que “hay pocos ejemplos empíricos de iniciativas que funcionen bien y que satisfagan las necesidades de capacitación de los líderes intermedios y apoyen su desarrollo profesional” (p. 85). Este déficit de formación es evidente en el caso del jefe de departamento, una figura que combina funciones de liderazgo medio y responsabilidades disciplinarias específicas, pero que no ha sido plenamente reconocida en la normativa educativa. Mientras que las pautas ministeriales tienden a enfocarse en directivos o docentes de manera aislada, no contemplan la singularidad de este rol intermedio, que requiere una preparación formal orientada a fortalecer su identidad profesional, su desempeño y su capacidad para liderar equipos hacia la mejora escolar.

La ausencia de formación formal específica impone diversos obstáculos para que los jefes de departamento puedan ejercer sus funciones de manera efectiva (García-Martínez & Martín-Romera, 2019; Lillejord & Børte, 2020). Estas barreras pueden superarse mediante el desarrollo de competencias específicas que les permitan abordar situaciones problemáticas en sus contextos educativos, tal como señala Araya (2015), quien destaca que el impacto de este liderazgo repercute directamente en la consecución de los procesos de cambio y en el cumplimiento de los planes de mejoramiento pedagógico. En este sentido, Cortez y Zoro (2016) enfatizan la importancia de diseñar programas de formación que respondan a las necesidades de estos cargos, promoviendo el desarrollo de capacidades y prácticas orientadas a la gestión técnico-pedagógica.

En consecuencia, es crucial dotar a los jefes de departamento de oportunidades de aprendizaje formal en liderazgo, proporcionando herramientas que fortalezcan su identidad como líderes y les permitan movilizar equipos docentes hacia la mejora institucional (Bendinkson, 2014). Esto implica analizar el estado actual de este rol en Chile, identificando sus necesidades específicas bajo un enfoque basado en competencias. De esta manera, se espera que estos profesionales sean capaces de responder con estrategias innovadoras a los desafíos de su ejercicio, promoviendo un liderazgo efectivo que eleve las prácticas docentes y contribuya a la mejora continua del sistema educativo. Los resultados de esta investigación pueden tener un impacto significativo tanto en las instituciones educativas como en sus actores clave, especialmente en los jefes de departamento. Estos profesionales podrán beneficiarse de un marco orientativo que detalle las competencias específicas necesarias para desempeñar eficazmente su rol de líderes intermedios. Asimismo, las entidades gubernamentales, particularmente el Ministerio de Educación, dispondrán de evidencia científica que respalde la creación de políticas públicas, guías orientativas y programas de formación formal dirigidos a estos líderes. Esto permitirá determinar los momentos más apropiados para dicha formación, ya sea antes de asumir el cargo, en las etapas iniciales o a lo largo de su trayectoria profesional, fortaleciendo así la especialización en la gestión y coordinación de equipos de trabajo.

Un aspecto relevante para la viabilidad del estudio es la accesibilidad a los recursos necesarios, considerando que los establecimientos de educación primaria en Chile cuentan con departamentos didácticos liderados por jefes de departamento. Este contexto representa un nicho aún inexplorado científicamente, a pesar de que la literatura internacional resalta la importancia de esta figura por su posición estratégica en la jerarquía escolar. Su rol único como enlace entre los directivos, responsables de diseñar políticas, y el cuerpo docente, encargado de implementarlas, lo convierte en un agente clave en el funcionamiento y mejora del sistema educativo (Gaubatz & Ensminger, 2017).

En conclusión, esta propuesta de investigación, enmarcada en el ámbito de la Didáctica, Organización y Evaluación Educativa, tiene como objetivo analizar una figura central dentro de la estructura escolar. Se parte de la premisa de que los jefes de departamento desempeñan un papel crítico en la promoción del trabajo colaborativo, el liderazgo

pedagógico y el cumplimiento de los objetivos institucionales, contribuyendo así al fortalecimiento del sistema educativo y al avance del conocimiento científico.

1.3 Problemática que se plantea

La literatura internacional ha destacado la importancia del rol de jefe de departamento como una figura clave dentro del liderazgo intermedio en las instituciones educativas. Sin embargo, en el contexto chileno, se evidencia una notable carencia de investigaciones relacionadas con este cargo. A pesar de que el Ministerio de Educación reconoce formalmente esta posición, los docentes que la ejercen no cuentan con directrices claras ni con una formación profesional específica que oriente su labor.

Además, esta función enfrenta diversas limitaciones derivadas de la falta de identificación y comprensión de las competencias específicas necesarias para desempeñarse de manera eficiente como jefe de departamento. Este vacío formativo y conceptual dificulta que estos profesionales puedan cumplir plenamente con las demandas de su cargo, resaltando la necesidad urgente de establecer un marco orientativo que defina y profesionalice este rol estratégico dentro del sistema educativo chileno.

1.4 Delimitación del estudio

La temática que se presenta en el estudio se focaliza en las competencias profesionales de los jefes de departamento de escuelas primarias y secundarias. La investigación se lleva a cabo en la Región de la Araucanía, específicamente en la ciudad de Temuco (Chile), entre los años 2020 y 2024. Se aplicaron tres cuestionarios que se detallan en los apartados posteriores, explicando su diseño, construcción y aplicación a tres colectivos: directores, jefes de departamento y docentes, de una muestra seleccionada.

La metodología es de carácter cuantitativo, permitiendo obtener los resultados y conclusiones que aportarán al conocimiento científico en el área de estudio.

1.5 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Diseñar un marco orientativo para líderes intermedios que determine las competencias profesionales del cargo de jefe de departamento a partir del análisis de su situación actual de las escuelas primarias y secundarias de Temuco (Chile).

Objetivos específicos

1. Describir el perfil y competencias profesionales específicas que el análisis bibliográfico y la normativa atribuyen a los jefes de departamentos.
2. Crear y validar un instrumento de las competencias profesionales del liderazgo intermedio de los jefes de departamento.
3. Analizar la asociación percibida por los directores entre las acciones atribuidas al jefe de departamento y sus competencias.
4. Analizar la asociación percibida por los jefes de departamento entre las acciones atribuidas al jefe de departamento y sus competencias.
5. Analizar la asociación percibida por los docentes entre las acciones atribuidas al jefe de departamento y sus competencias.
6. Contrastar la asociación percibida por los jefes de departamento, directores y docentes entre las acciones atribuidas a las competencias del jefe de departamento.
7. Determinar las necesidades de formación sentidas por los jefes de departamento para las competencias asociadas a su quehacer.
8. Elaborar un marco orientativo de las competencias específicas del cargo, así como lineamientos para políticas formativas del quehacer del jefe de departamento.

1.6 Estructura de la tesis

La tesis se ha estructurado de la siguiente manera:

Parte I. Introducción: presenta el estudio. Se plantea la temática, la justificación y razones que dirigen estudio, la metodología empleada y los objetivos.

Parte II. Marco teórico: este apartado se divide en 4 capítulos. Contempla el sustento teórico y bibliográficos actuales que fundamenta la investigación. Contiene los elementos indispensables para comprender el tema en cuestión. Estos capítulos son: evolución del término competencias en el ámbito escolar, liderazgo intermedio: ser puente entre directivos y docentes, relevancia del departamento didáctico en la mejora escolar, y jefe de departamento como agente que promueve la mejora escolar.

Parte III. Marco contextual: corresponde al capítulo 6. Está enfocado en dar a conocer el contexto en el que se desarrolla la investigación. Como es este el caso, del sistema educativo chileno y de la ciudad de Temuco, datos generales de los centros educativos, de la profesión docente, de los directivos en el país, como de la carrera docente.

Parte IV. Marco metodológico: presenta el capítulo 7. Se detalla la metodología empleada, la cual es de tipo cuantitativa descriptiva, el diseño, construcción y aplicación de los instrumentos y los procedimientos utilizados para su análisis.

Parte V. Resultados y discusión: este apartado contiene el capítulo 8. Aquí se muestran los resultados de la investigación por objetivos, exponiendo los datos obtenidos de los tres cuestionarios aplicados a directores, jefes de departamento y docentes. Asimismo, en el capítulo 9. Se analizan los resultados obtenidos con la literatura consultada previamente, con relación a los objetivos que guían el estudio.

Parte VI. Conclusiones: contiene el capítulo 10. En este apartado se explicitan las conclusiones de la investigación por objetivos. Asimismo, se exponen las limitaciones y propuesta para nuevos estudios que se originan a raíz de la misma.

Parte VII. Referencias: muestra la totalidad de referencias teóricas que sustentan y fundamentan la tesis.

Parte VIII. Anexos: considera los anexos respectivos nombrados en el desarrollo del estudio, como también los instrumentos, carta de solicitud de autorización, entre otros.

PARTE II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

2.1 Evolución del término competencia en educación

El concepto de competencias surgió en la década de 1970, inicialmente relacionado con el ámbito laboral y empresarial, con un enfoque en la identificación de habilidades necesarias para desempeñar tareas específicas. En el año 1973, McClelland introdujo la idea de competencias como predictores del desempeño efectivo, diferenciándose a la noción de ser una acumulación de conocimientos académicos. Posteriormente, en los años noventa, este enfoque comienza a ser adoptado en educación, con autores como Perrenoud (1999) que postularon que las competencias en la enseñanza debían ser basadas en la movilización de saberes en contextos prácticos.

Es decir, en una etapa inicial, las competencias se percibían como un conjunto de habilidades técnicas necesarias para gestionar tareas administrativas y académicas. Este enfoque era limitado, centrado principalmente en la capacidad de implementar políticas educativas sin considerar el contexto social, cultural y ético en el que operaban los líderes educativos. Por ello concepciones ulteriores insisten en la combinación de saberes para responder a retos en contextos concretos.

A inicios del siglo XXI, el concepto de competencias se amplía para incluir habilidades de liderazgo en respuesta a las demandas crecientes de la globalización y los cambios en los sistemas educativos. Se reconoce que los líderes educativos no solo deben gestionar escuelas, sino también transformar las prácticas pedagógicas y responder a las necesidades de comunidades diversas. Entre ellos, se destacan el liderazgo transformacional como un componente esencial en las competencias educativas, integrando la motivación, el trabajo en equipo y la gestión del cambio (Leithwood & Jantzi, 2006).

En este período, la investigación comienza a resaltar que las competencias de los líderes educativos deben ser holísticas, incluyendo habilidades técnicas, interpersonales y estratégicas. Marcos como el "Professional Standards for Educational Leaders" (EE. UU, 2015) y el Marco de Definición y Selección de Competencias de la OCDE (DeSeCo,

2002) empiezan a instaurar estas ideas, ofreciendo lineamientos para el desarrollo profesional continuo de líderes escolares.

A partir del 2010, el concepto de competencias en líderes educativos se transforma para responder a los entornos cada vez más complejos y dinámicos. La noción de competencias adaptativas gana relevancia, reconociendo que los líderes deben ser capaces de ajustarse a los entornos multiculturales, con rápidos avances tecnológicos y con expectativas sociales cambiantes. En este periodo, se introduce el concepto de “liderazgo sistémico”, en el que las competencias abarcan la capacidad de influir en múltiples niveles organizativos y de liderar en un contexto de incertidumbre (Fullan, 2014).

Asimismo, otros autores resaltan la necesidad de competencias para transformar las instituciones educativas en "organizaciones inteligentes", donde se priorice la innovación, la colaboración y la toma de decisiones basada en evidencia (Sánchez-Buitrago et al., 2018). Otro indicio destacado a nivel europeo fue el informe Eurydice (2018) el cual consolidó estas ideas, destacando la importancia de competencias transversales como el pensamiento crítico y la comunicación efectiva como parte del liderazgo educativo.

En los últimos años, la evolución de las competencias de liderazgo educativo se ha visto impulsada por la transformación digital y los desafíos impuestos por el constante cambio, notoriamente marcado por la pandemia de COVID-19. Con ello, el enfoque se ha enfocado hacia las competencias digitales, las habilidades de resiliencia y la gestión de crisis. En esta línea, el informe National Professional Qualification for Leading Teacher Development (2020) de Reino Unido introduce algunas competencias específicas para liderar el desarrollo docente en contextos híbridos y digitales, reconociendo la necesidad de liderar procesos pedagógicos innovadores.

En este periodo, se enfatiza que los líderes educativos deben poseer competencias para integrar tecnología, adaptarse rápidamente a cambios disruptivos y fomentar entornos de aprendizaje resilientes (Kanagamal, 2020). Estas nuevas competencias no solo se deben limitar a la implementación de tecnología, sino también al liderazgo ético y la construcción de comunidades escolares inclusivas en tiempos de crisis.

En definitiva, la evolución del concepto de competencias en líderes educativos ha transitado desde un enfoque técnico-operativo hacia una visión integral y adaptativa. Este

desarrollo refleja las demandas crecientes de los sistemas educativos para abordar desafíos complejos y cambiantes. Desde la movilización de saberes hasta el liderazgo transformacional y adaptativo, las competencias han evolucionado para incluir habilidades transversales y digitales, posicionando a los líderes educativos como agentes de cambio esenciales dentro de sus comunidades.

2.2 El concepto de competencias en roles de liderazgo

Como se ha mencionado anteriormente, este término ha sido objeto de diversas interpretaciones y enfoques a través de los años, integrando dimensiones pedagógicas, estratégicas y éticas que responden a los desafíos de sistemas educativos en constante transformación. En este sentido, los líderes educativos deben ser capaces de establecer metas claras, supervisar el aprendizaje y fomentar la innovación pedagógica (Eurydice, 2018). Este enfoque en competencias busca garantizar que las escuelas no solo cumplan con los estándares de calidad, sino que también respondan a las necesidades específicas de sus contextos. Así, en los párrafos siguientes, se hace alusión a algunas nociones descritas por autores como por entidades que han conceptualizado este constructo en el ámbito de liderazgo educativo.

Primeramente, un aspecto esencial para comprender las competencias como construcciones situadas, es que estas deben ser entendidas más allá de ser un dominio de habilidades técnicas, ya que requieren una integración dinámica de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos específicos (Le Boterf, 2000). Bajo esta mirada, la capacidad de los líderes para movilizar recursos teóricos y prácticos promueve un liderazgo centrado en la resolución de problemas y la innovación colaborativa. Asimismo, este enfoque se complementa con el concepto de competencias estratégicas, la cual destaca la necesidad de integrar dimensiones cognitivas, metacognitivas y emocionales para gestionar el cambio y fomentar entornos de aprendizaje críticos y creativos (Monereo, 2010). Con esto, ambos enfoques subrayan que el liderazgo educativo eficaz requiere un aprendizaje continuo y una reflexión activa que vincule teoría y práctica en entornos complejos.

Por su parte, Bolívar (2008) sitúa las competencias en un marco integral que combina habilidades técnicas, éticas y emocionales, vinculando el liderazgo educativo con la

creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Con ello, resalta la importancia de alinear las necesidades de los docentes con los objetivos institucionales, promoviendo la equidad, inclusión y mejora continua. Además, amplía la noción de competencias hacia una perspectiva evolutiva, reconociendo la necesidad de adaptarse a desafíos emergentes, lo que refleja la naturaleza dinámica del liderazgo pedagógico.

En relación con los marcos competenciales, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (Generalitat de Catalunya, 2022) contribuye significativamente al desarrollo de competencias de líderes educativos al proporcionar una guía para gestionar la transformación digital en los centros escolares. Este marco permite a los líderes promover una cultura de innovación tecnológica, diseñar estrategias que integren las tecnologías digitales en los objetivos pedagógicos y organizativos, y liderar planes de formación continua en competencia digital para el personal docente. Además, facilita la toma de decisiones basada en evidencia al ofrecer indicadores claros para evaluar las competencias digitales del equipo, identificar brechas y establecer prioridades. También fomenta la inclusión digital, asegurando el acceso equitativo a herramientas y recursos para todos los miembros de la comunidad educativa. De este modo, este marco no solo apoya el desarrollo profesional docente, sino que también fortalece el liderazgo transformador y estratégico necesario para enfrentar las demandas actuales.

A nivel internacional, los enfoques de DeSeCo (2002) y las Competencias Clave para el aprendizaje permanente (Marco de referencia europeo, 2018) amplían la visión de las competencias al situarlas en un contexto global y tecnológico. El primero de ellos, clasifica las competencias en tres categorías principales: uso interactivo de herramientas, interacción social y autonomía. Este subraya la importancia de estas capacidades para responder a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y globalizada, destacando al liderazgo educativo para integrar herramientas tecnológicas en la gestión y la enseñanza, fomentando la inclusión y autonomía en el aprendizaje. Paralelamente, el Marco Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2018) pone énfasis en ocho competencias denominadas: competencia en lectura y escritura; competencia multilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia e ingeniería; competencia digital y competencia en tecnología; competencias interpersonales y habilidad para adquirir nuevas competencias; competencia en ciudadanía activa;

competencia emprendedora; competencia en conciencia y expresión culturales (Marco de Referencia europeo, 2018).

Con el fin de resumir las distintas concepciones y énfasis del concepto de competencia, se presenta a continuación en la Tabla 1 con sus principales aportaciones.

Tabla 1. *Postulados de competencias*

Autor/res	Énfasis
DeSeCo (2002)	El proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) desarrollado por la OCDE, clasifica competencias en categorías clave, adaptadas a una sociedad globalizada y tecnológica.
MRCDD (2022)	El Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente, desarrollado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, establece las competencias digitales necesarias para el profesorado, adaptando la terminología y los indicadores a la realidad educativa catalana. Este marco sirve como referencia para la formación y evaluación de la competencia digital del profesorado, promoviendo una integración efectiva de las tecnologías digitales en la práctica educativa.
COMBAS (2010)	El Programa de Consolidación de las Competencias Básicas busca fortalecer el desarrollo de las competencias básicas en la población escolar española, en colaboración con las Comunidades Autónomas. Subraya la formación inicial y habilidades interpersonales como base para liderar equipos e innovar, centrándose en ofrecer asesoramiento y formación al profesorado directamente en los centros educativos, con el objetivo de facilitar la concreción curricular.
Las competencias como construcción contextualizada (LeBoterf, 2000)	Define competencias como construcciones situadas, esenciales para resolver problemas prácticos e innovar en la práctica educativa.
Competencias estratégicas y su relación con el aprendizaje (Monereo, 2010)	Introduce competencias estratégicas basadas en métodos cognitivos y emocionales para entornos complejos.
Competencias para el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2008)	Propone un enfoque integral que conecta competencias técnicas, éticas y emocionales con la mejora continua e inclusión.
Competencias Clave para el aprendizaje permanente (2018)	Este Marco de Referencia Europeo, resalta las competencias clave que todas las personas deben poseer para su realización y desarrollo personal, su empleabilidad, integración social, estilo de vida

Aunque los enfoques de estos autores y marcos difieren en algunos aspectos, comparten elementos esenciales. Todos concuerdan en que las competencias son capacidades integrales que combinan conocimientos, habilidades y valores, y que estas deben desarrollarse en un contexto situado. Por ejemplo, Le Boterf y Monereo destacan la importancia del contexto y la estrategia en el desarrollo de competencias, mientras que Bolívar y COMBAS se centran en la integralidad de habilidades técnicas, éticas y sociales, y en la promoción de competencias interpersonales. Como también, DeSeCo, el MRCDD y las Competencias de la Unión Europea subrayan las competencias digitales y la capacidad de actuar en contextos globalizados.

A modo de síntesis, se subraya que los líderes educativos deben actuar como mediadores culturales, gestores de cambio e impulsores de comunidades de aprendizaje profesional, roles que demandan un balance entre conocimientos técnicos y una profunda comprensión del entorno social y cultural. Asimismo, la inclusión de competencias transversales y digitales refleja una adaptación a las tendencias contemporáneas, donde la globalización y la tecnología redefinen las prácticas educativas, evidenciado, de esta manera, que las competencias en liderazgo educativo no solo son multifacéticas, sino que requieren una constante evolución y contextualización. Por último, se hace necesario, la creación de marcos flexibles que integren las perspectivas globales y locales, asegurando que los líderes escolares estén preparados para enfrentar los retos contemporáneos de su entorno combinando competencias profesionales y transversales.

2.3 Competencias profesionales

Las competencias profesionales pueden entenderse como el conjunto de capacidades necesarias para desempeñarse eficazmente en un campo específico, integrando conocimientos técnicos, habilidades prácticas y actitudes éticas. En el ámbito educativo, estas competencias son clave para gestionar procesos pedagógicos, liderar equipos y tomar decisiones informadas. Por ejemplo, en el caso de los jefes de departamento, no

solo deben ser expertos en sus áreas académicas, sino también líderes efectivos que promuevan la mejora continua y la innovación en sus instituciones (Flückiger et al., 2015).

Eurydice (2018) establece que los marcos de competencias en Europa destacan la necesidad de que los líderes educativos integren habilidades técnicas con competencias interpersonales y organizativas. Esto incluye desde el diseño de programas curriculares hasta la gestión de recursos humanos y la evaluación del desempeño docente. En América Latina, por su parte, se identifica que las competencias profesionales están orientadas hacia la transformación de las instituciones educativas en organizaciones inteligentes (Sánchez-Buitrago et al., 2018). Este enfoque requiere una visión holística, donde el liderazgo pedagógico se articule con la gestión administrativa y el trabajo comunitario.

Recientemente, un estudio de Hesse-Gawęda (2020) exploró las percepciones de los líderes escolares sobre la importancia relativa de diferentes competencias. Su investigación sugiere que, aunque todas las competencias son relevantes, existe una priorización en función del nivel educativo y el contexto sociocultural. Con esto, se refuerza la idea de que las competencias profesionales no son estáticas, sino que deben adaptarse a las necesidades de cada entorno escolar como a las necesidades de departamentos o grupos de coordinación.

2.4 Competencias transversales

En relación con las competencias transversales más destacadas con relación a los roles de liderazgo se encuentran la comunicación efectiva, el liderazgo colaborativo, el pensamiento crítico y la gestión del cambio. En el liderazgo educativo, estas habilidades son fundamentales para que los líderes puedan guiar a sus equipos, resolver conflictos y fomentar una cultura organizacional positiva dentro de los departamentos como dentro de la comunidad.

Un ejemplo de implementación es el Reino Unido que ha creado las National Professional Qualification for Leading Teacher Development (2020). Un documento orientativo que resalta cómo las competencias transversales permiten a los líderes educativos implementar estrategias innovadoras con el fin de adaptarse a las demandas cambiantes

de la educación contemporánea. Parte de su contenido es destacar la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios y de utilizar tecnologías educativas, debido a que se ha convertido en una necesidad para garantizar la equidad y la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera, el manejo de competencias transversales se vincula con la capacidad de transformar instituciones educativas en organizaciones inteligentes (Sánchez-Buitrago et al., 2018). Estas competencias permiten a los líderes crear entornos de aprendizaje dinámicos y colaborativos, donde los docentes y estudiantes puedan prosperar. Además, estas habilidades facilitan la implementación de prácticas pedagógicas basadas en evidencia, asegurando que las decisiones estén respaldadas por datos sólidos.

2.5 Marcos competenciales

Los estándares o marcos de liderazgo escolar constituyen herramientas fundamentales para delinear las principales características, funciones y responsabilidades asociadas al liderazgo educativo eficaz. Estos instrumentos sirven como base estructural para garantizar procesos específicos en la selección, formación y evaluación de los líderes escolares. La construcción de dichos marcos requiere de la participación activa de la comunidad profesional, incorporando además la flexibilidad necesaria para adaptarlos a los contextos locales y las particularidades de los centros.

Para TALIS (2018) los marcos competenciales son esenciales por tres grandes razones: establecen límites y dejan claro lo que no incluye el liderazgo. Primeramente, proveen una base sólida para la profesión y pueden constituir un punto de referencia clave tanto para quienes consideran acceder a la profesión como para quienes están a cargo de su selección. En segundo lugar, definen la amplia gama de tareas de liderazgo clarificando las condiciones que deben existir para que los líderes puedan lograr desempeñarse con eficacia. Además, pueden ser un punto de partida para el diseño de una preparación y un desarrollo profesional especializado. Tercero y último, proporcionan una referencia para evaluar la eficacia de los líderes, ya que, si las responsabilidades no están claramente definidas, es imposible evaluar la calidad del liderazgo. Es decir, pueden servir a los propios líderes para orientar su aprendizaje y evaluar su progreso y/o evaluar si los líderes cumplen con sus responsabilidades asignadas.

Bajo esta premisa, múltiples países o estados han elaborado estándares o marcos de liderazgo con el propósito de estructurar y sistematizar los conocimientos, competencias y prácticas profesionales que se espera que un líder escolar, constituyéndose así en un referente normativo para su ejercicio profesional (Riveros & Wei, 2019).

No obstante, si bien la estandarización de estas prácticas ha provocado la definición de directrices uniformes que buscan consolidar un marco común de acción, estos, han generado cierta oposición. Esta disyuntiva se crea por considerar que tales medidas conducen a una descontextualización de las prácticas de liderazgo, ignorando las particularidades locales y las necesidades específicas de las instituciones educativas (Davis et al., 2015; Niesche, 2013). Ante este desafío, varios países han optado por rediseñar sus estándares, adaptándolos tanto a las demandas del contexto global como a las particularidades nacionales, promoviendo así un equilibrio entre la coherencia internacional y la pertinencia local.

Entre los marcos competenciales internacionales relacionados al liderazgo escolar, representan una herramienta orientativa para evaluar las prácticas de liderazgo dentro de los establecimientos. Para ello, se seleccionan once, los cuales corresponden a países con: altos niveles de rendimiento y equidad (PISA Infocus, 2015), alta puntuación en pruebas PISA 2018, TIMSS 2019 y PIRLS 2016). Además, se incorporan los marcos de Chile y España por ser los países en donde se realiza el estudio. Cada uno de ellos se explica brevemente a continuación:

➤ **País/año:** Estados Unidos (2015)

Professional Standards for Educational Leaders (PSEL)	
Énfasis	Promueve entornos educativos efectivos, inclusivos y centrados en el aprendizaje de los estudiantes. Destaca la capacidad de los directivos para liderar estratégicamente, tomar decisiones basadas en datos, fomentar el desarrollo profesional continuo del personal y garantizar la equidad educativa. Estas competencias se conciben como pilares fundamentales para que los líderes puedan adaptar sus prácticas a las demandas cambiantes de los sistemas escolares, mejorando tanto los resultados de aprendizaje como la cohesión organizacional. Este marco posiciona a los líderes escolares como agentes clave en la transformación educativa sostenible, promoviendo un enfoque ético y distribuido del liderazgo.

Dimensiones	-Misión, visión y valores fundamentales
	-Ética y normas profesionales
	-Equidad y sensibilidad cultural
	-Currículo, enseñanza y evaluación
	-Comunidad de atención y apoyo a los estudiantes
	-Capacidad profesional del personal del centro
	-Comunidad profesional para profesores y personal
	-Participación significativa de las familias y la comunidad
	-Operación y gestión
	-Mejora de la escuela

➤ **País/año:** Columbia Británica, Canadá (2019)

Leadership Standards	
Énfasis	Resalta la importancia de que los líderes educativos desarrollen habilidades para tomar decisiones éticas, supervisen prácticas pedagógicas efectivas y fomenten relaciones positivas dentro de la comunidad escolar. También prioriza la planificación estratégica y la construcción de redes colaborativas entre familias, escuelas y comunidades para garantizar el éxito educativo. Además, los estándares no son prescriptivos, sino que sirven como guía para la autorreflexión y el desarrollo profesional continuo de los líderes educativos, adaptándose a las necesidades específicas de cada contexto escolar.
Dimensiones	-Liderazgo ético -Liderazgo instruccional -Liderazgo relacional -Liderazgo organizacional

➤ **País/año:** Ontario, Canadá (2013)

Leadership Framework (OLF)	
Énfasis	Este marco identifica prácticas y recursos personales esenciales para el liderazgo efectivo, incluyendo la capacidad para establecer una visión compartida, implementar prácticas pedagógicas de alta calidad y construir una cultura escolar inclusiva y colaborativa. El OLF subraya la importancia de decisiones éticas y contextuales que responden a las diversas necesidades de las comunidades escolares. También reconoce la necesidad de que los líderes escolares desarrollen competencias como el pensamiento estratégico, la inteligencia emocional y la resiliencia para abordar desafíos. Este marco, en el desarrollo profesional, busca no solo evaluar, sino también guiar el crecimiento continuo de los líderes en todos los niveles de su carrera, fomentando entornos educativos equitativos y de alto rendimiento en todo el sistema.

Dimensiones	-Establecer direcciones -Construir relaciones y desarrollar a las personas -Desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas -Garantizar la responsabilidad -Recursos de liderazgo personal
--------------------	---

➤ **País/año:** Alberta, Canadá (2020)

Headteachers' standards (LQS)	
Énfasis	Destaca la importancia de construir relaciones positivas con la comunidad escolar, modelar el aprendizaje profesional continuo y crear ambientes inclusivos que promuevan el bienestar de los estudiantes y personal. Además, el LQS prioriza el uso de datos para guiar decisiones estratégicas y aboga por una profunda comprensión de los contextos históricos y culturales, especialmente en relación con las comunidades indígenas (First Nations, Métis e Inuit) de Alberta. El marco está diseñado para guiar la evaluación y el desarrollo profesional de líderes escolares, fomentando prácticas que mejoren la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo. Este enfoque integral subraya que el liderazgo de calidad es clave para generar resultados positivos y equitativos para los estudiantes.
Dimensiones	-Fomentar las relaciones eficaces -Modelar el compromiso con el aprendizaje profesional -Demostrar un liderazgo visionario -Dirigir una comunidad de aprendizaje -Apoyar la aplicación de conocimientos básicos sobre las primeras naciones, Métis e Inuit -Proporcionar un liderazgo instructivo -Desarrollar la capacidad de liderazgo -Gestionar operaciones y recursos escolares -Comprender y responder al contexto social más amplio

➤ **País/año:** Inglaterra (2020)

Headteachers' standards	
Énfasis	Este marco actúa como un punto de referencia para la evaluación, el desarrollo y la selección de directores y otros líderes educativos. Sus estándares incluyen promover una cultura escolar inclusiva y positiva, liderar procesos de enseñanza basados en evidencia, garantizar la coherencia curricular, fomentar el desarrollo profesional continuo y establecer relaciones sólidas con la comunidad educativa. Además, los estándares destacan la responsabilidad de los líderes para demostrar integridad, transparencia y responsabilidad en la gestión de recursos y en la toma de decisiones. También destacan la importancia de trabajar en colaboración con otras instituciones y comunidades, lo que permite mejorar los resultados educativos y preparar a los estudiantes para las etapas posteriores de su vida académica y profesional. Este marco subraya que el liderazgo efectivo debe estar alineado con las demandas sociales contemporáneas y las expectativas de padres, docentes y estudiantes, reforzando la confianza en el sistema educativo y en los valores británicos fundamentales.
Dimensiones	-Cultura escolar -Comportamiento -Discapacidades y necesidades educativas adicionales y especiales -Desarrollo profesional -Gestión organizativa -Mejora continua de la escuela -Trabajar en asociación -Ética y conducta profesional -Principios: desinterés, integridad, objetividad, responsabilidad, apertura, honestidad, liderazgo.

➤ **País/año:** Irlanda (2018)

Leadership and management in primary schools	
Énfasis	Pone un énfasis particular en las competencias profesionales necesarias para que los cargos directivos puedan liderar de manera efectiva comunidades educativas diversas y dinámicas. Este marco destaca la importancia del liderazgo instruccional como eje central, con un enfoque en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras y el desarrollo profesional continuo del personal docente. Asimismo, subraya la gestión estratégica de recursos y la construcción de relaciones colaborativas con la comunidad educativa, elementos clave para garantizar la cohesión organizacional y el logro de objetivos escolares. Además, el marco enfatiza la responsabilidad ética y la capacidad de los directivos para tomar decisiones basadas en evidencia, contribuyendo al bienestar integral de los estudiantes y al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto. Estas competencias posicionan al liderazgo escolar como un motor esencial para la mejora continua y la adaptación a los retos contemporáneos en el ámbito educativo.
Dimensiones	-Dirigir la enseñanza y el aprendizaje -Gestión de la organización -Dirigir el desarrollo escolar -Desarrollar la capacidad de liderazgo

➤ **País/año:** Hong Kong, China (2018)

Marco para el desarrollo profesional continuo de los directores (CDP)	
Énfasis	Destaca un enfoque integral para el desarrollo de competencias profesionales en los cargos directivos, orientado a fortalecer la capacidad de liderazgo en un contexto educativo dinámico. Tiene como propósito mejorar la profesionalidad y la competencia de los directores escolares para liderar sus escuelas hacia la excelencia en el aprendizaje de los estudiantes. Por un lado, su visión es optimizar el desarrollo integral de cada estudiante asegurando la mejora continua de la capacidad de los directores como líderes y administradores profesionales a través del CPD. Por otro lado, su misión es empoderar a los directores para que se conviertan en líderes efectivos de escuelas como comunidades de aprendizaje profesionales dinámicas y responsables, capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad basada en el conocimiento en constante evolución; y cultivar un clima favorable que maximice las oportunidades para el desarrollo profesional continuo de los directores. Este marco posiciona a los directores como agentes clave de cambio, cuya formación profesional continua es esencial para mejorar la calidad y la equidad educativa en Hong Kong.

Dimensiones	Dominios de liderazgo: -Liderazgo estratégico -Liderazgo instructivo -Liderazgo organizacional -Liderazgo comunitario
	Áreas básicas de liderazgo: -Dirección estratégica y entorno político -Aprendizaje, la enseñanza y el plan de estudios -Crecimiento y desarrollo profesional del profesorado -Gestión del personal y de los recursos -La garantía de calidad y la rendición de cuentas -Comunicación externa y conexión con el mundo exterior

➤ **País/año:** China continental (2013)

Normas Profesionales de la enseñanza obligatoria de Directores de Escuelas	
Énfasis	Establecen un marco integral que define las competencias esenciales para los líderes escolares en el contexto de la educación obligatoria. Este marco enfatiza la importancia de que los directores posean habilidades en liderazgo pedagógico, gestión administrativa, desarrollo profesional continuo y compromiso comunitario. Se destaca la capacidad de los directores para implementar políticas educativas nacionales, promover la calidad de la enseñanza, fomentar la innovación curricular y garantizar un entorno escolar seguro y equitativo. Además, las normas subrayan la necesidad de una formación ética sólida y la competencia para liderar equipos docentes hacia la mejora continua, alineando la gestión escolar con los objetivos estratégicos del sistema educativo chino. Este enfoque busca fortalecer la profesionalización de los directores, asegurando que estén equipados para enfrentar los desafíos contemporáneos y contribuir significativamente al desarrollo educativo del país.
	Dimensiones -Planificar para el desarrollo escolar: -Promover una cultura de aprendizaje -Guiar el currículo y el desarrollo de la instrucción -Liderar el crecimiento de los docentes -Mejorar de la gestión interna -Adaptar y acomodar del entorno externo

➤ **País/año:** Estonia (2016)

Modelo de competencias de un líder educativo	
Énfasis	Enfatiza un enfoque centrado en el estudiante, reconociendo su individualidad como núcleo del proceso educativo. Este modelo destaca cinco principios fundamentales que guían el liderazgo escolar, orientados a promover la igualdad de oportunidades, la innovación pedagógica y la eficiencia en la gestión educativa. Al priorizar al alumno, se busca que los líderes educativos desarrollen competencias que fomenten entornos de aprendizaje inclusivos y adaptativos, capaces de responder a las necesidades individuales y colectivas de la comunidad escolar. Este enfoque integral posiciona al líder educativo como facilitador del desarrollo personal y académico de los estudiantes, alineando la gestión escolar con los objetivos estratégicos del sistema educativo estonio.
Dimensiones	-Jefe de equipo -Director de innovación -Presentador de experiencias de éxito - Gestión basada en el desempeño - Apoyar el desarrollo de cada estudiante

➤ **País/año:** Singapur (2007)

Leader growth model	
Énfasis	Se centra en el desarrollo integral de competencias profesionales en los cargos directivos educativos, enfatizando la transición de un enfoque basado en competencias a uno orientado a la complejidad y la adaptabilidad en entornos educativos dinámicos. Este modelo promueve que los líderes escolares actúen como innovadores y facilitadores del cambio, capaces de gestionar la incertidumbre y fomentar una cultura de aprendizaje continuo. Se destaca la importancia de la creación de conocimiento a través de proyectos de innovación, donde los directivos colaboran estrechamente con docentes y comunidades escolares para implementar mejoras significativas. Asimismo, el modelo subraya la necesidad de habilidades en gestión estratégica, liderazgo pedagógico y compromiso comunitario, preparando a los líderes para enfrentar los desafíos contemporáneos y elevar la calidad educativa en Singapur.
Dimensiones	-Liderazgo ético -Liderazgo educativo -Liderazgo visionario -Liderazgo de construcción de la cultura -Liderazgo del cambio -Liderazgo de redes

➤ **País/año:** Australia (2019)

Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles	
Énfasis	Establece un marco que define competencias esenciales para los cargos directivos en el ámbito educativo, diseñados para guiar el desarrollo de prácticas de liderazgo efectivo. Además, se enfoca en promover la gestión estratégica de recursos, el compromiso con la comunidad y la implementación de prácticas pedagógicas basadas en evidencia. El marco enfatiza la necesidad de habilidades interpersonales, sociales y éticas, así como una comprensión profunda del contexto educativo para garantizar entornos inclusivos y efectivos. Estas competencias están orientadas a mejorar los resultados educativos de los estudiantes ya fomentar el liderazgo colaborativo, posicionando a los directivos como agentes de cambio en un sistema educativo dinámico y en constante evolución.
Dimensiones	Prácticas profesionales: -liderar la enseñanza y el aprendizaje -desarrollarse a sí mismo y a los demás - liderar la mejora, la innovación y el cambio -liderar la gestión de la escuela -involucrarse y trabajar con la comunidad Requisitos de liderazgo: -visión y valores -cualidades personales, sociales y habilidades interpersonales
	Énfasis del liderazgo: -operacional -relacional -estratégico -sistémico

➤ **País/año:** Chile (2015)

Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (MBDLE)	
Énfasis	Establece un conjunto de competencias esenciales para guiar el desempeño de los cargos directivos en el sistema educativo. Su énfasis está en promover prácticas de liderazgo que favorezcan la calidad educativa, con un enfoque en la mejora continua de los aprendizajes y el bienestar integral de los estudiantes. Además, el MBDLE destaca la importancia de que los directivos trabajen de manera colaborativa con la comunidad escolar y gestionen recursos de manera eficiente, priorizando la equidad y la inclusión. Este marco se alinea con las políticas nacionales de mejora educativa, posicionando a los líderes escolares como agentes estratégicos para transformar las prácticas pedagógicas y organizativas en sus instituciones, asegurando un impacto positivo y sostenible en el sistema educativo chileno.

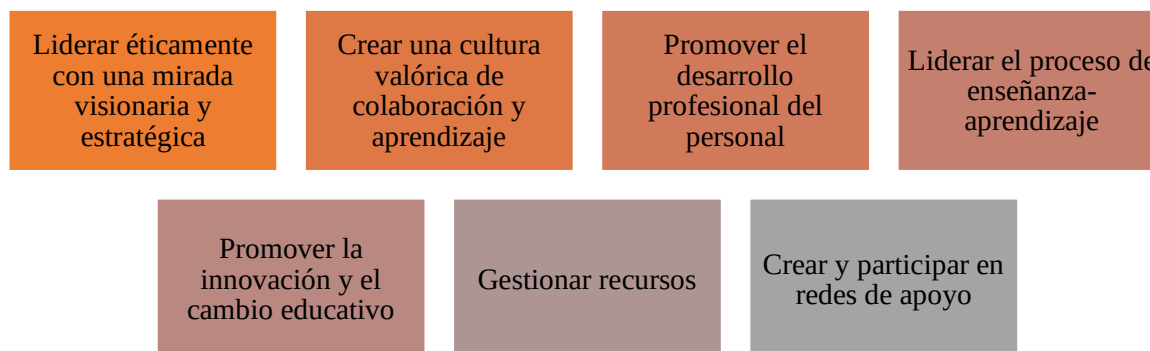
Dimensiones	-Construyendo e implementando una visión estratégica compartida -Desarrollando las capacidades profesionales -Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje -Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar
	Recursos personales: -Principios: ético, confianza, justicia social, integridad. -Habilidades: visión estratégica, trabajo en equipo, capacidad de negociación aprendizaje permanente, flexibilidad, empatía, sentido de autoeficacia. -Conocimientos profesionales: -liderazgo escolar, inclusión y equidad, mejoramiento y cambio escolar, currículum, evaluación, prácticas de enseñanza-aprendizaje, desarrollo profesional, políticas nacionales de educación y normativa local, gestión de proyectos.

➤ **País/año:** España (2017)

Marco español para la buena dirección escolar (MEDB)	
Énfasis	Establece un conjunto de competencias profesionales fundamentales que caracterizan el ejercicio efectivo de la dirección escolar en España, mientras exigen las condiciones estructurales y organizativas necesarias para su implementación. Este marco busca proporcionar un referente estable y consensuado, desligado de las fluctuaciones políticas, que sirva como "código" de buenas prácticas para la profesionalización progresiva de la dirección escolar. A diferencia de enfoques centrados en tareas específicas, el MEDB define competencias organizadas en dimensiones y prácticas profesionales que configuran un perfil de desempeño alineado con tendencias internacionales y evidencia sobre prácticas exitosas en liderazgo educativo. Este cambio de perspectiva sitúa las competencias como eje central para guiar y evaluar el liderazgo escolar en el país.
Dimensiones	-Metas e intervenciones estratégicas -Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar -Liderazgo pedagógico -Participación y colaboración: gestión del clima institucional -Normas éticas y profesionales

En relación con las categorías mayormente enfatizadas en los marcos seleccionados, se pueden visualizar las siguientes dimensiones descritas en la Figura 1.

Figura 1. *Convergencia de dimensiones en marcos competenciales internacionales*



Nota. Elaboración propia.

En cuanto a las dimensiones identificadas, destaca el caso de Inglaterra con la incorporación de la categoría denominada "Discapacidades y Necesidades Adicionales y Especiales", la cual promueve una cultura de altas expectativas en colaboración con las familias, garantizando la inclusión educativa. De manera análoga, los marcos de liderazgo en países como Australia, Chile y Canadá (Ontario) enfatizan la dimensión de "Recursos Personales", que abarca las habilidades y conocimientos profesionales esenciales que un director debe poseer y aplicar para implementar prácticas de liderazgo eficaces y orientadas al logro de objetivos educativos.

En resumen, los trece marcos mencionados, reflejan una tendencia global hacia la profesionalización y especialización de líderes, destacando competencias adaptadas a contextos específicos. Cada región integra principios locales con las mejores prácticas internacionales para fomentar líderes educativos efectivos y sostenibles. En este sentido, juegan un papel crucial en la profesionalización del liderazgo educativo al proporcionar una estructura clara sobre las habilidades, conocimientos y actitudes esenciales para el desempeño eficaz. Estos marcos estandarizan las expectativas en torno al liderazgo, guiando tanto el desarrollo profesional como la práctica diaria de los directores y líderes intermedios. Además, al centrarse en competencias basadas en evidencia, estos estándares aseguran que los líderes estén preparados para enfrentar los desafíos específicos de sus contextos escolares, promoviendo la coherencia y la calidad en el desempeño organizacional (Riveros & Wei, 2019).

Asimismo, se destaca la contribución de estos marcos es su impacto en la mejora de los resultados educativos (Riveros & Wei, 2019; Sánchez-Tarazaga, 2016). Al enfatizar las dimensiones antes descritas, ayudan a transformar las escuelas en entornos que favorecen el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Así también, la inclusión de valores garantiza que los líderes escolares actúen como agentes de cambio, capaces de responder a las demandas de los sistemas educativos en constante transformación.

Por último, los estándares también son fundamentales para el diseño de políticas educativas que fomenten la profesionalización del liderazgo. Sirven como base para procesos de selección, formación inicial, evaluación continua y desarrollo profesional, asegurando un enfoque estructurado y coherente.

CAPÍTULO 3. LIDERAZGO INTERMEDIO: SER PUENTE ENTRE DIRECTIVOS Y DOCENTES

3.1 Sentido del término liderazgo intermedio

El término de liderazgo intermedio ha evolucionado con el tiempo surgiendo un creciente interés y reconocimiento de la importancia de este liderazgo en la escuela. Si bien comenzó referido a una variedad de tareas de apoyo a los directivos dentro de la escuela, ha pasado a transformarse a un rol indispensable en el desarrollo y cumplimiento de los objetivos del centro (Forde et al., 2019). Ello se atribuye a diversas razones: a la creciente complejidad de las escuelas (De Nobile, 2016; Harris & Jones, 2017); al aumento de las exigencias de tareas a los directores o equipos directivos (Marks & McCulla, 2016), a la destacada experiencia de los líderes intermedios que son promovidos a puestos formales de liderazgo como resultado de sus prácticas efectivas de enseñanza (Grootenboer, 2018) y a las nuevas políticas centradas en la mejora escolar (Lipscombe et al., 2020). Como consecuencia, surgen líderes intermedios como estrategia y medio para la mejora de las instituciones, de las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar (Leithwood, 2016) e, incrementando a su vez, oportunidades de desarrollo profesional entre los miembros de la escuela (Harris & Jones, 2017).

La literatura hace referencia a los términos de directivo intermedio (en inglés: middle manager o middle leader) describiendo a estos docentes como aquellos que actúan en un nivel intermedio desde sus funciones administrativas. Investigaciones posteriores lo han nombrado liderazgo intermedio (en inglés: middle leadership), conforme a su posición dentro de la organización en la escuela, como también liderazgo desde la asignatura (en inglés: subject leadership or head of department), en base a la influencia que emplean estos docentes desde un área curricular específica (Maureira et al., 2021).

Actualmente, estos profesionales que lideran desde el medio son considerados en una posición de liderazgo formal entre los equipos de liderazgo superior y los docentes de aula (De Nobile, 2016). Algunos autores lo enmarcan en el marco del liderazgo distribuido que enfatiza la corresponsabilidad y la interacción entre los distintos entes: directivos, profesores y el contexto. En este sentido, los líderes intermedios son quienes

influyen en la organización a través de su participación activa en la toma de decisiones en conjunto con el equipo directivo (Harris, 2007; TALIS, 2018). Contrario a esto, hay quienes cuestionan el modelo de liderazgo distribuido como un mero espejismo de la real participación en las determinaciones decretadas, manteniéndose el control jerárquico y la delegación de tareas que utiliza el modelo tradicional de liderazgo, pero ahora, bajo un seudónimo afable y cercano a los aludidos (Gunter et al., 2013). Si bien, este postulado es conocido, no es el más respaldado. Dado a que con los años la carga de trabajo hacia los directores o equipo directiva ha aumentado significativamente, estos recurren a la distribución de ciertas tareas a otros profesionales (Marks & McCulla, 2016) y a su vez, cumplir con el nuevo escenario educativo de incentivar el trabajo en equipo y la participación de los miembros de la comunidad, actuando como un modelo de carácter técnico.

Del mismo modo, la literatura señala que la distribución de liderazgo es entregar responsabilidades de liderazgo a otros, con mayor frecuencia por el director, entre los docentes de escuela (Grice, 2019; Lárusdóttir & O'Connor, 2017) generando líderes intermedios de escuelas. Esto se visualiza habitualmente como el resultado de las crecientes expectativas administrativas y de liderazgo puestas en los directivos superiores del centro educativo (Marks & McCulla, 2016; McGrath-Champ et al., 2018). Mientras que la asignación de responsabilidades y la autonomía que tienen los líderes intermedios varía en cada contexto, lo que se entiende es que el liderazgo intermedio es una posición relacional entre líderes escolares y docentes (Grootenboer, 2018) que propicia la confianza con los colegas y se desliza entre la administración y la pedagogía (Edwards-Groves et al., 2018; Grice, 2019).

Forde et al. (2019) definen el liderazgo intermedio como el rol de liderazgo que implica a profesionales con responsabilidades en la enseñanza de una asignatura en específico, como en tareas de coordinación de pares docentes fuera del aula. Bajo esta mirada, existen países que cuentan con esta figura de forma institucionalizada, en contraste con otros en los que no está constituida. Por ejemplo, Wong et al. (2010) plantean que en Hong Kong estos profesionales son maestros con funciones administrativas formales, con experiencia destacada y con un alto grado de compromiso profesional a largo plazo en su centro. En Singapur, son docentes que forman parte de los equipos de gestión escolar e influyen en

las decisiones de toda la escuela (Tay et al., 2019). En Australia, Gurr & Drysdale (2012) consideran estos sujetos como líderes con deberes significativos dentro de la escuela, con puestos de liderazgo reconocidos formalmente, lo cual, refleja la influencia que tienen en sus contextos.

Si bien, estas estructuras de liderazgo intermedios actuales son necesarias y útiles para el eficaz funcionamiento de las escuelas, la diferencia del tratamiento conceptual y del tratamiento del rol, ha dado lugar a una serie confusa de términos para describir las posiciones formales de estos líderes. Aquello, sin duda, ha contribuido a la confusión que existe sobre qué y cómo funciona este tipo de liderazgo y quiénes son los profesionales que lo desempeñan.

En este sentido, hay quienes plantean que el liderazgo intermedio puede darse al margen de los puestos formales de ascenso (Boylan, 2018; Fairman & Mackenzie, 2015), haciendo alusión a docentes que asumen la responsabilidad de coordinar un área temática sin una designación formal de jefe de departamento o, de profesores que organizan eventos o lideran proyectos en la escuela (Boylan, 2018).

Ahora bien, este tipo de afirmación hace referencia al liderazgo docente, el cual diferiría del liderazgo intermedio por la promoción y designación formal del cargo, aunque ambos están involucrados en actividades de liderazgo que tienen impacto significativo en la práctica docente y la organización escolar (Boylan, 2018; Fairman & Mackenzie, 2015). En esta línea, algunos investigadores como Edwards-Groves et al. (2018) y Grootenboer (2018) han estudiado el liderazgo intermedio desde un análisis de la práctica. Es decir, describen el quehacer que hacen los líderes intermedios en su contexto en lugar de intentar definir sus roles intentando así construir el concepto en el sentido amplio a partir de incluir en el estudio a todos aquellos profesionales que ejercen algún tipo de liderazgo entre los directivos y el cuerpo docente.

Así, en definitiva, definir el término de liderazgo intermedio es una tarea compleja. A grandes rasgos, diversos autores concuerdan que estos profesionales no solo son docentes de aula, sino que también son maestros destacados por su praxis, y que cumplen con responsabilidades adicionales. Refiriéndose así a estas obligaciones como encomiendas emanadas de puestos formales superiores, posiciones como jefes de asignaturas,

coordinadores de ciclo, coordinadores de pastoral, entre otros (Irvine & Brundrett 2016; Grootenboer, 2018).

Por lo que, el liderazgo intermedio no es simplemente un rol docente con responsabilidades adicionales, sino que es papel distintivo que requiere un conjunto de capacidades a desarrollar para ejercer el cargo (Irvine & Brundrett, 2016), con el fin de estar en una posición de conexión intermedia propulsora de cambios (Marshall, 2012). Por esto, el cargo de jefe de departamento como líder intermedio debe responder a un conjunto de acciones asociadas a valores, disposiciones, características y habilidades requeridas para liderar de manera efectiva y mediada dentro del contexto entre la dirección y los docentes de su departamento a cargo (Day & Grice, 2019).

3.2 ¿Quiénes son los líderes intermedios?

El papel de líder intermedio es vasto y multifacético, dando cabida a diversas áreas y profesionales dentro de la escuela que desempeñen cargos de coordinación y gestión de equipos de trabajo (Lárusdóttir & O'Connor, 2017), como también, la ampliación de las tareas meramente administrativas a otras relativas al ámbito pedagógico, plan de estudios, gestión de recursos humanos y materiales, e incluso, asociadas a la política del centro educativo.

En base a esto, Farchi & Tubin (2019) declaran que existe ambigüedad del rol de jefe de departamento como líder intermedio evidenciado por los diferentes títulos que se le otorga, incluyendo términos mencionados anteriormente, tales como líder intermedio (middle leader), gerente de nivel medio, líder docente y jefe de departamento (HoD) o jefe de asignatura (subject leadership), que hacen alusión al papel de líder intermedio como profesional que dirige a un equipo de trabajo de la misma disciplina.

En este sentido, ¿Quiénes podrían ser considerados líderes intermedios? En las escuelas se definen como coordinadores de asignaturas, coordinadores de año, entrenadores pedagógicos con un enfoque más académico, líderes de equipos o sindicatos (Ministry of Education New Zealand, 2012), es decir, todos aquellos cargos que se encuentran entre directivos y los profesores, posicionados dentro de la jerarquía organizativa de una escuela, que normalmente ocupan los profesores o coordinadores con responsabilidades

formales (Bryant et al., 2020). Otros autores también incluyen dentro de esta categoría al subdirector, el especialista en aprendizaje, los coordinadores de aula y otros profesionales que se encuentran entre la dirección y los docentes. Así, tanto las expectativas que se les imponen y los roles que desempeñan, dependen de sus contextos escolares. Bajo esta mirada, Grootenboer (2018) argumenta que se debería enfocar en sus prácticas en lugar de en su nombre como tal, ya que cada vez más aumenta la diversidad de títulos, siendo esta la manera más adecuada para comprender y dar soporte al trabajo de los líderes intermedios por parte de los directivos y creadores de políticas.

Tomando como ejemplo a Australia, los líderes intermedios son profesionales que ocupan puestos como jefes de currículo y dirigen equipos de docentes pares en áreas o proyectos específicos. Estos pueden estar presentes en escuelas primarias y secundarias realizando diferentes funciones y respondiendo a responsabilidades que impactan dentro de sus escuelas. Además, dependiendo del contexto del centro en que estén insertos pueden tener diferentes énfasis en sus quehaceres, con o sin trabajo paralelo de aula (Lipscombe et al., 2020). En consecuencia, el liderazgo intermedio es diverso y dispar, pudiendo ser profesionales docentes que tienen roles de liderazgo formales o informales y pueden o no tener trabajo de enseñanza en el aula.

En Chile, el concepto de liderazgo intermedio ha tenido los primeros acercamientos en investigación, iniciando con el reconocimiento de la relevancia de su rol en el mejoramiento de las escuelas (Maureira et al., 2021; Pinto et al., 2010). Para Cancino y Vera (2017) los mandos intermedios están asociados a una variedad de roles, entre los cuales están: subdirectores, gerentes y coordinadores de taller, profesores con responsabilidades especiales y jefes de departamento, en donde este último ha sido validado como los profesionales que requieren coordinar y gestionar a su equipo de trabajo con motivo de apoyar procesos de enseñanza, pero que, sin embargo, no cuentan con la formación específica al rol (Cortez & Zoro, 2016).

Todo lo descrito conlleva a la falta de referencias claras de reglamentos o políticas nacionales de quiénes son estos profesionales, los cuales actúan con un liderazgo educativo diferenciado y específico que difiere de otros roles. Si bien existen algunas aproximaciones con referencias indirectas a las prácticas de los líderes intermedios en

estándares de liderazgo, estos están centrados principalmente en directores o directivos de escuelas.

Esta falta de claridad dentro del panorama de los líderes muestra que muchos líderes intermedios, como es el caso del jefe de departamento, sufren de una falta de descripciones de su perfil y tareas, lo que conduce a dificultades para cumplir sus responsabilidades (Gurr & Drysdale, 2012; Leithwood, 2016). Esta situación adquiere relevancia al destacar la necesidad de investigar cómo los líderes intermedios abordan los desafíos asociados a su capacidad de influir en otros, particularmente en un contexto caracterizado por la falta de definición (Gurr & Drysdale, 2012; Lipscombe et al., 2019), como es el caso de los jefes de departamento de asignaturas.

Si bien Grootenboer (2018) postula el estudio de estos sujetos desde su práctica y no del título, es de suma relevancia contar con lineamientos generales que respalden la coherencia y comprensión del papel de cada uno de los líderes intermedios, con el fin comunicar y responder a las expectativas que se esperan de los cargos, los cuales pueden ser ajustados a la realidad de cada contexto.

En definitiva, los líderes intermedios, y entre ellos el jefe de departamento, son **profesionales responsables de liderar un equipo de personas, un proyecto o un área curricular, implicando interacciones entre los líderes superiores de la escuela y los profesores** (Maureira et al., 2021). Es decir, son líderes pedagógicos intermedios responsables del avance y cambio curricular de manera colaborativa, potenciando mejoras en la praxis de los docentes y su desarrollo profesional (Gaubatz & Ensminger, 2017), priorizando los intereses escolares y las metas estratégicas del centro (Bryant, 2019). Estos profesionales del medio generalmente sobresalen por su experiencia (Irvine & Brundrett, 2016), siguen las directrices emanadas del director y son promovidos a liderazgo intermedio debido a sus buenas prácticas en el aula, sus habilidades técnicas y pedagógicas destacadas, sus habilidades interpersonales y su capacidad de entrega.

3.3 Dualidad de roles: ser docente y líder de a la vez

Un sello distintivo del líder intermedio es la naturaleza dual del rol, enseñar junto con responsabilidades fuera del aula, que se ubica entre los docentes y el líder superior (Forde

et al., 2019). Es decir, cumple funciones de docencia y liderazgo. Aunque ambos dominios son importantes y esenciales para una administración escolar efectiva, cada uno tiene atributos distintivos (Bryant, 2019).

Frente a ello, se puede afirmar que, a causa de su condición, operan en múltiples niveles dentro de la escuela, participan de negociaciones e interpretación del reglamento de toda la escuela en términos de la práctica de apoyo a docentes, con también, realizar prácticas directamente con los estudiantes (Tay et al., 2019). Por ende, sus percepciones, comprensión de su papel y cómo funcionan "en el medio" es significativo porque informa con una mirada transversal del estado de su contexto, siendo un enlace entre la alta dirección y el núcleo operativo, proporcionando retroalimentación en ambos sentidos para garantizar ajustes asertivos de los planes para una implementación eficaz (Rudhumbu, 2015).

Por todo lo descrito, cumplen con un rol que no es ni completamente docente ni completamente líder, pero actúa como un puente de relación entre los dos partes, manifestando vistas contradictorias sobre su rol por parte de sus gerentes superiores y del personal escolar, lo que conduce a un conflicto de roles por realizar dos papeles a la vez. Lárusdóttir y O'Connor (2017) también plantean que los líderes intermedios están en una posición desafiante, estando apartados y al mismo tiempo siendo parte de sus pares docentes. Por tanto, este rol no es ni completamente profesor ni totalmente líder, sino que actúa de conexión entre dos eslabones, generando problemas de intereses en competencia en varios niveles y contextos (Gaubatz & Ensminger, 2017; Peacock, 2014) debido a que no hay políticas que informen adecuadamente el desarrollo profesional del nivel medio y su rol dual.

3.4 Impacto de la práctica del liderazgo intermedio en la mejora escolar

Partiendo de la base del posicionamiento estratégico de líder intermedio entre la dirección y los docentes, en una ubicación ideal en las organizaciones, el jefe de departamento emerge como un elemento sobresaliente en inducir en el alto rendimiento de los centros (Leithwood, 2016). Esta ubicación, tiene efectos significativos de mejoramiento en las prácticas de los miembros del departamento y, por consecuencia, en el aprendizaje de los

estudiantes, marcando una clara diferencia que lo convierte en un agente de cambio que promueve los objetivos de la unidad (Farrell, 2014; Marshall, 2012).

Por otro lado, Klar (2012) distingue a esta figura como al profesional potencialmente más influyente en las escuelas bien organizadas y con éxito en el rendimiento escolar de los estudiantes, atribuido principalmente al nexo que representa entre los profesores y directivos, ya que combina las funciones de maestro de aula y líder escolar, estando bien posicionados para tener un impacto directo y positivo en el aprendizaje de los docentes y los estudiantes, ubicado en el sitio principal de una escuela, el aula (Grootenboer, 2018). Es decir, la importancia de este papel está demostrada en la mejora de los resultados de los estudiantes y el éxito escolar (Harris & Jones, 2017; Lárusdóttir & O'Connor, 2017). Pese a que los directivos son quienes establecen la visión general para los resultados deseados, depende, en parte, de los líderes intermedios el lograrlos satisfactoriamente (Ng & Chan, 2014). Es por esto, que trabajando con docentes pares y siendo ellos mismos profesores, son el punto estratégico para guiar a sus equipos en los cambios e innovaciones curriculares pedagógicos (Gaubatz & Ensminger, 2017).

En este sentido, es imprescindible la confianza y empoderamiento que los directores y la comunidad educativa le asignan a los sujetos que cumplen este rol, debido a que, a mayor implicación, mayor será el grado de sostenibilidad de los procesos de mejora y cambio en el centro (García-Martínez & Martín-Romera, 2019; Marshall, 2012) utilizando su liderazgo e influencia sobre su equipo de trabajo alineados a las metas establecidas para el logro de los objetivos.

Por todo lo descrito, y como la evidencia empírica lo destaca, se podría afirmar que los profesores que **lideran desde el medio tienen un impacto directo sobre la calidad del aprendizaje y el desarrollo profesional de los maestros (Edwards-Groves et al., 2018) y un impacto en la enseñanza y el aprendizaje en el aula y los resultados de los estudiantes (Day et al., 2016)**. Por lo tanto, es trascendental revisar en la literatura cuál es el estado actual de la investigación acerca de dicho profesional, las funciones que están ejerciendo y cuáles son los desafíos que enfrentan, con el fin de vislumbrar y guiar futuros estudios con relación a la temática, así como la formación de competencias específicas necesarias para cumplir dichas labores, dado que, promueven el cambio educativo dentro de la escuela.

CAPÍTULO 4: RELEVANCIA DEL DEPARTAMENTO DIDÁCTICO EN LA MEJORA ESCOLAR

4.1 Definición y estructura del departamento didáctico

La complejidad de la enseñanza, la ampliación y cambios en el currículum, la innovación y avances tecnológicos han llevado a la necesidad de trabajar en equipo, siendo un elemento vital traspasar los límites de la individualidad, asumiendo tareas colectivamente por medio de la cooperación activa de todos sus miembros (Lipscombe et al., 2021; Maureira & Montecinos, 2023). Con ello, surgen dentro de las organizaciones coordinaciones horizontales y verticales. La primera busca articular el quehacer en niveles paralelos que integran el mismo ciclo o nivel. La segunda, pretende otorgar un orden y graduación coherente de las secuencias curriculares desde los primeros cursos hasta el término de la enseñanza dentro de una rama disciplinar.

Todas estas instancias de participación y vinculación de los profesionales en los distintos ámbitos del quehacer diario de una escuela, es liderado por el director. Pero también, existen otros roles que permiten el desarrollo profesional de los integrantes del centro, a través de la creación de figuras organizativas que se encarguen de realizar labores específicas en función del logro de objetivos colectivos propuestos. Por esta razón, se generan espacios de participación en equipos de trabajo de índole pedagógica o administrativa, quienes son dirigidos por un jefe cuyo cargo es representante del grupo frente a la dirección. Esto conlleva a un esfuerzo del sistema en su conjunto mediante el desarrollo de capacidades de liderazgo en diferentes niveles de la estructura organizacional para la mejora escolar sobresaliendo los departamentos didácticos como espacio de desenvolvimiento profesional.

Desde este punto, emergen los departamentos didácticos que constituyen un órgano esencial en la unidad organizativa de participación y coordinación, constituyéndose como comunidades profesionales estratégicas de aprendizaje (Maureira et al., 2021). Es más, resulta difícil pensar en un centro sin el funcionamiento de una unidad vertical de apoyo profesional que guíe y unifique los criterios a considerar en las diferentes áreas disciplinares, resolviendo problemáticas específicamente técnicas-pedagógicas de

programación y currículum, convirtiéndose en la instancia de vinculación y participación por excelencia de los docentes.

Si bien, este tipo de agrupación se presenta con elevado porcentaje en educación secundaria por sobre la educación primaria (Maureira & Montecinos, 2023) es un organismo que actualmente se encuentra en funcionamiento en ambos niveles educativos, como es el caso de Chile. Con ello, se destaca una mayor distribución de responsabilidades de liderazgo medio desde dirección hacia docentes en establecimientos secundarios, develando una insuficiencia de profundidad en la explotación y valoración de esta instancia a nivel de primaria (García-Martínez 2019; Leithwood, 2016).

Álvarez y Santos (1995) definen a este equipo como “el órgano básico encargado de organizar y desarrollar los elementos del currículum de cada área o materia correspondiente de formación profesional. Está constituido por profesores que imparten la misma materia a los distintos cursos o grupos de alumnos” (p.102). Es decir, nacen como medio de respuesta a las necesidades que demandan un tratamiento especializado y profundo por sujetos afines a la materia, coordinando en equipo la programación, análisis del currículo, metodologías, evaluación, proyectos, entre otros. Esta organización es llevada a cabo entre docentes de distintos ciclos de igual disciplina, entablando una progresión nivelada por curso (Sepúlveda et al., 2022) transformándose en una estructura estratégica para lograr resultados de aprendizajes e implementar criterios de comunidades profesionales de aprendizaje.

En concreto, se trata de un grupo de profesionales que comparten un área específica, organizándose para contribuir y colaborar de forma periódica en la preparación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y de su propio desarrollo profesional, bajo los principios de organización y apoyo técnico de orden vertical de un área disciplinar. De igual manera, este órgano actúa como facilitador de información especialmente sobre las necesidades del centro, rendimiento escolar, cumplimiento del currículo, nivel de avance de los objetivos planteados, e incluso, como espacio de formación para los nuevos maestros (Lorente, 2006). Esto lo transforma en la unidad de apoyo de primera necesidad para las tareas de gestión y dirección, pueden estar especialmente bien situados para brindar prácticas de liderazgo tanto instructivas como transformacionales y, como consecuencia, hacer contribuciones poderosas al mejoramiento de la escuela secundaria.

Asimismo, los departamentos son fuente de desarrollo profesional en redes internas o externas, tal como lo explica Leithwood (2016) indicando que también son fuentes de iniciativas de mejora que pueden ser independientes de sus escuelas, existiendo docentes de disciplina que son miembros de redes informales de la misma materia con otras escuelas cercanas, y en ocasiones, pertenecen a asociaciones de profesionales, que brindan sus propias oportunidades de desarrollo profesional en un área específica. Con ello, estos grupos reducidos en número dentro de la escuela como conjunto suscitan una subcultura propia de la especialización, contribuyendo al desarrollo de la identidad de los maestros con un sello identitario que los distingue de otros profesionales pares, facilitando una cultura de colaboración y vinculación entre docentes (García-Martínez 2019).

Sin embargo, el trabajo estructurado por departamentos didácticos puede dificultar la implementación de enfoques transdisciplinarios y basados en competencias debido a la segmentación propia de su organización. Esta fragmentación, centrada en áreas del conocimiento específico, tiende a reforzar una visión parcelada del currículo que limita la interacción y la colaboración entre disciplinas (Arguedas-Negrini, 2021). Como resultado, se generan barreras estructurales y culturales que complican el desarrollo de prácticas pedagógicas integradas, esenciales para abordar problemas complejos desde perspectivas múltiples y promover un aprendizaje significativo.

Por ejemplo, el trabajo por departamentos a menudo prioriza la especialización disciplinar, lo que puede llevar a que los docentes se concentren únicamente en los objetivos y contenidos de su asignatura, dejando de lado una visión holística del aprendizaje. Situación que se presenta en mayor medida en institutos y que es imprescindible en estos niveles educativos, sin embargo, es insuficiente en niveles más bajos (Cortés & Lorente, 2014), requiriendo ser acompañada por coordinaciones horizontales multidisciplinarias. Además, esta tendencia puede ser exacerbada por sistemas de evaluación centrados en logros específicos de cada área, lo que refuerza la separación disciplinar y desincentiva la colaboración entre departamentos. Además, la autonomía limitada de los jefes de departamento para redefinir prioridades curriculares o coordinar iniciativas transdisciplinarias puede limitar la implementación de estrategias innovadoras que integran competencias interdisciplinarias.

Por ello, aunque los departamentos didácticos son fundamentales para la organización escolar, su estructura y funcionamiento pueden representar un obstáculo para la adopción de enfoques pedagógicos que priorizan la transdisciplinariedad y el desarrollo de competencias. **Superar estas limitaciones requiere** transformaciones organizativas, apoyo institucional y una reconfiguración de las dinámicas colaborativas entre docentes, lideradas por un enfoque estratégico desde los **líderes intermedios** (Leithwood & Azah, 2016).

En resumen, y tal como lo afirman Maureira y Montecinos (2023) las escuelas que cuentan con departamentos didácticos contribuyen al proceso de mejora de aprendizajes contribuyen al proceso. En base a ello, se convierten en un órgano de coordinación clave en el logro de objetivos planteados (Leithwood, 2016). Su relevancia, es debida a su directa relación con el proceso de enseñanza aprendizaje en aspectos de: elección y articulación de metodología en los distintos ciclos, la elaboración de la planificación didáctica anual, análisis del proceso y resultados de lo planificado, proponer mejoras, adecuar el currículum a estudiantes con necesidades educativas especiales, diseñar proyectos de innovación pedagógica, entre otras. Además, tiene un carácter vertical de trabajo y constituye el ambiente de organización inmediato de los docentes, transformándose en un área estratégica para potenciar la identidad como especialistas de asignatura o promover el desarrollo profesional docente (García-Martínez, 2019; Hargreaves, 2019).

A nivel español, cada Comunidad Autónoma tiene la libertad de definir la organización interna de sus establecimientos educacionales. Por ejemplo, en Cataluña, el Decreto 102/2010 indicaba en su artículo 41 (p.19-20) que,

- Los órganos unipersonales de coordinación reciben de la dirección los encargos de funciones de coordinación o especializadas previstas a las leyes o adecuadas a las necesidades del centro derivadas de la aplicación del proyecto educativo, entre las cuales hay la coordinación de equipos docentes y de departamentos. Del ejercicio de sus funciones responden ante el equipo directivo.
- El nombramiento de los órganos unipersonales de coordinación se tiene que extender, como mínimo, en el curso escolar entero y, como máximo, en el periodo

de mandato del director o directora. En los centros que imparten educación secundaria hay de haber, como mínimo, dos personas cabes de departamento.

Es decir, la Comunidad Autónoma de Cataluña reconoce este órgano de coordinación docente, pero concede su creación a partir de las necesidades propias del centro.

A pesar del cambio normativo hay la actual vigencia de la LOMLOE y de la LEC en Cataluña, los departamentos didácticos siguen siendo una unidad reconocida legislativamente en el sistema educacional español, sin replanteamientos de fondo en las últimas dos décadas, manteniendo su atributo original en la práctica, pero eliminando su regulación normativa para permitir la autonomía organizativa de los centros. Este es también el caso de Chile, en que esta unidad organizativa está instaurada en los establecimientos educacionales sin regulación legislativa. Por ende, no existe normativa vigente para la conformación de departamentos didácticos en instituciones educativas chilenas develando unidades de trabajo profesional existentes sin una definición explícita de su rol en la política pública (Cancino & Vera, 2017; Maureira & Montecinos, 2023).

En definitiva, se puede dilucidar que el foco de interés en la construcción de nuevas reformas, no contemplan potenciar este organismo reconocido en la literatura como un eslabón vital en la participación e identidad de los profesionales (García-Martínez 2019; Leithwood, 2016), situación que podría producirse por la intención de otorgar mayor autonomía de organización a los centros o por el interés de potenciar los órganos horizontales, como los niveles o ciclos por sobre las áreas curriculares.

4.2 Unidad básica de coordinación docente y mejora escolar

Los departamentos didácticos se conceptualizan como unidades esenciales para la identidad profesional de sus miembros, la coordinación pedagógica, y la mejora continua en los centros escolares (Leithwood, 2016; Lorente, 2006). Estas estructuras organizativas representan el espacio donde se articula el trabajo colaborativo entre los docentes (Grice, 2019; Queupil & Montecinos, 2020), facilitando la implementación de estrategias didácticas alineadas con los objetivos institucionales y los estándares curriculares.

El liderazgo intermedio, ejercido por los jefes de departamento, adquiere un papel central en este contexto, ya que actúa como figuras clave para promover la cohesión del equipo docente y la coherencia pedagógica (Cortés & Lorente, 2014). No obstante, es importante reconocer que la visión en que los líderes intermedios son conceptualizados y operativizados puede variar según múltiples factores contextuales, como el grado de autonomía otorgado a los centros escolares, el tamaño de las instituciones, y la experiencia acumulada de los equipos directivos. Estas variables influyen significativamente en el alcance y la naturaleza del liderazgo que los jefes de departamento pueden ejercer.

Bajo esta perspectiva, y en el marco del presente estudio, los jefes de departamento serán entendidos como los líderes intermedios responsables de coordinar y supervisar los departamentos didácticos, asegurando la calidad educativa y fomentando la innovación pedagógica. Esta conceptualización permite examinar de forma crítica su papel en la construcción de comunidades de aprendizaje profesionales y en la mejora de los resultados escolares.

4.3 Funciones del departamento didáctico

Referente a las funciones competenciales de los departamentos didácticos dentro de las organizaciones educativas en base a su definición y características, Maureira & Montecinos (2023) manifiesta un primer acercamiento en el contexto chileno, resultante de un estudio de caso en un centro de educación secundario concluyendo con tres funciones principales:

- Promover instancias de comunicación, alineamiento y coordinación de aspectos administrativos-académicos.
- Compartir recursos para el aprendizaje y estrategias de enseñanza.
- Mejorar prácticas pedagógicas a través de la observación de clases entre pares y retroalimentación formativa.

Cabe recordar el hecho que Chile no cuenta con legislación que establezca normativas de su funcionamiento (Cortez & Zoro, 2016), quedando a libre albedrío de los directivos escolares su conformación y actuación dentro de sus organizaciones, por consiguiente,

hay colegios que disponen y adoptan este tipo de coordinación vertical entre pares profesionales, como hay otros que no.

De modo general, las funciones de un departamento promueven el trabajo pedagógico entre los miembros del departamento a través de la elaboración de propuestas del programa anual, la coordinación de actividades curriculares, el perfeccionamiento docente, entre otras. Además, se espera que promuevan la colaboración interdepartamental por medio de la articulación de proyectos en común con otras áreas disciplinares que beneficien al centro educativo en su conjunto.

Sin embargo, en ocasiones, este trabajo de modalidad interdepartamental es insuficiente, debido a que los docentes tienden a colaborar y a trabajar en más estrecha relación con el profesorado de su área de conocimiento, sin mostrar mayor apertura a proyectos entre departamentos, lo que conllevaría, a la continuidad de la tradición individualista de los profesionales (Arguedas-Negrini, 2021).

En este punto, es de suma relevancia resaltar la necesidad de ajustar al contexto educativo actual el papel que desempeñan los departamentos didácticos, ampliando su espacio de colaboración profesional con otras disciplinas. Potenciando así, la formación de comunidades educativas más allá del distintivo especializado de una asignatura, compartiendo experiencias y materiales a través del intercambio de información.

De igual manera, impulsando la innovación y derribando la fragmentación profesional que aún se encuentra estipulada en la ley, promoviendo el trabajo colaborativo para el cambio y la mejora, en que el trabajo en colaboración es imprescindible, ya que, desde él se promueven tanto la reflexión crítica como las mejoras e innovaciones que se consolidan en los centros.

Por ello, para que los departamentos puedan ser eficaces necesitan tener definidos los objetivos a corto y largo plazo, sus parámetros de funcionamiento, tiempos de trabajo delimitados, recursos humanos y materiales a disposición, definir quiénes son los responsables y cuáles son sus tareas, deberes y compromisos de sus miembros (Tichnor-Wagner et al., 2019), con la finalidad de responder a su esencia de unidad organizativa intermedia en los centros, comprendida a nivel general y de aula (González et al., 2014), que requieren de principios indispensables para su funcionamiento y, fundamentalmente,

de un profesional competente que lidere, motive el desarrollo del trabajo, y quien debe establecer vínculos profesionales dentro y entre departamentos, a fin de promover la mejora escolar.

CAPÍTULO 5. EL JEFE DE DEPARTAMENTO COMO AGENTE QUE PROMUEVE LA MEJORA ESCOLAR

5.1 El jefe de departamento y su impacto en la mejora escolar

Tal como se ha mencionado en el apartado anterior, el quehacer propio de un centro educativo necesita el sustento de diversas figuras que se encarguen de realizar tareas específicas de índole pedagógica o administrativa en distintos eslabones dentro de la organización, unidades que deben ser dirigidas por un líder intermedio que ejerza el rol de coordinador, como es el caso del jefe de departamento didáctico.

En la literatura, estos jefes de departamento forman parte de los denominados liderazgos medios (middle leadership) haciendo alusión a los profesionales dentro del establecimiento que ejercen tareas de coordinación con docentes de aula o estudiantes apoyando el ámbito pedagógico y de gestión. Grootenboer et al. (2015) los describen como quienes ejercen su liderazgo en colaboración con sus pares, desarrollando su práctica con repercusiones en lo que dicen, hacen y en las relaciones con su entorno. Además, cumplen una doble funcionalidad: ejercer docencia lectiva y desempeñar responsabilidades fuera del aula para dirigir el trabajo profesional con sus pares (Wenner & Campbell, 2017).

Por su parte, Queupil y Montecinos (2020) los definen en calidad de líderes pedagógicos intermedios que articulan entre los lineamientos superiores de mejoramiento escolar, las respuestas y requerimientos de los profesores. Asimismo, Klar (2012) distingue a esta figura como al profesional potencialmente más influyente en las escuelas bien organizadas y con éxito en el rendimiento escolar de los estudiantes, atribuido principalmente al nexo que representa entre los profesores y directivos, estableciendo tal como dice Araya (2015):

“Un tipo de relación pedagógica, no sólo con la dupla educador-docente, sino que también, por su función, deberá interactuar pedagógicamente con los directivos docentes, autoridades escolares, padres y/o apoderados. Deviniendo su rol en un agente intermediario y en un líder transformacional” (p.40).

Por ende, partiendo de la base del posicionamiento estratégico entre la dirección y los docentes, este puesto de líder departamental es único dentro de la jerarquía de las instituciones educativas, debido a su ubicación entre los administradores que crean las políticas y el cuerpo docente que las transforma en acciones (Gaubatz, & Ensminger, 2017).

Así, emerge como un elemento sobresaliente en inducir el alto rendimiento de los centros (Leithwood, 2016), demostrando que sus prácticas tienen significativas repercusiones en potenciar el mejoramiento en estrategias de enseñanza de sus pares, incidiendo directamente en las prácticas de los profesores miembros del departamento, y, por consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes (Grootenboer et al., 2015; Wenner & Campbell, 2017). Lo que marca una clara diferencia que lo convierte en un agente de cambio que promueve los objetivos de la unidad (Brent et al., 2014; Farrell, 2014; Marshall, 2012; Peacock, 2014).

Ante aquello, el rol del jefe de departamento es trascendental por ser quien tiene la responsabilidad de dirigir y coordinar todas estas acciones de carácter pedagógico entre los docentes, siendo un profesional responsable, en conjunto con la Unidad Técnico-Pedagógica, de la implementación y cumplimiento del proyecto curricular de su área (Fundación Chile, 2006). En este sentido, al ser una extensión directa de la administración de la escuela disponen de la oportunidad inigualable de contacto directo y frecuente con maestros y estudiantes (Leithwood, 2016). Para ello, es imprescindible la confianza y potestad que los directores asignan a los profesionales que desempeñan este rol, ya que, a mayor implicación, mayor será el grado de durabilidad de los procesos de mejora y cambio en el centro (García-Martínez & Martín-Romera, 2019; Marshall, 2012).

Por su parte, este papel debe ser capaces de conciliar entre las cuestiones de nivel alto y bajo en el momento de implementar las tareas, trabajando como directivo en su calidad de líder intermedio para crear una atmósfera de sensaciones compartidas y vinculantes entre los eslabones. Con ello, se fomentan las conexiones que son cruciales para la transferencia del conocimiento interno (Marshall, 2012).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento de su relevancia del potencial para liderar el cambio desde el interior de sus contextos, se dispone de escasos estudios que clarifiquen los roles que los jefes de departamento desempeñan, su identidad y actuación profesional

como líderes intermedios, con la finalidad de que otros estamentos responsables tengan conocimiento claro sobre su labor (García-Martínez & Martín-Romera, 2019; Marshall, 2012). De la misma manera, se precisa indagar con mayor envergadura y profundidad a esta figura como agentes de cambio (Peacock, 2014), debido al déficit de estudios de índole cuantitativo que evalúen cómo los jefes de departamento promueven el proceso de desarrollo y cambio dentro de sus equipos de trabajo.

En definitiva, se destaca **el papel que juega el jefe de departamento en el desarrollo de procesos de mejora y cambio en las escuelas, constituyéndose como líder pedagógico, situado en una posición táctica de comunicación e intercambio de conocimiento entre los distintos eslabones de la organización.** Pero a su vez, se reconoce la necesidad prioritaria de seguir investigando con datos empíricos cuantificables de su rol.

Por último, y como aspecto relevante a destacar, tiene relación con que esta figura es señalado por la literatura como un profesional con experiencia en gestión (Alsaleh, 2020; Bassett & Shaw, 2018; Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2020; Irvine & Brundrett, 2019).

Para Irvine y Brundrett (2019) en los primeros años de desenvolvimiento del cargo este sello distintivo proviene de cinco fuentes: lo aprendido al ejecutar diferentes roles dentro de la escuela; por lo obtenido previamente en un puesto equivalente en el mismo u otro colegio; lo ganado en contextos no escolares; lo obtenido a través de conversaciones con pares y; lo aprendido “haciendo el trabajo” de jefe de departamento.

Estas fuentes son consideradas como conocimiento acumulado que sobresale dentro del liderazgo intermedio y, que es adquirida a través del tiempo (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2020; Irvine & Brundrett, 2019), en donde la quinta fuente se presenta nítidamente en los sujetos con más años en el cargo. En consecuencia, la reflexión en las primeras etapas de nombramiento es esencial para transitar a niveles más avanzados, siendo indispensable generar oportunidades de obtención de experiencia formal por parte de líderes superiores o de los propios jefes de departamento. Situación que puede ser intencionada por medio de estándares de desempeño que promuevan y definan los estados o grados de desarrollo profesional de estos líderes, comenzando desde el nivel novel, hacia el intermedio hasta el nivel experto.

5.2 Criterios de selección al cargo

Los dos criterios considerados como elementos sustanciales para ser promovido a un cargo de liderazgo durante los primeros diez años de ejercicio docente son de dos tipos: formal (obtención de un título de aprendizaje formal) e informal (experiencia eficaz en el aula). Donitsa-Schmidt y Zuzovsky (2020) postulan que el criterio esencial para ser promovido a un rol de liderazgo intermedio es la obtención de un título formal afín al cargo, vinculado a la dirección o gestión educativa, aumentando exponencialmente las probabilidades de su ascenso. Aquello, podría deberse a que un profesional que cuente con nociones respecto a las competencias necesarias del quehacer de un líder es considerado mayormente capacitado para dicho rol.

Asimismo, la experiencia en el aula en años de ejercicio es considerada como el segundo factor más influyente para la promoción a este cargo titular, siendo un aprendizaje informal, pero que se puede objetivar con indicadores. Esta fuente de conocimiento es reconocida como elemento básico presente en un líder tanto por los directores, como también por sus pares (Bassett & Shaw, 2018; Ng & Chan, 2014). Es interesante mencionar, que en estos años de docencia este profesional se destaca en su práctica en aula (Bassett & Shaw, 2018; Koh et al., 2011), a su vez, por un vasto dominio de su disciplina que imparte, manteniéndose actualizado en el área y obteniendo resultados satisfactorios.

En este sentido, el criterio de selección para ser promovido al cargo puede realizarse de diversas maneras: designación del director, por sus pares docentes, por concurso, entre otras. En ocasiones, la dirección del centro o sus pares docentes, detectan y promueven la designación a jefes de departamentos con perfiles de formación y capacidades pedagógicas disciplinares, validadas como resultados de su evaluación profesional, sumado a la demostración de competencias relacionales y organizativas que propician un ambiente de trabajo en equipo (Maureira & Montecinos, 2023).

En síntesis, el perfil profesional ideal del jefe de departamento debe contar con un grado formal de preparación en gestión para el cargo y años de experiencia, logrando una fusión teórica-práctica de competencias deseada para el rol.

5.3 Normativa legal del funcionamiento del jefe de departamento en Chile

En el año 2009 es publicada en el diario oficial la nueva Ley General de Educación chilena (LGE) que modifica a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). Si bien se realizan cambios o derogaciones de algunos artículos respecto a la estructuración y currículum de los niveles de educación básica y media, admisión, requisitos y reconocimiento de los centros educacionales, creación de organismos de supervisión de la calidad, entre otros. A pesar de ser una ley muy discutida entre los sectores políticos y de debate público, gran parte no tiene cambios estructurales significativos en relación con los componentes organizativos de un centro escolar, sus miembros, perfiles y funciones que deben desempeñar.

La Ley N° 19.070/1996 del Estatuto de los profesionales de la educación o Estatuto Docente, Decreto 453, establece en su título II, párrafo I las funciones profesionales, precisando las relacionadas con el jefe de departamento:

Artículo 19° Las funciones docentes técnico-pedagógicas son aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función, se ocupan de campos de apoyo o complemento de la docencia, tales como:

- Orientación educacional y vocacional; supervisión pedagógica; planificación curricular; evaluación del aprendizaje; investigación pedagógica; coordinación de procesos de perfeccionamiento docente; y otras análogas que se determinen, previo informe de los organismos competentes, por Decreto del Ministerio de Educación.

Artículo 20° Constituyen actividades curriculares no lectivas entre otras, las siguientes:

1. Actividades relacionadas con planes y programas de estudio.
2. Actividades relacionadas con la administración de la educación.
3. Actividades anexas a la función docente propiamente tal, como:

(...) k. Jefaturas de Departamentos de asignaturas o de Consejo de Profesores Jefes.

Como se puede evidenciar, la normativa no regula con mayor detalle el perfil o competencias de esta figura de coordinación docente. Solo lo nombra dentro de las actividades no lectivas que puede realizar un docente para apoyar las funciones técnico-pedagógicas del centro, sin especificar requisitos para su nombramiento, periodo de duración en el cargo u horas de contrato para dicha labor. Es así, que se puede apreciar que la normativa solo detalla el rol del Jefe de la Unidad Técnico Pedagógico como quien se ocupa de la orientación a los docentes respecto al currículum, planificaciones, investigación, perfeccionamiento docente, supervisión pedagógica, entre otras. Por tanto, contempla la conexión directa con el quehacer docente dentro y fuera del aula, quienes tienen la labor de formar a los estudiantes, atendiendo a su derecho de educación que es el fin último de un establecimiento, razón por la que en este ámbito recae gran responsabilidad y profesionalismo, pero que sin embargo no se desarrolla normativamente.

Contra esto, queda de manifiesto que es cada centro o dirección quien tienen la facultad de designar sus criterios de selección para desempeñar este cargo de coordinación docente como jefe de departamento y, que además que no es obligatoria su conformación, dando autonomía a la dirección de crear organismos de coordinación vertical u horizontal dirigidos por un profesional asignado con atribuciones de dirección frente al equipo de trabajo.

5.4 Comparación legislativa del cargo de jefe de departamento entre Chile, España, Inglaterra y Australia

Los jefes de departamento en las escuelas primarias y secundarias desempeñan un rol crucial en la articulación pedagógica, el liderazgo académico y la mejora continua de las prácticas docentes. Sin embargo, los fundamentos legales que regulan este rol varían significativamente según el contexto nacional. A continuación, se comparan cuatro países: Chile, España, Inglaterra y Australia, con el objetivo de examinar las similitudes y diferencias en los marcos legales que sustentan las funciones y responsabilidades de los jefes de departamento. La elección de los dos primeros se basa en que son los países en donde se realiza la investigación. Los dos últimos, por ser considerados referentes en la temática. Además, hay que mencionar que se consideran aspectos normativos clave, como

el liderazgo pedagógico, la gestión de equipos docentes y el impacto en los resultados educativos.

5.4.1 Chile: La normativa centrada en la gestión pedagógica

Como se mencionó anteriormente, en Chile la figura del jefe de departamento no es regulada directamente, pero es mencionada dentro del estatuto docente establecido en la Ley 19.070/1996 y las disposiciones del Ministerio de Educación. Este rol se entiende como un líder pedagógico encargado de coordinar el currículo y supervisar las prácticas docentes en su área específica. Según el Ministerio de Educación (2020), describe a la figura como un rol docente que tiene la responsabilidad de fomentar la innovación pedagógica, promover el desarrollo profesional de los pares y asegurar la alineación de las prácticas de enseñanza con los estándares nacionales.

Un aspecto distintivo del marco chileno de liderazgo es la evaluación de desempeño docente, en la cual los jefes de departamento tienen un rol clave como supervisores y evaluadores. Esta responsabilidad refuerza su función como líderes pedagógicos, pero también plantea desafíos relacionados con la carga laboral y la preparación específica para asumir estas funciones (Bolívar, 2008). Además, las políticas educativas chilenas han enfatizado la necesidad de fortalecer el liderazgo intermedio como un mecanismo para mejorar los resultados educativos en contextos escolares diversos.

5.4.2 España: Autonomía en cada Comunidad Autónoma.

El jefe de departamento en España es una figura regulada por cada Comunidad Autónoma. En algunas ocasiones este cargo es asumido por un docente con experiencia y formación específica en el área. Las principales funciones incluyen la planificación curricular, la supervisión de las prácticas docentes y la propuesta de medidas para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

El sistema español sugiere que los jefes de departamento trabajen en estrecha colaboración con otros miembros del equipo docente y la dirección del centro. Este enfoque permite una toma de decisiones compartida y una mayor coherencia en la implementación de políticas pedagógicas. Por tanto, este modelo fomenta la construcción

de comunidades de aprendizaje profesional y fortalece la capacidad del centro para responder a las necesidades del alumnado (Monereo, 2010).

5.4.3 Inglaterra: Un liderazgo basado en estándares

En Inglaterra, los fundamentos legales que sustentan el rol de los jefes de departamento se basan en el National Standards for Subject Leaders (2015). Este documento establece un marco de liderazgo de competencias y responsabilidades que incluyen el liderazgo estratégico, la gestión del currículo y la promoción del desarrollo profesional de los docentes. Los jefes de departamento en Inglaterra desempeñan un rol dual como líderes pedagógicos y administrativos, lo que implica una estrecha relación con la dirección de la escuela y los organismos reguladores.

El énfasis en los estándares nacionales refleja una orientación hacia la rendición de cuentas y la mejora continua, elementos fundamentales en el sistema educativo inglés. Este modelo ha permitido una mayor profesionalización del liderazgo intermedio, aunque también ha generado debates sobre la presión que estos estándares ejercen sobre los docentes y líderes escolares (Fullan, 2020). Además, el uso de herramientas de evaluación basadas en datos es un componente central del liderazgo en Inglaterra, lo que permite tomar decisiones fundamentadas para mejorar los resultados educativos.

5.4.4 Australia: Un modelo centrado en la colaboración y la innovación

El marco legal que regula a los jefes de departamento en Australia se establece a nivel estatal, aunque existe una guía nacional proporcionada por el Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Este organismo define el rol de los jefes de departamento como líderes educativos que deben diseñar estrategias para la mejora pedagógica, supervisar la implementación del currículo y fomentar una cultura de colaboración entre los docentes.

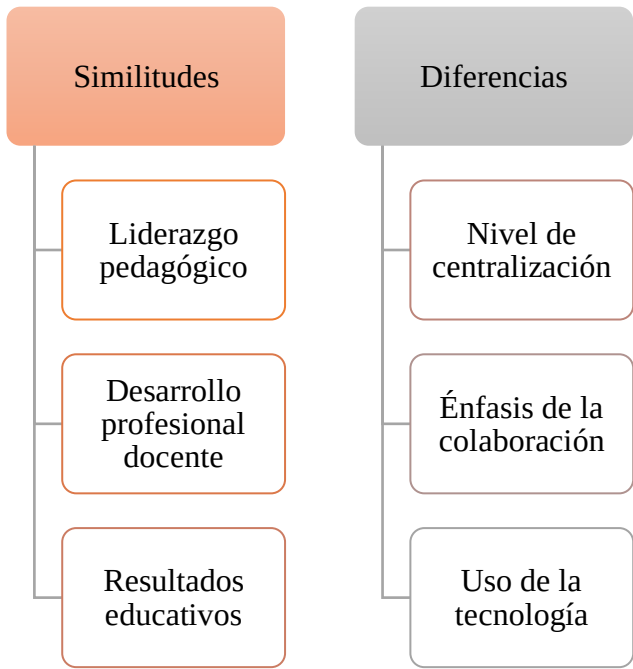
Un aspecto distintivo del modelo australiano es su énfasis en la innovación y la inclusión, ya que, los jefes de departamento en Australia están llamados a liderar iniciativas que promuevan la equidad educativa y la integración de tecnologías en la enseñanza (Leithwood et al., 2019). Además, el marco australiano valora las competencias

transversales, como la empatía y la comunicación efectiva, esenciales para construir relaciones positivas dentro del departamento como de la comunidad educativa.

Contraste de diferencias y similitudes

Con respecto a las similitudes y diferencias entre estos cuatro países, se destacan los puntos relevantes en la siguiente Figura 2.

Figura 2. *Diferencias y similitudes entre legislación del cargo de jefe de departamento entre Chile, España, Inglaterra y Australia*



Nota. Elaboración propia.

El primero de ellos, es el liderazgo pedagógico. En los cuatro países, el rol del jefe de departamento incluye la responsabilidad de supervisar y coordinar las prácticas pedagógicas. Esto subraya la importancia de su función como líder pedagógico en la mejora de los resultados de aprendizaje. El segundo de ellos es el desarrollo profesional docente, ya que existe un consenso general sobre la necesidad de que los jefes de departamento promuevan el crecimiento profesional de los docentes mediante actividades de desarrollo profesional. La tercera y última similitud, es el enfoque en los resultados educativos. Sobre este punto, tanto en Chile, España, Inglaterra como Australia, destacan

el impacto del liderazgo sobre la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes.

En sentido opuesto, las diferencias sustanciales entre los países analizados se describen tres. En primer lugar, el nivel de centralización, en donde en Inglaterra los roles están claramente definidos por estándares nacionales. En cambio, en Australia existe una mayor flexibilidad, permitiendo adaptaciones a contextos locales. La segunda discrepancia es el énfasis en la colaboración. España y Australia promueven modelos más colegiados y colaborativos, mientras que Inglaterra y Chile otorgan mayor relevancia a la rendición de cuentas y a la supervisión individual. En tercer lugar, está la visión más inclusiva y el uso de tecnologías, en donde, Australia destaca por su énfasis en la integración de herramientas tecnológicas, un aspecto menos desarrollado en los marcos de Chile y España.

En definitiva, la comparación de estos cuatro países, evidencia que, aunque los fundamentos legales sobre el rol de los jefes de departamento varían según el contexto nacional, existen puntos comunes que resaltan su papel como líderes pedagógicos y gestores de equipos docentes. Sin embargo, las diferencias en la implementación de políticas, el nivel de autonomía y el uso de tecnologías reflejan las particularidades culturales y organizativas de cada país. En este sentido, se resalta la necesidad de marcos legales que equilibren la rendición de cuentas con la flexibilidad y la innovación, permitiendo a los jefes de departamento adaptarse a los desafíos de un sistema educativo global y diverso. Como también, garantizar la formación específica para el cargo que les permita adquirir las competencias requeridas para el rol.

5.5 Noción de competencias del jefe de departamento

Siguiendo la línea de lo descrito, el concepto de competencias ha sido central en el ámbito educativo y laboral debido a su carácter multifacético. Aquello, porque las competencias no consisten únicamente en acumular conocimientos teóricos, sino en movilizar dichos saberes para actuar de manera efectiva en situaciones concretas. Esto implica no solo un entendimiento técnico, sino también habilidades sociales y éticas que permiten responder a demandas específicas del entorno. Ciertamente, esto es particularmente relevante dado

que los desafíos en las aulas y en la gestión escolar son dinámicos y están condicionados por factores culturales, tecnológicos y sociales.

La literatura reciente enfatiza que las competencias deben ser abordadas desde una perspectiva integral. Flückiger et al. (2015) destacan la importancia de considerar las competencias como una combinación de capacidades cognitivas, emocionales y contextuales. En el caso de los líderes intermedios, estas competencias les permiten adaptarse y liderar equipos docentes en un panorama educativo en constante evolución. Este enfoque es esencial para garantizar que los sistemas educativos respondan de manera efectiva a los cambios sociales y tecnológicos.

Además, se subraya que el desarrollo de competencias en líderes educativos requiere una combinación de formación inicial, programas de inducción y oportunidades de aprendizaje continuo (Kanagamal, 2020). Este modelo asegura que las competencias se actualizarán y reforzarán a lo largo de la carrera profesional, adaptándose a las nuevas exigencias del contexto escolar (Béteille et al., 2021; Day, 2017; Leithwood et al., 2019; Robinson & Gray, 2021).

5.6 Competencias del jefe de departamento según la literatura

Antes de describir las competencias asociadas al cargo, es preciso diferenciar los conceptos de funciones, habilidades y competencias, los cuales, en ocasiones, presentan confusión por ser tratadas como iguales. Sin embargo, estas poseen diferencias fundamentales que influyen en la comprensión y el desempeño de los roles de liderazgo. Estos conceptos, aunque interrelacionados, abarcan diferentes dimensiones del ejercicio profesional.

Por un lado, las **funciones** refieren a las responsabilidades formales y específicas asignadas a un líder dentro de un centro escolar. Estas están determinadas por el marco normativo, las políticas institucionales y las expectativas organizacionales. Según Leithwood y Azah (2016), algunas de las funciones de un líder incluyen la planificación estratégica, la gestión administrativa y la supervisión pedagógica, las cuales son esenciales para garantizar el cumplimiento de los objetivos institucionales. En este

sentido, las funciones actúan como un marco organizador que define las tareas que un líder debe realizar en su rol.

Por otro lado, las **habilidades** son las capacidades específicas que un líder desarrolla y emplea para ejecutar de manera efectiva las funciones asignadas. Estas incluyen tanto habilidades técnicas, como el manejo de datos para la toma de decisiones, como habilidades interpersonales. Por ejemplo: la comunicación efectiva y la gestión de conflictos (Hargreaves & Fullan, 2014). A diferencia de las funciones, las habilidades se centran en cómo se llevan a cabo las tareas y dependen en gran medida del desarrollo personal y profesional del líder educativo.

Por último, las **competencias** integran conocimientos, habilidades y actitudes en un conjunto que permite al líder desempeñarse eficazmente en contextos complejos y cambiantes. Edwards & Fullan (2022) definen las competencias como capacidades holísticas que combinan elementos técnicos, interpersonales y éticos, adaptadas a las demandas específicas del entorno escolar. Las competencias no solo implican la ejecución de tareas, sino también la capacidad de responder proactivamente a situaciones diversas, promover la innovación, el desarrollo profesional docente y liderar el cambio organizacional.

En resumen, mientras que las funciones delinean qué debe hacer un líder, las habilidades describen cómo se realizan esas tareas, y las competencias abarcan por qué y de qué manera se logra un desempeño eficaz y contextualizado.

Siguiendo esta línea de definición, el perfil del papel de jefe de departamento y la unidad organizativa que lidera, es sustancial determinar las competencias que cumplen desempeñando su rol.

A modo general, este docente líder realiza las tareas de enseñanza y aprendizaje con estudiantes y que, además, asume responsabilidades fuera del aula en alguna instancia institucionalizada para liderar a sus pares (Queupil & Montecinos, 2020) o, como señalan Melville et al. (2013) su rol se concentraría en potenciar un liderazgo distribuido con sostenibilidad en el tiempo, orientado al desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la disciplina en contextos, gestionando con resiliencia las presiones y requerimientos de ambos lados desde su posición intermedia.

En los años noventa, Álvarez y Santos (1995, p.103) mencionaban que las competencias tareas del jefe de departamento eran:

- convocar a reuniones con orden del día específico,
- facilitar la documentación,
- velar porque las decisiones tomadas en el equipo respeten los principios y criterios establecidos en los proyectos educativos y curriculares, y
- dirigir el proceso de trabajo del grupo y controlar para que cada miembro del equipo respete y cumpla los acuerdos tomados por todos

Es decir, sus tareas están orientadas a aspectos administrativos de supervisión y control sobre su equipo de trabajo, monitoreando el cumplimiento de los principios establecidos por el centro.

Con una visión más actualizada, Queupil y Montecinos (2020) citando a Flückiger (2015) identifican las principales competencias de los jefes de departamento:

- incentivar a los profesores hacia prácticas colaborativas,
- fomentar conversaciones reflexivas dirigidas a la innovación y mejora,
- observar y retroalimentar prácticas docentes,
- modelar prácticas eficaces y comprender los sistemas de rendición de cuentas.

Ante esta mirada, el jefe de departamento adquiere gran **relevancia en el quehacer pedagógico y reflexivo de las prácticas docentes, debido a su posicionamiento intermedio entre los maestros y el equipo directivo, siendo el medio de conexión y comunicación en ambos sentidos direccionales**. Sin embargo, Ainsworth et al., (2024) señalan que, a pesar de la evolución del papel de los jefes de asignatura en las escuelas, sus principales tareas continúan enfocadas en torno a la gestión de recursos, la documentación, la influencia en la práctica, la supervisión, la formación del personal, el desarrollo profesional y el enlace.

Es decir, aun se precisa profundizar en su potencial de influencia de innovación y mejora de las prácticas de sus pares y a su vez, en la coordinación y articulación con otros departamentos en el logro de objetivos colectivos. Todo aquello, por medio del reconocimiento y distinción de su rol de liderazgo intermedio como un agente clave en el

desarrollo profesional de sus pares, y que, por ende, requiere un marco orientativo y directrices específicas del rol.

Tras la revisión de la literatura, se identifican y sintetizan las cinco competencias más mencionadas haciendo alusión a diversas prácticas derivadas de su quehacer, las cuales corresponden a: liderar pedagógicamente, dirigir los planes curriculares, gestionar los recursos disponibles, comunicar, y establecer relaciones de confianza.

5.6.1 Liderar pedagógicamente

La responsabilidad de dirigir pedagógicamente sobre los miembros de su equipo son las principales funciones atribuidas al rol de jefe de departamento (Koh et al., 2011; LaPointe-McEwan et al., 2017; Myende & Bhengu, 2015; Walker & Quong, 2010). En este sentido, su liderazgo se enfoca en conducir e influenciar el desarrollo profesional continuo de los profesores, con el propósito de mejorar las prácticas en el aula para lograr el aprendizaje de los estudiantes (Lipscombe et al., 2020). Dicha mirada lleva a centrar sus acciones en apoyar el desenvolvimiento del quehacer pedagógico de los maestros que conforman su disciplina, identificando y priorizando las necesidades de su departamento que obstruyan el eficaz funcionamiento de sus labores (LaPointe-McEwan et al., 2017), y a su vez, impulsando la autorreflexión de sus prácticas pedagógicas a nivel micro (aula) para generar cambios o mejoras en ellas (Grootenboer & Larkin, 2019; Koh et al., 2011; Seobi & Wood, 2016).

Bajo este concepto, el jefe de departamento debe ser conocedor de las capacidades y dificultades que presenta cada sujeto perteneciente a su departamento, como también del contexto en que se sitúa (Edwards-Groves et al., 2018) siendo el principal agente impulsor del trabajo colaborativo como metodología de aprendizaje entre pares, generando espacios para compartir experiencias de sus praxis y buscar conjuntamente las resoluciones más acertadas para cada situación dada con base en la mejora escolar (Roche et al., 2020).

Por el contrario, los jefes de departamento manifiestan que su papel principal es ser profesor de aula por sobre de ejercer el liderazgo (Bassett & Shaw, 2018; Irvine & Brundrett, 2019; Lárusdóttir & O'Connor, 2017). Consideran que su rol es más posicional

que influyente frente a otros profesionales, superponiendo su función de profesor de aula por sobre la de jefe de departamento. Esta orientación se refleja en su preocupación constante por el proceso enseñanza-aprendizaje y en el logro de los objetivos planteados en el plan curricular a nivel micro, acentuando en la innovación de las prácticas en el aula de los maestros que están bajo su dirección como medio para alcanzar dichas metas, actuando de esta forma como líderes pedagógicos.

5.6.2 Dirigir los planes curriculares

Otra de sus funciones extraídas es dirigir los planes curriculares de su disciplina en todas sus etapas; redacción, ejecución y monitoreo de su cumplimiento (Bassett & Shaw, 2018; Koh et al., 2011; Myende & Bhengu, 2015; Seobi & Wood, 2016). El fin de contar con un plan de trabajo claro y conocido por todos es generar un cambio curricular ajustado a las necesidades del contexto, sosteniéndolo en el tiempo por medio de la colaboración mutua, estado que debe generar el jefe de departamento promoviendo el compromiso para su realización (Grootenboer & Larkin, 2019). Para ello, es clave que esta figura tenga participación de los planes generales de trabajo del establecimiento junto a los directivos desde su génesis (Myende & Bhengu, 2015), como también de cómo programar estos planes en base a competencias, aportando en el planteamiento de objetivos y acciones a instaurar. Esto, debido a que poseen una mirada transversal del funcionamiento de la escuela al situarse en un punto estratégico entre la alta dirección y los docentes (Roche et al., 2020), lo que les permite estar en conocimiento de los recursos humanos y materiales con lo que se cuenta para su satisfactoria realización.

Posteriormente, los líderes intermedios exponen y dirigen la contextualización de dichos planes generales a su área disciplinar en conjunto a los miembros de su equipo, realizando ajustes acordes a la realidad y necesidad del departamento (Grootenboer & Larkin, 2019; Koh et al., 2011), en miras del fortaleciendo del trabajo colaborativo para el cumplimiento de metas formuladas y, a su vez, el desarrollo profesional de cada integrante en aplicación de innovaciones y mejoras de sus praxis con el fin de lograr los objetivos (LaPointe-McEwan et al., 2017; Seobi & Wood, 2016).

En este sentido, el monitoreo en aula a los pares, la co-docencia o mentorización de profesores nóveles son contemplados como soportes en el proceso de aplicación del plan

curricular acordado (Bassett & Shaw, 2018; Koh et al., 2011). Ello puede implementarse ingresando a clases de otros maestros y modelando sus prácticas, junto con la observación y retroalimentación que inste a la reflexión de su praxis, enfatizando que el objetivo último es el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

5.6.3 Gestionar los recursos disponibles

La función de gestionar recursos materiales y humanos para la ejecución de los planes establecidos es otra de sus responsabilidades inherentes al cargo (Grootenboer & Larkin, 2019; Irvine & Brundrett, 2019; Myende & Bhengu, 2015; Ng & Chan, 2014). En este sentido, es trascendental que el líder intermedio tenga claro conocimiento de cuáles son las metas y planes curriculares de la escuela como del departamento, como también de los recursos con los que cuenta. Facilitando así, los procesos adyacentes para el alcance de los objetivos a través de la coordinación eficaz y asertiva de las herramientas disponibles que apoyan la práctica y desarrollo docente. Por tanto, ser conocedor de la posición adecuada junto con el impulso y el compromiso de avanzar a hacia las metas propuestas, constituyen las condiciones requeridas para que los jefes de departamento tengan éxito (Grootenboer et al., 2015).

5.6.4 Comunicar

Otra responsabilidad destacada de este papel hace alusión a ser un canal de comunicación entre los sistemas dentro de la escuela, optimizando la fluidez y rapidez vertical de la información (Grice, 2019; Grootenboer et al., 2015; Koh et al., 2011; Ng & Chan, 2014; Roche et al., 2020). Debido a su posicionamiento intermedio entre dirección y docentes, crea un espacio único de conexión, ayudando a establecer mecanismos de traspaso de información fehaciente respecto al estado de cada sector, siendo el jefe de departamento un agente de conocimiento de los diversos contextos, actuando como interlocutor bidireccional de los avances o necesidades existentes.

Por su parte, los altos directivos escolares reafirman que los líderes intermedios son el “vínculo” entre ellos y los maestros de aula (Koh et al., 2011), permitiendo transmitir su visión y acciones de mejoramiento de la escuela a través los líderes intermedios como

informantes oficiales, los cuales realizan observaciones de la recepción o punto de vista por parte de los maestros que favorecen o dificultan su ejecución.

5.6.5 Establecer relaciones de confianza

Tal como se mencionó anteriormente, los jefes de departamento están situados en una posición estratégica dentro de la organización escolar, por lo que establecer y mantener relaciones profesionales de confianza es una parte sustancial de su función (Bassett & Shaw, 2018). Al brindar un ambiente de confianza, se genera el espacio positivo propicio para una comunicación efectiva y un trabajo colaborativo entre los miembros del equipo (Walker & Quong, 2010), el cual, es un recurso para el aprendizaje profesional imprescindible para la mejora y éxito de las prácticas pedagógicas en el aula (Grice, 2019) y, que a vez, funciona de forma inversa forjando confianza por medio del trabajo en equipo.

Por tanto, los jefes de departamento deben tener un alto grado de confianza en sí mismos (Bassett & Shaw, 2018) y en las capacidades de sus colegas, quienes deben percibir y sentir el soporte que les plantea su figura al momento de retroalimentar y reflexionar aspectos de su praxis que podrían requerir mejoras o adecuaciones que instarían al cambio educativo esperado. En este sentido, Edwards-Groves et al., (2016) establecen cinco dimensiones para transformar las prácticas en base a la cultura de confianza relacional: confianza interpersonal; interaccional confianza; intersubjetiva confianza; confianza intelectual y; confianza pragmática. Es decir, las escuelas son capaces de transformar sus nichos a espacios receptivos al cambio a nivel de acción y hacer colaborativo con praxis reformadas en base a una cultura relacional de confianza y esta puede ser potenciada por los jefes de departamento.

En este sentido, es deseable que los líderes intermedios se aparten del prejuicio de ser “espías” de la alta dirección, tal como algunos de ellos manifestaron sentirse frente a sus pares docentes (Grice, 2019), debido a que esta visión dificulta la creación de una cultura de confianza profesional y trabajo colaborativo del sistema, y más aún, la distribución efectiva y progresiva del liderazgo a ejercer (Lárusdóttir & O’Connor, 2017).

5.7 Desafíos del cargo de jefe de departamento

5.7.1 Falta de formación para ejercer el cargo

Una problemática recurrente mencionada en los estudios es la falta de formación en competencias requeridas para desempeñar el papel, en áreas de gestión de crisis, gestión de recursos, habilidades de liderazgo en grupos y habilidades de relación interpersonal, entre otros (Ng & Chan, 2014; Roche et al., 2020). Bajo este estado mantienen una constante incertidumbre de los roles y fines correspondientes a su cargo (Edwards-Groves et al., 2018), debido a la falta de un marco referencial que guía la formación requerida para el rol. Y, en consecuencia, en cómo orientar las reflexiones de su propia experiencia o de los que están bajo su dirección, sin contar con las herramientas profesionales para un adecuado acompañamiento pedagógico.

Algunas de las posibilidades de formación pueden darse por tutoría o coaching (Irvine & Brundrett, 2019) de un profesional experimentado en el cargo, como también el apoyo de redes de colaboración dirigidas a su rol (Roche et al., 2020) las que impactarán competencialmente en el avance profesional hacia la confianza en sí mismo y en liderazgo.

5.7.2 Resistencia al cambio por parte de sus pares docentes

A raíz del punto anterior, subyace otra situación desfavorable para este profesional que es enfrentar la resistencia al cambio de ciertos maestros (Bassett & Shaw, 2018) donde se necesita tener las competencias para influir en las praxis de dichos sujetos y ser percibidos como profesionales que poseen las características para liderar a un equipo, confiando en sus decisiones en beneficio del departamento como de sus miembros. Por tanto, es de imprescindible contar con la preparación necesaria para superar los grados de frustración provenientes del sentir que su posición es meramente de control y supervisión, o más aun, de no tener influencia de cambio sobre el resto (Lárusdóttir & O'Connor, 2017).

5.7.3 Falta de tiempo para las labores del cargo

El factor tiempo es otro recurso demandando por los líderes intermedios (Grootenboer et al., 2015; Grootenboer & Larkin, 2019; Koh et al., 2011; Seobi & Wood, 2016) a consecuencia de la dualidad de su rol docente-líder (Grootenboer et al., 2015) manteniendo una sobrecarga de tareas burocráticas a causa de sus múltiples responsabilidades (Koh et al., 2011; Lárusdóttir & O'Connor, 2017), las que imponen presión para su cumplimiento desde los altos mandos del centro como de su departamento (Ng & Chan, 2014). En consecuencia, esta situación dificulta la satisfactoria realización de sus tareas por aumento del grado de ansiedad y frustración, afectando su práctica en ambos roles que cumple.

Por tanto, es primordial que “estos profesionales desarrollen sus capacidades y prácticas, una formación capaz de responder a las necesidades formativas que presentan estos cargos” (Cortez & Zoro, 2016, p.6). En Chile, la investigación de estos cargos es escasa y no cuentan con una normativa nacional que defina sus funciones ni responsabilidades. Esto podría suponer que se le atribuye autonomía de decisión a los centros, sin embargo, en caso de requerirlo, no disponen de orientaciones claras de su rol. Solo se puede encontrar alguna idea pionera de su quehacer en el Programa de Educación y Gestión Escolar de Fundación Chile realizado en el año 2006, que propone un perfil para este cargo de jefe de departamento. A pesar de la relevancia que presenta según lo planteado por la literatura internacional, estos “asumen funciones formales reconocidas por el ministerio de educación al interior de las escuelas y liceos, con un rol escasamente investigado y sin contar con una formación específica para el ejercicio de sus cargos” (Cortez & Zoro, 2016, p.7).

En síntesis, esta figura debería de contar con oportunidades de aprendizaje formal sobre liderazgo (cursos, diplomaturas, postgrados, entre otros), entregándoles las herramientas mínimas para su quehacer, fortaleciendo su identidad como líderes, constituyendo capacidades para liderar equipos y movilizar la escuela hacia la mejora (Bendinkson, 2014).

PARTE III. MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

6.1 Descripción del escenario

Este estudio se ha desarrollado con el fin de indagar y analizar el rol del jefe de departamento como líder intermedio, con lineamientos concretos de definir su perfil y competencias profesionales imprescindibles para el eficaz desempeño de su práctica.

La fundamentación que sustenta esta decisión es la escasa investigación de la figura de jefe de departamento como líder intermedio dentro de las escuelas chilenas, y más aún, la inexistente política o formación orientativa de sus prácticas. Es decir, es un nicho inexplorado por parte de los investigadores, pero que, sin embargo, ha cobrado relevancia a nivel internacional por su influencia en la mejora y logro de objetivos de un centro.

En este contexto, se establece la realidad chilena como lugar de aplicación de los instrumentos para la recogida de los datos. Por consiguiente, el diseño y lenguaje empleado para su confección responden a este criterio, como también, las fases y los tiempos destinados fueron adecuados al año académico escolar chileno.

Otro fundamento, es la factibilidad de tener acceso a centros educativos de primaria y secundaria de la ciudad de Temuco, puesto que se cuenta con el contacto previo de profesores de diferentes instituciones locales que estarían dispuestos a colaborar en el estudio.

Por último, el principal interés es contribuir a la política orientativa chilena de este cargo subyace por la propia experiencia como docente y jefa de departamento en un establecimiento de dicha ciudad. Desde esta coyuntura, emana la determinación de aportar al conocimiento y mejora de papel intermedio con directrices claras de su rol y competencias profesionales dentro de las escuelas.

Por todo lo antes descrito, es preciso situarse en el contexto educacional chileno con una breve descripción de sus principales características.

6.2 Datos de Chile y la ciudad de Temuco

Chile es un país tricontinental, situado al sur de Sudamérica entre la Cordillera de los Andes y el Océano Pacífico. Debido a su forma única de largo y angosto lo transforma en un país con diversidad de culturas, climas y paisajes propios de cada zona geográfica, siendo dividido administrativamente en 16 regiones y su capital Santiago ubicada en la región metropolitana.

Según cifras del último Censo de 2017, el país cuenta con 17.574.003 habitantes, de ellos el 51,1% corresponde a mujeres y el 48,9% a hombres. Además, la población está envejeciendo aceleradamente, porque si bien continúa creciendo, cada vez lo hace de manera más lenta.

Tras la Pandemia del año 2020, Chile experimentó un incremento exponencial en materia de desigualdad, en donde el 20% de los hogares con mayores ingresos representan el 11,7 veces los ingresos del 20% de las familias de menores ingresos del país, volviendo a cifras de los años 1994 y 1996. Asimismo, el coeficiente de Gini se encuentra en el 0,510 retrocediendo a cifras observados entre los años 2003 y 2006 (CASEN, 2020).

Por su parte, Temuco es una ciudad ubicada al sur de Chile, específicamente en la región de la Araucanía, siendo una comuna que cuenta con una población de 282.415¹. Es la segunda región del país con mayor concentración de personas pertenecientes a pueblos indígenas, particularmente Mapuche con un 34,3%² y se caracteriza por con alto nivel de vulnerabilidad, siendo la región con mayor porcentaje de personas en situación de pobreza con un 17,4% (CASEN, 2020).

6.3 Niveles de educación en Chile

Los niveles de enseñanza según el marco normativo es la Ley General de Educación (Ley N°20.370 o LGE) según el artículo 17 “la educación formal o regular está organizada en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior, y por modalidades educativas

¹ <http://resultados.censo2017.cl/Region?R=R09>, extraído el 14 de Octubre de 2024.

² <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>, extraído el 14 de Octubre de 2024.

dirigidas a atender a poblaciones específicas”, las cuales se resumen en la siguiente Tabla 2:

Tabla 2. *Niveles educativos en Chile*

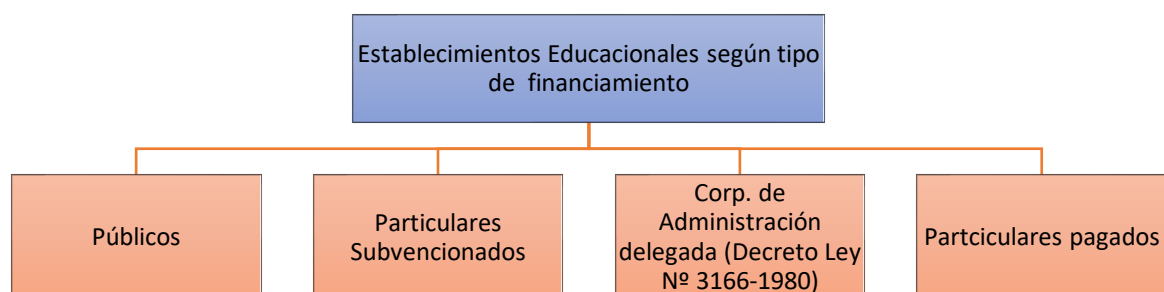
Niveles		Grados/Duración
Educación infantil	Parvularia o	-Sala cuna
		-Nivel medio
		-1° y 2° nivel de transición (Pre-Kinder y Kinder)
Educación primaria	Básica o	Seis años
Educación secundaria	Media o	-Seis años (4 primeros de formación general y 2 finales de formación diferenciada).
Educación Superior		-Centros de formación técnica -Institutos profesionales -Universidades

Nota. Elaboración propia.

6.4 Tipos de establecimientos en Chile

Al acabar el curso del año 2023, existen 11.123 establecimientos educacionales a nivel nacional, 7.945 situados en zonas urbanas y 3.178 en zonas rurales del país, considerando los niveles de educación parvularia, básica y secundaria. Así, en función del tipo de financiamiento estos se clasifican en cuatro grandes categorías detalladas en la siguiente Figura 3.

Figura 3. *Establecimientos chilenos según tipo de financiamiento*



Nota. Elaboración propia.

- Públicos: Son aquellos que reciben aportes directamente del estado y que dependiendo de su administración pueden ser Municipales o Dependientes de servicios locales.
- Particulares subvencionados: Son aquellos que se costean con aportes del estado por medio de subvenciones y de aportes de las familias a través de mensualidades.
- Administración delegada: Son aquellos que se financian con convenios de administración afiliados a entidades de derecho privado, principalmente asociada al mundo empresarial e industrial.
- Particulares pagados: Son aquellos que su financiación es completamente con pagos mensuales proveniente de las familias.

Bajo este criterio, el número de establecimientos educacionales a nivel país se distribuyen en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3. Centros educativos en Chile

Establecimientos según tipo de financiamiento / administración	Cantidad de establecimientos
Públicos (Municipal y Servicios locales)	4.962
Particulares subvencionados	5.480
Corp. de administración delegada	70
Particulares pagados	611
Total	11.123

Fuente. Biblioteca del congreso nacional de Chile (2024).

Elaboración propia.

Se puede apreciar que solo el 44% corresponde a colegios públicos administrado por municipios o servicios locales, un 49% a colegios particulares subvencionados (concertados), un 1% colegios pertenecientes a corporaciones de administración delegada y un 6% a centros particulares pagados.

La brecha entre escuelas públicas y subvencionadas se acrecienta aún más al comparar las cifras a nivel nacional con datos de la ciudad de Temuco, las cuales se muestran en la siguiente Tabla 4.

Tabla 4. Centros educativos en la ciudad de Temuco

Establecimientos según tipo de financiamiento /administración	Cantidad de establecimientos en Temuco
--	---

Públicos (Municipal y Servicios locales)	42
Particulares subvencionados	123
Corp. de administración delegada	1
Particulares pagados.	6
Total	172
Zona urbana	143
Zona rural	29

Fuente. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2024).
Elaboración propia.

A nivel local, la comuna de Temuco cuenta con un 24% de colegios con financiamiento público, es decir, una diferencia del 21% respecto a las cifras nacionales. Sin embargo, la mayor disparidad porcentual se encuentra en la concentración de centros subvencionados de financiamiento compartido con un 72%, aumentando un 23% respecto a la cantidad a nivel nacional. Lo que concierne a corporaciones de administración delegada y establecimientos particulares pagados corresponde a un 1% y 3% respectivamente, sin diferencias significativas a las cifras a nivel país. Finalmente, añadir que un 83% de los centros se encuentran dentro del área urbana de la comuna y un 17% en zona rural.

6.4.1 Matrícula por tipo de dependencia de los establecimientos

La matrícula por tipo de dependencia de los colegios a nivel nacional, son señalados en la Tabla 5.

Tabla 5. *Matrícula por tipo de dependencia en Chile*

Matrícula según tipo de financiamiento / administración	Cantidad de estudiantes
Públicos (Municipal y Servicios locales)	1.287.070
Particulares subvencionados	1.961.573
Corp. de administración delegada	44.167
Particulares pagados	338.213
Total	3.631.023

Fuente. Biblioteca del congreso nacional de Chile (2023).
Elaboración propia.

Los datos arrojados muestran que la distribución de matrícula según tipo de financiamiento en los centros particulares subvencionados se presenta con el 54% del

total, seguido del sector público (municipal y servicios locales) con un 35%. A educación particular pagada y de administración delegada representan el 9% y el 1% respectivamente. Esta distribución destaca el rol predominante del sector particular subvencionado en la cobertura educativa a nivel país.

En relación a la ciudad en estudio, el número de establecimientos por tipo de financiamiento queda explicitado en la siguiente Tabla 6.

Tabla 6. *Matrícula por tipo de dependencia en Temuco*

Matrícula según tipo de financiamiento / administración	Cantidad de estudiantes
Públicos (Municipal y Servicios locales)	15.341
Particulares subvencionados	43.842
Corp. de administración delegada	862
Particulares pagados	6.249
Total	66.294

Fuente. Biblioteca del congreso nacional de Chile (2023).

Elaboración propia.

La matrícula según tipo de financiamiento en la ciudad de Temuco, indica y sigue la tendencia a nivel nacional con una alta concentración de estudiantes en el sector particular subvencionado (66%). Le sigue el sector público (23%), mientras que el sector particular pagado y el de administración delegada, equivalentes al 9% y 1%. Estos datos reflejan la dependencia del sistema educativo en el modelo de financiamiento particular subvencionado no solo a nivel nacional, sino también a nivel comunal.

Respecto a la matrícula de estudiantes en Temuco por nivel educativo se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7. *Matrícula por nivel educativo en Temuco*

Nivel educativo	Matrícula
Matrícula educación pre básica	5.993
Matrícula educación básica	34.373
Matrícula educación media (humanista-científico y técnico profesional)	23.489
Total	63.855

Fuente. Biblioteca del congreso nacional de Chile (2023).

Elaboración propia.

La distribución de matrícula en los distintos niveles educativos en la ciudad de Temuco detallada en la tabla, muestra que en educación prebásica posee el 9% del total, a diferencia del 54% en educación básica, y al 37% en centros de modalidades humanista-científica como técnico-profesional. En su conjunto, los datos muestran que en la ciudad de Temuco la educación básica posee la mayor cantidad de estudiantes, seguida de la educación media y la educación prebásica.

6.5 Datos generales del profesorado en Chile

6.5.1 Edad, sexo y formación

En primer lugar, según datos de la OCDE (2022), el promedio de **edad** de los docentes en Chile es de 41 años, estando por debajo de los 44 años del promedio de dicha entidad. Además, un 27% posee 50 años o más, lo que significa que el país tendrá que renovar alrededor uno de cada cuatro miembros docentes durante la próxima década. Situación que se da en varios países, en donde la fuerza laboral docente ha envejecido en los últimos cinco a diez años.

Bajo este panorama, existe un envejecimiento moderado en el profesorado en el país con una proporción relativamente baja de docentes mayores de 50 años, especialmente en educación secundaria superior. Esto sugiere que la profesión docente en estos niveles no está envejeciendo tan rápido como en otros países, lo que podría indicar una renovación del personal o menos retención de docentes mayores.

En segundo lugar, la distribución de **género** de la fuerza laboral docente en Chile muestra que existe una feminización de la profesión, muestran que existe un 99,4 % de mujeres docentes en primera infancia (CPEIP, 2018). Asimismo, la proporción de maestras representa más de tres cuartas partes del personal docente de educación primaria, lo que es mayor que la proporción en la educación secundaria inferior del 63% (OCDE, 2022).

En definitiva, esto refleja una tendencia global donde los niveles iniciales del sistema educativo están altamente feminizados (68% en promedio de la OCDE). Esto podría estar relacionado con la percepción cultural de que las mujeres son más adecuadas para el

cuidado y la enseñanza de niños/as pequeños/as, lo que podría significar la perpetuación de estereotipos de género en la asignación de roles laborales.

Por último, los docentes chilenos declaran un 87% de participación en actividades de formación (OCDE, 2022). Aquello, aunque representa un leve porcentaje por debajo del promedio OCDE (94%), indica que los profesores muestran un interés común por la formación continua de su ejercicio.

En relación a la ciudad de Temuco, la dotación de docentes por sexo y zona urbana o rural es detallada en la Tabla 8.

Tabla 8. *Docentes en comuna de Temuco*

Docentes	Cantidad
Docentes sexo femenino	3.418
Docentes sexo masculino	1.239
Total docentes	4.657
Docentes urbano	4.418
Docentes rural	239

Fuente. Biblioteca del congreso nacional de Chile (2023).
Elaboración propia.

Los datos de la tabla 8 muestran una notable mayoría del sexo femenino representado aproximadamente por el 73%. En contraste, los docentes masculinos suman el 27%. Esta predominancia femenina refleja la tendencia de feminización de la profesión docente a nivel país, donde el rol de la docencia ha sido históricamente asumido en mayor medida por mujeres en los niveles de primaria y secundaria. Por su parte, respecto a la distribución por ubicación geográfica, la mayoría de los profesionales se encuentran desempeñando funciones en las áreas urbanas de la ciudad (95%) en comparación con el área rural (5%).

6.5.2 Docentes según tipo dependencia del establecimiento

Referente a la misma clasificación, la siguiente Tabla 9 señala la cantidad de docentes por tipo de centro educativo en la ciudad de Temuco.

Tabla 9. *Docentes por centros educativos en la comuna de Temuco*

Docentes según tipo de financiamiento / administración	Cantidad de docentes
Públicos (Municipal y Servicios locales)	1.386
Particulares subvencionados	2.760
Corp. de administración delegada	53
Particulares pagados	458
Total	4.657

Fuente. Biblioteca del congreso nacional de Chile (2023).

Elaboración propia.

Como se detalla en la tabla, el sector público cuenta con el 30% del total de docentes. Esto indica una que tiene una importante presencia en centros educativos, no es mayoritaria a nivel comunal. Por su parte, los particulares subvencionados cuentan con el 59% del total, siendo el más numeroso en términos de dotación de personal. Esto indica una notable dependencia de este tipo de dependencia educacional, siendo una alternativa de acceso a una educación con financiamiento estatal, balanceando la gestión privada y el apoyo público.

En relación con las corporaciones de administración delegada, cuentan con solo el 1% del total. Su baja participación sugiere que estas corporaciones cumplen roles específicos o están orientadas hacia ciertas áreas especializadas al mundo empresarial e industrial dentro del sistema educativo de la ciudad de Temuco, y su presencia limitada podría estar vinculada a objetivos muy específicos de gestión educativa.

Por último, los establecimientos particulares pagados representan cerca del 10% del total de docentes de la ciudad. Esto indica una participación claramente menor en comparación con los establecimientos particulares subvencionados. Este tipo de administración está vinculado a una oferta educativa autofinanciada, lo cual podría reflejar una demanda en segmentos específicos de la población que busca alternativas educativas fuera del ámbito público o subvencionado.

6.6 Carrera docente en Chile

En el año 2016, fue formalizada la “Ley de desarrollo profesional docente” (Ley 20.903), que organiza y regula la progresión, remuneración y ascenso de los profesores en Chile. El propósito de su creación fue mejorar la calidad de la educación mediante el fortalecimiento de las competencias y reconocimiento de ellos profesoras del país. Sus principales elementos serán explicados a continuación, debido a que su categorización de los años de experiencia fue considerada para el diseño y construcción del instrumento del estudio.

La Carrera Docente en Chile está estructurada en cinco tramos de desarrollo profesional, los cuales son: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II. Adicionalmente, existe un tramo provisional denominado Acceso, el cual es transitorio y permite la incorporación inicial al sistema.

La participación en el sistema de reconocimiento es obligatoria para los docentes que se encuentren en los tramos Inicial y Temprano, en el momento en que sean convocados a dicho proceso. Si estos docentes no completan el proceso, pierden el derecho a recibir la asignación correspondiente a su tramo hasta que cumplan con los requisitos establecidos. En cambio, para los docentes en los tramos Avanzado, Experto I, Experto II y Acceso, la participación en el sistema de reconocimiento es de carácter voluntario.

Respecto a los docentes que se incorporen a un establecimiento sujeto al sistema de carrera docente, y que previamente no poseían un tramo asignado, recibirán uno en función de su experiencia profesional. Aquellos que acrediten cuatro o más años de ejercicio en instituciones educativas reconocidas por el Estado serán asignados al tramo de Acceso. Por otro lado, aquellos con menos de cuatro años de experiencia serán ubicados en el tramo Inicial. Esta asignación se formaliza mediante un acto administrativo llevado a cabo por el Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógica (CPEIP).

PARTE IV. MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 7. DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

En este apartado se explica el diseño y desarrollo de la investigación. En primer lugar, se sitúa el enfoque metodológico, se establece el objetivo general, que tiene como propósito general diseñar un marco orientativo para líderes intermedios que determine las competencias profesionales del cargo de jefe de departamento a partir del análisis de su situación actual de las escuelas primarias y secundarias de Temuco (Chile) y, seguidamente, se expone el diseño del estudio, los instrumentos escogidos, los procesos de construcción y validación de los mismos. Asimismo, se procede a la descripción de los procedimientos de análisis con relación al enfoque metodológico seleccionado.

7.1 Enfoque metodológico

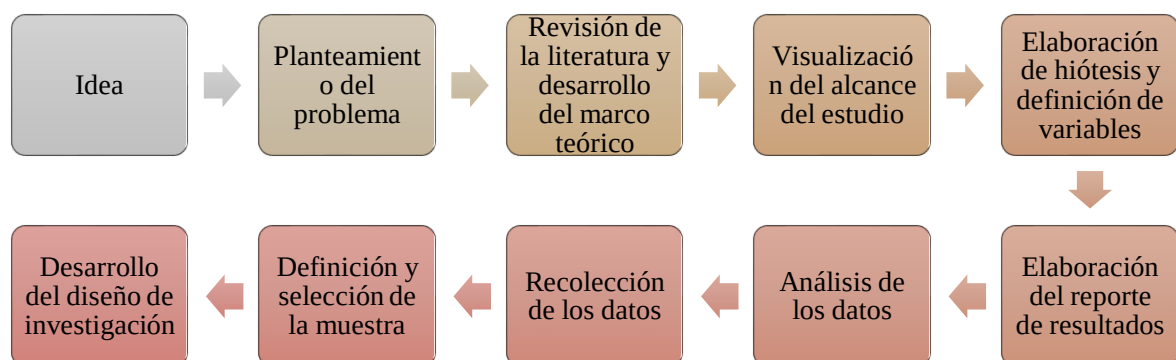
Para comenzar, la investigación se define como un “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos” (Hernández et al., 2014, p.4) que trata de responder a ciertas interrogantes que subyacen de una realidad determinada. Todas ellas, independientemente la ruta paradigmática que sustenten o utilicen para la búsqueda de estas respuestas, emplean procedimientos rigurosos y empíricos para originar nuevo conocimiento. La investigación realizada en este estudio se inscribe en el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, lo que implica la adopción de una visión objetivista de la realidad, en la que los fenómenos pueden ser observados, medidos y cuantificados de manera independiente a los sujetos que los experimentan. El paradigma positivista se fundamenta en la búsqueda de leyes generales y patrones a través de la recopilación de datos empíricos y cuantificables, con el objetivo de explicar y predecir comportamientos observables (Creswell & Creswell, 2018; Hernández et al., 2014). Asimismo, este enfoque se basa en la recolección y análisis de datos numéricos con el fin de establecer patrones y generalizar los hallazgos (Hernández et al., 2014), lo que, además, por la objetividad en la recolección de datos, se reduce al mínimo las influencias subjetivas y asegura una mayor precisión en los resultados (Queirós et al., 2020). Por ello, esta perspectiva es adoptada en este estudio, dado que es considerada la más adecuada para alcanzar los objetivos planteados de identificar y analizar las competencias específicas del jefe de departamento como líder intermedio en contextos educativos a

partir de la recogida de datos de las percepciones de una muestra de jefes de departamento, docentes y directores. La naturaleza cuantitativa del estudio permite no solo medir las competencias de los jefes de departamento, sino también analizar las percepciones profesionales de tres colectivos sobre el liderazgo intermedio, comparando las diferencias en función de variables y colectivos.

Por tanto, esta orientación metodológica como líder intermedio con escenario en escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Temuco-Chile, permite intentar establecer relaciones entre las variables implicadas y arrojar resultados generalizables a partir del conocimiento de la situación actual de la figura profesional de jefe de departamento insertas en estas organizaciones.

Las fases definidas para la investigación cuantitativa, y que guiaron este estudio, son detalladas en la siguiente Figura 4, según lo plantado por Hernández et al. (2014).

Figura 4. Proceso cuantitativo



Fuente. Hernández et al., 2014, p.5.

El proceso sistemático presentado en la figura anterior, que comienza con la identificación del problema y la revisión de la literatura, garantiza que la investigación se base en marcos teóricos sólidos, validados y con evidencia empírica, lo que fortalece la validez interna del estudio (Hernández et al., 2014). La definición clara de variables asegura que las competencias profesionales a analizar estén bien delimitadas y que los datos recolectados sean pertinentes para el objetivo de la investigación. Además, el diseño, creación y uso

de herramientas cuantitativas en la recolección y análisis de datos facilita la comparación entre diferentes actores y contextos, permitiendo evaluar respecto el perfil competencial de los jefes de departamento. Esto es esencial para identificar tendencias, fortalezas y áreas de mejora para el rol específico estudiado, lo que puede ofrecer recomendaciones prácticas para el desarrollo profesional de los jefes de departamento en el sistema escolar.

En resumen, este procedimiento cuantitativo, con su estructura rigurosa y su enfoque en la objetividad, es adecuado porque proporciona una metodología clara y comprobada para analizar competencias específicas, permitiendo generar conclusiones fundamentadas que contribuyan al campo de la gestión educativa y al liderazgo escolar.

7.2 Tipo y diseño de la investigación

El alcance del estudio es descriptivo, que consiste en “la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Arias, 2012, p.24) y tiene como finalidad especificar las propiedades, características y perfiles de los fenómenos analizados describiendo las variables objeto de estudio o la muestra empleada (Navarro et al., 2017) de manera precisa y cuidadosa (Bisquerra, 2004). Por ende, este sería un primer acercamiento y observación respecto a este cargo en Chile, y más delimitado, en las escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Temuco.

En este sentido, se espera identificar las competencias que deben poseer estos profesionales para ejercer dicho rol en base a las percepciones de distintas fuentes que observan el fenómeno en estudio. Es decir, esta investigación no pretende establecer relaciones causales entre variables, sino proporcionar una descripción precisa y detallada del liderazgo intermedio del jefe de departamento, abarcando tanto sus competencias específicas como sus competencias transversales. Y, de igual forma, conocer las necesidades de formación en relación con su práctica, siendo medido y analizado en diversos aspectos y dimensiones derivados de los resultados obtenidos (Berardi, 2015).

En cuanto al diseño, el estudio se desarrolla bajo un enfoque no experimental, lo que implica que las variables no serán manipuladas, sino observadas tal y como se presentan en el contexto natural de las escuelas, en su realidad. Es decir, los estudios no experimentales permiten analizar fenómenos en su contexto sin intervenir en ellos, lo cual

es esencial para comprender la dinámica real del liderazgo en las instituciones educativas (Ato et al., 2020). En este caso, el diseño no experimental se ciñe a la recolección de datos sobre la situación actual y competencias de los jefes de departamento sin alterar las condiciones naturales de trabajo en las escuelas, garantizando así la validez del estudio.

Adicionalmente, el estudio es de un diseño no experimental de tipo transversal, ya que se lleva a cabo en un momento específico o lapso determinado (Hernández et al., 2014). A diferencia de los estudios longitudinales que efectúan un monitoreo de las variables, situación que no es el objetivo de esta investigación.

Se considera que el enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo no experimental de tipo transversal es el adecuado para esta investigación, justificado en que permite analizar con precisión el perfil y las competencias de los jefes de departamento en su rol de líderes intermedios, a partir de datos empíricos y cuantificables. Así, tal como lo describen Creswell y Creswell (2018), este tipo de enfoque es el más apropiado cuando el objetivo es medir actitudes, opiniones o competencias a través de una muestra representativa, permitiendo la generalización de los resultados a una población más amplia. Además, el diseño descriptivo facilita la elaboración de un diagnóstico exhaustivo de las competencias profesionales del liderazgo intermedio en escuelas, proporcionando información valiosa que puede ser utilizada para mejorar la formación y el desarrollo profesional de los jefes de departamento.

Para la recolección de datos, se crean instrumentos ad-hoc, de modalidad online, pudiendo clasificar el estudio de tipo encuesta (Torrado, 2014). Estos instrumentos se aplicaron a una muestra de directores, docentes y jefes de departamento de escuelas primarias y secundarias de Temuco, con el fin de obtener datos objetivos que permitan identificar las competencias profesionales de los líderes intermedios. Esta decisión fue basada en el hecho de que el uso de cuestionarios en investigaciones cuantitativas permite recopilar datos comparables y estandarizados, facilitando el análisis estadístico de las percepciones y opiniones de los participantes (Ponce et al., 2021). El cuestionario incluye escalas Likert para medir la percepción de las competencias y habilidades de los jefes de departamento. La fiabilidad y validez del instrumento han sido verificadas mediante análisis estadísticos para garantizar la precisión y consistencia de las mediciones.

La siguiente Tabla 10, explicita la relación entre las técnicas de recogida de información y los objetivos, detallando los diferentes elementos: los objetivos, la modalidad, las técnicas de recogida de información.

Tabla 10. *Resumen del enfoque metodológico*

Objetivo General	Objetivos específicos	Técnica recogida de información
Diseñar un marco orientativo para líderes intermedios que determine las competencias profesionales del cargo de jefe de departamento a partir del análisis de su situación actual de las escuelas primarias y secundarias de Temuco (Chile).	1. Describir el perfil y competencias profesionales específicas que el análisis bibliográfico y la normativa atribuyen a los jefes de departamentos.	-Análisis documental de literatura desde el año 2010 -Análisis 13 marcos/estándares competenciales de liderazgo -Panel de 3 expertos -Revisión de jefes de departamento -Cuestionarios: directores, jefes de departamento, docentes
	2. Crear y validar un instrumento de las competencias profesionales del liderazgo intermedio de los jefes de departamento.	Análisis de 13 marcos/estándares competenciales de liderazgo
	3. Analizar la asociación percibida por los Directores entre las acciones atribuidas al jefe de departamento y sus competencias.	Cuestionario a directores
	4. Analizar la asociación percibida por los jefes de departamento entre las acciones atribuidas al jefe de departamento y sus competencias.	Cuestionario a jefes de departamento
	5. Analizar la asociación percibida por los docentes entre las acciones atribuidas al jefe de departamento y sus competencias.	Cuestionario a docentes
	6. Contrastar la asociación percibida por los Jefes de departamento, directores y docentes entre las acciones atribuidas a las competencias del jefe de departamento.	Cuestionarios: directores, jefes de departamento y docentes
	7. Determinar las necesidades de formación sentidas por los jefes de departamento para las competencias asociadas a su quehacer.	Cuestionario a jefes de departamento
	8. Elaborar un marco orientativo competencias específicas del cargo, así como lineamientos para políticas formativas del quehacer del jefe de departamento.	-Análisis documental de literatura desde el año 2010 -Resultados encuestas a directores, jefes de departamento y docentes

Nota: Elaboración propia.

7.3 Temporalización de la investigación

En concordancia y con propósito de garantizar la rigurosidad del estudio, se efectúa el cronograma de desarrollo de la investigación descrita en la siguiente Tabla 11 con sus fases correspondientes.

Tabla 11. *Fases y temporalización del estudio*

Fases	Temporalización (Mes/Año)
Primera Fase: Delimitación del problema de investigación	Octubre de 2020 a Julio de 2021
Segunda Fase: Elaboración de los antecedentes y diseño metodológico	Septiembre de 2021 a Julio de 2022
Tercera Fase: Diseño y construcción de instrumentos	Septiembre de 2022 a Marzo de 2023
Cuarta Fase: Trabajo de campo	Abril a Septiembre de 2023
Quinta Fase: Análisis de los resultados	Octubre de 2023 a Enero de 2024
Sexta Fase: Discusión y triangulación	Febrero a Junio de 2024
Séptima Fase: Elaboración de conclusiones e informe final	Julio a Diciembre de 2024

Nota. Elaboración propia.

Tal como se muestra en la tabla, la temporalización de desarrollo del estudio constará de siete grandes etapas, comenzando en la primera fase con la aproximación al objeto de estudio y búsqueda de la literatura existente delimitando el problema de investigación. A continuación, la segunda fase se concentra en la elaboración de los antecedentes que sustentan la investigación y el marco metodológico. La tercera fase, hace referencia al diseño, creación y validación de los instrumentos. La cuarta fase se efectúa el trabajo de campo. La quinta fase se analizan los datos de los instrumentos y los resultados arrojados. La sexta fase corresponde a la discusión y triangulación de los resultados. Finalmente, la sexta fase finaliza con la elaboración de conclusiones e informe final.

7.4 Muestra y población

7.4.1 Características de la población

El estudio se realizó en la ciudad de Temuco, Región de la Araucanía-Chile, que cuenta con 172 establecimientos educacionales que imparten enseñanza en el nivel de primaria y secundaria en la zona urbana de la localidad. De ellos, 33 colegios cuentan con la figura de jefes de departamento establecida principalmente por contar con una mayor dotación de profesionales en su planta docente.

A continuación, se presenta en la Tabla 12 la distribución de la población en función al número de establecimientos educacionales que cuentan con dicha figura dentro de su organización.

Tabla 12. *Distribución de la población según dependencia del establecimiento*

Dependencia del establecimiento	Número de establecimientos	% de establecimientos
Públicos (Municipal y Servicios locales)	3	9%
Particulares subvencionados	21	64%
Corp. de administración delegada	1	3%
Particulares pagados	8	24%
Total	33	100%

Nota. Elaboración propia.

Tal como se muestra en la Tabla 12, los establecimientos particulares subvencionados componen más de la mitad de la población superando ampliamente al número de los establecimientos públicos.

Tabla 13. *Distribución de la población según nivel educativo*

Nivel educativo	Frecuencia establecimientos	%
Educación básica (primaria)	1	3%
Educación media humanista-científico y técnico profesional (secundaria)	4	12%
Educación básica y media (primaria y secundaria)	28	85%
Total	33	100%

Nota. Elaboración propia.

Como se destaca, la población, en su mayoría, atiende ambos niveles educativos de primaria y secundaria, y en menor medida, a un solo nivel educativo. De igual manera, en establecimientos que solo contemplan el nivel educativo de primaria, la presencia del jefe de departamento es casi inexistente.

En definitiva, la población considerada fueron todos los establecimientos educacionales de primaria y secundaria de la zona urbana de la ciudad de Temuco, de cualquier tipo de dependencia (pública, particular pagado, particular subvencionado y corporaciones de administración delegada), y que dispusiesen dentro de su organización interna con la figura de jefe de departamento de alguna área curricular en los años académicos lectivos 2021 y 2022. La matrícula y número de profesionales en su planta docente fueron criterios excluidos.

El proceso de identificación de los centros con dicha figura de liderazgo se efectuó una pesquisa mediante visitas presenciales, correos electrónicos y llamadas telefónicas, consultando en relación con su presencia en la estructura organizacional del centro.

Como resultado de esta indagación, 33 establecimientos de un universo de 112 cumplen con este criterio de inclusión exigido para el estudio.

7.4.2 Características de la muestra

El procedimiento se realizó a través de un muestreo aleatorio estratificado a través del uso de calculadora de muestra online del universo de colegios que cuenten con jefes de departamento que lideren cualquier área curricular durante los años 2021 y 2022 que pertenezcan a cualquier tipo de administración (pública, subvencionada, privada o delegación compartida) dentro de la zona urbana de Temuco. El instrumento fue enviado a los 33 establecimientos con propósito de asegurar el mínimo de respuestas conveniente. La muestra total obtenida fue de 15 centros. Esta cifra corresponde a los establecimientos que permitieron el acceso y participación de sus profesionales en el estudio, firmando el consentimiento informado. Los colegios restantes negaron la implicación de su centro y sus docentes a contribuir con la investigación.

De los establecimientos implicados, se recaba una contribución de 200 participantes, relativo a los tres colectivos vinculados y requeridos para la aplicación de los instrumentos. En la siguiente Tabla 14 se expone la descripción de los participantes por cargo, tipo de dependencia de los centros, género y edad.

Tabla 14. Descripción de la muestra

Cargo	Tipo de establecimiento	Género	Edad
Directivo	Público= 2	F= 9	20 a 30= 0
	Particular subvencionado= 9	M= 6	31 a 40= 2
	Administración delegada= 1	NB= 0	41 a 50= 4
	Particular= 3		51 o más= 9
Jefatura de Departamento	Público= 3	F= 44	20 a 30= 9
	Particular subvencionado= 48	M= 29	31 a 40= 33
	Administración delegada= 5	NB= 0	41 a 50= 16
	Particular= 17		51 o más= 15
Docente	Público= 19	F= 78	20 a 30= 25
	Particular subvencionado= 63	M= 34	31 a 40= 53
	Administración delegada= 9	NB= 0	41 a 50= 12
	Particular= 21		51 o más= 22

Nota: Elaboración propia.

Por un lado, el detalle de la muestra indica que todos los tipos de establecimientos tienen participación en el estudio, a pesar de presentar diferencias en el porcentaje de contribución. Se destacan el elevado número de profesionales directores, docentes y jefes de departamento de colegios particulares subvencionados, los cual, se ajusta a la realidad contractual de la presencia de un mayor porcentaje de este tipo de dependencia, tanto a nivel nacional como local.

Por otro lado, en los tres colectivos de la muestra, se visualiza un alto número de profesionales mujeres por sobre los hombres, y no hay registro de género no binario.

Por último, la edad de los directores fluctúa entre los 31 y 51 años y más, con predominancia de este último rango. Los jefes de departamento poseen distintos rangos de edad entre 20 a 51 años y más, destacando el rango entre 31 y 40 años. Finalmente, el rango de edad que preside entre los docentes es entre 31 y 40 años de edad.

7.5 Procedimiento de recogida de la información

De acuerdo a la literatura, en esta etapa de la investigación la recogida de datos implica desarrollar un plan minucioso de procedimientos que nos guían a recopilar la información requerida (Hernández et al., 2014). Bajo esta mirada, los instrumentos a utilizar en investigaciones cuantitativas en el campo de la educación, son herramientas sistemáticas

diseñadas para obtener datos numéricos que permiten analizar y comprender fenómenos educativos específicos. Estos instrumentos incluyen encuestas, pruebas estandarizadas, entre otras, las cuales están estructurados de forma tal que facilitan la cuantificación de respuestas y, en consecuencia, el análisis estadístico de la información recopilada (Creswell & Creswell, 2018). El uso de estos instrumentos permite identificar patrones y relaciones entre variables, proporcionando una base objetiva para la posterior toma de decisiones (Johnson & Christensen, 2020). Además, la confiabilidad y validez de los instrumentos son aspectos críticos, ya que garantizan la precisión y consistencia de los datos obtenidos (Alavi & Hosseini, 2021). En este sentido, la adecuada selección y diseño de los instrumentos de recogida de información son fundamentales para asegurar que los resultados reflejen con precisión la realidad investigada y contribuyan al avance del conocimiento, en este caso, en el campo de la educación.

En efecto, para la ejecución de esta fase, se diseñaron y construyeron tres cuestionarios *ad hoc*, debido a la escasez de instrumentos existentes que permitieran responder a los objetivos de esta investigación. En los apartados siguientes, se detalla el proceso desarrollado en la recogida de datos.

7.5.1 Instrumento de medición: cuestionario

En esta línea, la utilización de instrumentos que permitan recoger información específica y facilitar un análisis adecuado del fenómeno en estudio es esencial para alcanzar los objetivos de la investigación. En este estudio, se han diseñado tres cuestionarios, dirigidos respectivamente a jefes de departamento, directores y docentes. Estos cuestionarios son, en esencia, instrumentos basados en la observación de hechos mediante las respuestas proporcionadas por los sujetos, lo que supone ciertos supuestos: que los encuestados disponen de la información solicitada, que responden con sinceridad y que han comprendido las preguntas en línea con el propósito del cuestionario (Mateo & Martínez, 2008).

La elección del cuestionario responde a su capacidad para captar perspectivas individuales sobre la realidad en función de los objetivos de la investigación, “permitiendo estandarizar e integrar el proceso de recopilación de datos sobre las variables que el investigador desea medir, proporcionando una visión precisa del estado actual de la población estudiada” (Aguilar & Barroso, 2015, p. 77). Como han señalado

Johnson y Christensen (2021), el uso de cuestionarios facilita la cuantificación de variables específicas y la comparación de respuestas entre grupos, garantizando así la confiabilidad y validez de los datos obtenidos (Alavi & Hosseini, 2021).

Para estructurar los cuestionarios se emplearon afirmaciones en una escala de Likert con cuatro alternativas, caracterizada como una escala ordinal de intervalos aparentemente iguales. Esta escala consiste en una serie de afirmaciones ante las cuales los participantes expresan su grado de acuerdo o desacuerdo, lo que permite captar actitudes y percepciones de forma graduada (Ospina et al., 2005). En este caso, la escala Likert permitirá evaluar las competencias clave de los jefes de departamento, valorando el nivel de acuerdo sobre sus acciones y aquellas competencias que requieren formación previa para su desempeño.

Para la valoración de las competencias, las opciones van desde el “1” como la más baja y correspondiente a "totalmente en desacuerdo", hasta “4” como la valoración más alta descrita como "totalmente de acuerdo". La graduación de cuatro alternativas permite evitar el sesgo de una respuesta a la alternativa central, concediendo así, un nivel de precisión mayor en el grado “de acuerdo” o “desacuerdo” del participante en torno a la aseveración formulada.

La valoración para la pregunta de la necesidad de formación previa al ejercicio del cargo de jefe de departamento, fue graduada en cinco alternativas respecto al nivel de importancia, comenzando por la puntuación “1” como “nada importante” hasta “5” como “muy importante”. La diferencia de graduación de esta pregunta con las anteriores, se debe a que por la naturaleza de la pregunta se requiere un grado de precisión mayor, como también de ofrecer la oportunidad de ofrecer un punto neutral.

Asimismo, el cuestionario es un método eficaz que permite una rápida aplicación a la totalidad del universo de estudio, mediante preguntas claras y específicas sobre el objeto de investigación, lo cual garantiza una cobertura adecuada y eficiente de los datos necesarios para el desarrollo del estudio.

7.6 Diseño y aplicación

El cuestionario diseñado se tituló: Competencias del jefe de departamento, creado con el fin de recoger los datos para identificar las competencias específicas de la figura del jefe de departamento como líder intermedio en escuelas primarias y secundarias, según la

percepción de los tres colectivos que tienen directa relación con su quehacer: directores, jefes de departamento y docentes. La decisión de la elección y creación de este instrumento, reside en la falta de un cuestionario idóneo para el objetivo de la investigación.

7.6.1 Diseño del instrumento

La construcción del instrumento consideró un proceso sistemático, de riguroso y exhaustivo de reflexión y revisión de la literatura respecto al rol intermedio del jefe de departamento. Esta fase demandó un periodo de tiempo sustancial desde su planteamiento hasta su aplicación final.

Para ello, la elaboración del instrumento fue guiado por las etapas planteadas por Torrado (2014), quien describe un proceso sistemático para la elaboración de instrumentos de investigación, estructurado en varias fases que buscan garantizar la validez y efectividad del instrumento diseñado.

La primera fase consiste en la definición del constructo, en la cual se delimita de manera precisa el concepto o fenómeno que el instrumento pretende medir. Para esta etapa se realizó una revisión exhaustiva de la literatura respecto a marcos o estándares de competencias para el liderazgo intermedio de jefes de departamento en escuelas primarias y secundarias. Debido a la escasez de estos, se decide realizar la búsqueda de marcos o estándares competenciales de liderazgo directivo de escuelas a nivel internacional para el diseño y construcción del instrumento.

Los criterios de inclusión fueron aquellos Marcos que cumplieron con dos o más de los siguientes criterios:

- países y estados con altos niveles de rendimiento sostenidos en el tiempo (Mejores resultados en ciencias, lectura y matemática en PISA 2015) y equidad según informe PISA INFOCUS 2015.
- resultados igual o superior 550 puntos en PISA 2018 y TIMSS 2019.
- mejores resultados PIRLS Lectura 2016.

La búsqueda concluyó con la selección de diez Marcos/Estándares: Estados Unidos (PSEL,2015); Columbia Británica (2019); Ontario (2013); Alberta (2020); Inglaterra

(2020); Irlanda (2018); Hong Kong, China (2018); China continental (2013); Estonia (2016); y Singapur (2007). Adicionalmente, se determinó incorporar a Australia (Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles, 2019) dada la relevancia que tiene el texto como referente en la elaboración de Estándares de otros países. También se incorporó a Chile (MBDLE, 2015) y España (MEDB, 2017), por ser los países en que se llevó a cabo la investigación en la que se inscribe el estudio. Así, se finalizó con un total de 13 Marcos/Estándares de liderazgo.

Seguidamente, se analizaron los componentes de cada texto extrayendo las dimensiones y sus respectivos descriptores a partir de comparaciones constantes que hacen alusión a la labor del jefe de departamento basados en la búsqueda exhaustiva de literatura previamente consultada, agrupándolos en nuevas dimensiones que conformarían el instrumento. Este procedimiento permitió establecer una definición del constructo de liderazgo intermedio de los jefes de departamento, identificando sus dimensiones y variables asociadas, lo cual, es esencial para orientar el diseño y asegurar que el instrumento capte los datos relevantes y específicos que se persiguen en la investigación.

La fase de construcción del estudio constituyó el siguiente paso en el proceso. En esta fase, se formularon afirmaciones directamente relacionadas con las cuatro dimensiones del constructo definidas anteriormente. Aquí, es fundamental que los descriptores sean redactados de forma clara, precisa y adaptada al nivel de comprensión de los participantes, previniendo posibles sesgos y mejorando la calidad de las respuestas obtenidas. Asimismo, se destacó la importancia de evaluar cuidadosamente la relevancia y adecuación de cada descriptor con relación al constructo, de manera que cada afirmación contribuyera de manera efectiva al propósito general del instrumento.

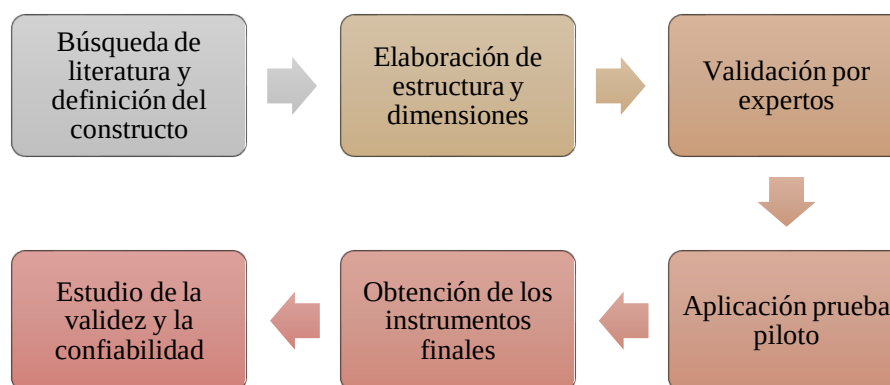
La tercera fase, conocida como validación de contenido implicó someter el instrumento a la revisión de tres expertos en el área, quienes evaluaron la claridad, coherencia y pertinencia de los descriptores. Esta etapa se orienta a asegurar que el instrumento mida de manera adecuada el constructo propuesto y que no presente ambigüedades en su contenido. Los juicios de los expertos permitieron identificar posibles problemas en la redacción de los descriptores y en la cobertura de las dimensiones del constructo, facilitando así los ajustes necesarios antes de avanzar a la fase siguiente.

La aplicación de una segunda revisión por parte de jefes de departamentos en ejercicio fue la cuarta fase y tuvo como objetivo verificar la comprensión de los descriptores por parte de una muestra representativa del público objetivo. Esta fase permite identificar dificultades que los participantes puedan encontrar al responder. A pesar del escaso número de respuestas, esta revisión resultó crucial para ajustar el instrumento a las características específicas de la población en estudio, optimizando su aplicabilidad y eficacia en el contexto de la investigación.

Finalmente, en la fase de revisión y ajuste final, se implementaron las modificaciones derivadas de las observaciones de los expertos y de los jefes de departamento, con el propósito de perfeccionar el instrumento y asegurar su precisión. En esta última etapa, se corrigieron posibles deficiencias y se validó la estructura final de los cuestionarios, dejándolos listos para su aplicación final. Aquí, se subraya la relevancia de esta fase para consolidar la validez y confiabilidad del instrumento, permitiendo así la obtención de datos robustos y adecuados para el análisis en la investigación.

A modo de síntesis, la siguiente Figura 5 presenta las fases del diseño del instrumento.

Figura 5. *Fases de la construcción de los cuestionarios*



Nota: Elaboración propia.

Por último, y como resultado de la revisión bibliográfica y análisis de los estándares y marcos competenciales de liderazgo, en la Tabla 15 muestran los referentes teóricos que sustentan cada una de las cuatro dimensiones.

Tabla 15. *Referentes teóricos de las dimensiones del instrumento*

Dimensión	Definición	Contenido	Referente teórico y Marcos/Estándares de Liderazgo
Liderazgo ético y visionario	Liderar éticamente y crear una visión compartida de propósitos y objetivos curriculares establecidos en la planificación.	-Misión y visión del centro educativo. -Planificación y objetivos curriculares. -Ética.	Bazarra & Casanova, 2021; LaPointe-McEwan et al., 2017; Myende & Bhengu, 2015. Alberta, 2020; Australia, 2019; Columbia Británica, 2019; China continental, 2013; España, 2017; Estados Unidos, 2015; Inglaterra, 2020; Ontario, 2013; Singapur, 2007.
Liderazgo pedagógico	Gestionar la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y la acción conjunta, a través del apoyo y el acompañamiento sistemático al profesorado para promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante. Dirige eficazmente la gestión de los recursos disponibles para apoyar la visión y los objetivos de la escuela.	-Proceso de enseñanza aprendizaje. -Conocimiento de políticas educativas. -Conocimiento de la disciplina. -Conocimiento de teoría, técnicas, metodología y estrategias educativas. -Trabajo colaborativo y participativo entre pares. -Gestión de recursos. -Necesidades educativas especiales.	Bassett & Shaw, 2018; Grootenboer & Larkin, 2019; Irvine & Brundrett, 2019; Myende & Bhengu, 2015; Ng & Chan, 2014; Owan & Agunwa, 2019; Seobi & Wood, 2016. Alberta, 2020; Australia, 2019; Columbia Británica, 2019; Chile, 2015; China continental, 2013; España, 2017; Estados Unidos, 2015; Estonia, 2016; Hong Kong, 2018; Inglaterra, 2020; Irlanda, 2018; Ontario, 2013; Singapur, 2007.
Liderazgo para el desarrollo profesional docente	Fomentar el desarrollo profesional del profesorado que enriquece el aprendizaje de profesores y alumnos.	-Desarrollo profesional docente. - Reflexión pedagógica. -Trabajo colaborativo. -Tutoría a profesores nóveles.	Grootenboer & Larkin, 2019; LaPointe-McEwan et al., 2017; Leithwood, 2016; Seobi & Wood, 2016; So-Oabeb & Du Plessis, 2023. Chile, 2015; España, 2017; Estados Unidos, 2015; Ontario, 2013; Alberta, 2020; Inglaterra, 2020; Irlanda, 2018; Hong Kong, 2018; China continental, 2013; Estonia, 2016; Singapur, 2007; Australia, 2019.

Liderazgo para la colaboración y la innovación	Construir una cultura de colaboración e inspirar el compromiso del equipo hacia una visión y valores compartidos, estableciendo relaciones de trabajo positivo para promover el éxito académico y bienestar de cada estudiante y docente.	-Cultura valórica y participativa. -Comunicación eficaz. -Innovación y cambio educativo. -Redes de apoyo.	Bryant et al., 2020; Arafat & Mulyadi, 2020; Bassett & Shaw, 2018; Komalasari et al., 2020; May et al., 2020; So-Oabeb & Du Plessis, 2023; Grice, 2019. España, 2017; Estados Unidos, 2015; Columbia Británica, 2019; Ontario, 2013; Alberta, 2020; Inglaterra, 2020; Hong Kong, 2018; Estonia, 2016; Singapur, 2007.
--	---	--	--

Nota. Elaboración propia.

Por tanto, los planteamientos teóricos que identifican y describen las cuatro grandes dimensiones propuestas se fundamentan en la literatura consultada y en los marcos y/o estándares competenciales de liderazgo, sumado, a las orientaciones teóricas de expertos que consistieron fundamentales al momento de diseñar y construir el instrumento.

7.6.2 Construcción del cuestionario

Como continuación del apartado anterior, los tres cuestionarios dirigidos a distintos colectivos (director, jefe de departamento y docente) se declaran los objetivos y dimensiones que procuran dar respuesta a la intención del estudio, clarificados en la siguiente Tabla 16.

Tabla 16. *Técnicas de obtención de la información (TOI)*

TOI	Objetivo	Fuente	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Cuestionario 1	Conocer la valoración de los jefes de departamento respecto al grado de importancia de las competencias y sus descriptores para desempeñar el cargo, e	jefes de departamento de los 33 centros.	Profesores/as que ejercen el cargo de Jefe de Departamento de distintas áreas curriculares durante el periodo 2021-2022 de todos los	Profesionales que se desempeñen como jefes de unidad técnica pedagógica.

	identificar cuáles de ellas deben contar con formación previa.		establecimientos educacionales de primaria y secundaria en la zona urbana de Temuco.	
Cuestionario 2	Conocer la valoración de los directores en relación con el grado de importancia de las competencias y sus descriptores para desempeñar el cargo de jefe de departamento para posteriormente contrastarla con la valoración asignada por jefes de departamento y docentes.	1 director por cada establecimiento al que pertenecen los jefes de departamento.	Directores que ejercen el cargo durante el periodo 2021-2022 de todos los establecimientos educacionales de primaria y secundaria en la zona urbana de Temuco.	Directores de establecimientos que no cuenten con la figura de jefe de departamento.
Cuestionario 3	Conocer la valoración de los docentes en relación con el grado de importancia de las competencias y sus descriptores para desempeñar el cargo de jefe de departamento, para posteriormente contrastarla con la valoración asignada por los jefes de departamento y directores.	docentes que sean parte del equipo de trabajo de los jefes de departamento en estudio. Total: 10 docentes por centro.	Profesores que estén contratados ejerciendo docencia entre los años 2021-2022 en colegios de primaria y secundaria de la zona urbana de Temuco y pertenezcan a un departamento didáctico de cualquier especialidad.	Profesores contratados entre los años 2021-2022 pero que ejercen otras funciones que no sea docencia o que no pertenezcan a un departamento didáctico.

Nota: Elaboración propia.

A partir de los objetivos planteados y las cuatro dimensiones anteriormente especificadas, se estructura y redactan las variables del instrumento que darán respuesta a la investigación. La Tabla 17 muestra las dimensiones, descriptores y distribución de los descriptores para cada uno de los tres cuestionarios, dirigido a directores, jefes de departamento y docentes.

Tabla 17. Resumen de los principales elementos y variables de los instrumentos

Dimensión	Pregunta	Nº Descriptor		
		Director	Jefe de depto.	Docente
Presentación	Consentimiento informado	✓	✓	✓
Datos generales	Sexo	Pregunta: 1 1 descriptor	Pregunta: 1 1 descriptor	Pregunta: 1 1 descriptor
	Edad	Pregunta: 2 1 descriptor	Pregunta: 2 1 descriptor	Pregunta: 2 1 descriptor
	Especialidad del departamento		Pregunta: 3 1 descriptor	Pregunta: 3 1 descriptor
	Grado académico	Pregunta: 3 1 descriptor	Pregunta: 4 1 descriptor	Pregunta: 4 1 descriptor
	Nivel de formación en liderazgo, dirección o gestión educativa		Pregunta: 5 1 descriptor	
	Años de experiencia como docente		Pregunta: 6 1 descriptor	Pregunta: 5 1 descriptor
	Años de experiencia en el centro actual		Pregunta: 7 1 descriptor	Pregunta: 6 1 descriptor
	Años en el cargo	Pregunta: 4 1 descriptor	Pregunta: 13 1 descriptor	
	Tipo de dependencia del establecimiento	Pregunta: 5 1 descriptor	Pregunta: 8 1 descriptor	Pregunta: 7 1 descriptor
	Niveles que atiende el establecimiento	Pregunta: 6 1 descriptor	Pregunta: 9 1 descriptor	Pregunta: 8 1 descriptor
	Matrícula del establecimiento	Pregunta: 7 1 descriptor	Pregunta: 10 1 descriptor	Pregunta: 9 1 descriptor
Datos del cargo de jefe de departamento	Normativa institucional	Pregunta: 8 1 descriptor	Pregunta: 11 1 descriptor	Pregunta: 10 1 descriptor
	Periodo de duración del cargo	Pregunta: 9 1 descriptor	Pregunta: 12 1 descriptor	Pregunta: 11 1 descriptor
	Horas de contrato	Pregunta: 10 1 descriptor	Pregunta: 14 1 descriptor	Pregunta: 12 1 descriptor
	Criterios de selección al cargo	Pregunta: 11 9 descriptores: (a – i)	Pregunta: 15 9 descriptores: (a – i)	Pregunta: 13 9 descriptores: (a – i)
Competencia 1	Liderazgo ético y visionario	Pregunta: 12 11 descriptores: (a – k)	Pregunta: 16 11 descriptores: (a – k)	Pregunta: 14 11 descriptores: (a – k)

Competencia 2	Liderazgo pedagógico	Pregunta: 13 20 descriptores: (a – s)	Pregunta: 17 20 descriptores: (a – s)	Pregunta: 15 20 descriptores: (a – s)
Competencia 3	Liderazgo para el desarrollo profesional docente	Pregunta: 14 19 descriptores: (a – r)	Pregunta: 18 19 descriptores: (a – r)	Pregunta: 16 19 descriptores: (a – r)
Competencia 4	Liderazgo para la colaboración y la innovación	Pregunta: 15 20 descriptores: (a – s)	Pregunta: 19 20 descriptores: (a – s)	Pregunta: 17 20 descriptores: (a – s)
Formación previa	Liderazgo ético y visionario/ liderazgo pedagógico/ liderazgo para el desarrollo profesional docente/ liderazgo para la colaboración y la innovación		Pregunta: 20 4 descriptores: (a – d)	
Propuesta de competencias	Visión estratégica/ trabajo en equipo/ capacidad de negociación/ flexibilidad/ empatía/ sentido de autoeficacia/ resiliencia/ comunicador/ proactividad/gestión de emociones	Pregunta: 16 10 descriptores: (a – j)	Pregunta: 21 10 descriptores: (a – j)	Pregunta: 18 9 descriptores: (a – i)

Nota: Elaboración propia.

Como se observa, los tres cuestionarios quedaron organizados en nueve grandes apartados independientes entre sí, en donde cuatro de ellos, corresponden a las cuatro dimensiones clave del estudio referidas a las competencias profesionales del rol del jefe de departamento. Estas en su totalidad cuentan con 70 descriptores, que son igualmente tratadas en los tres cuestionarios dirigidos a directores, jefes de departamento y docentes. Así, consiguientemente, se posibilita la comparación y contraste entre colectivos. Es importante señalar que la longitud del instrumento sugerido tiene relación con la falta de estudios similares anteriores. Por esta razón, se opta por contar con un banco de descriptores lo suficientemente amplio para contrastar la información observada

(respuestas al instrumento) con la estructura teórica propuesta, bajo el riesgo de perder algunos descriptores en los posteriores análisis factoriales.

Asimismo, es importante mencionar que la medición aborda variables independientes, dado que el objetivo es “observar y cuantificar la modificación de una o más características en un grupo sin establecer relaciones entre estas. Es decir, cada característica o variable se analiza de forma independiente” (Arias, 2012, p. 25). Esta estructura responde a la intención de estudiar las cuatro competencias de forma aislada, sin correlacionarlas entre sí, permitiendo así su descripción y análisis desde su individualidad. De este modo, se examina el contenido de cada variable únicamente para identificar coincidencias y discrepancias específicas entre los datos obtenidos.

La estructura y contenido de los tres instrumentos recogidos y detallados con anterioridad están conformados por en los siguientes apartados:

Presentación: se clarifica el protocolo del estudio, especificando el objetivo del instrumento, confidencialidad, consentimiento informado y agradecimientos por su participación.

Datos generales: se solicitan los datos personales y profesionales de los tres colectivos participantes (directores, jefes de departamento y docentes). Estos proporcionarán los referentes básicos que han de permitir clarificar la información y establecer eventuales relaciones que no están consideradas como objeto de estudio, pero que podrían dar directrices para futuras investigaciones.

Datos del cargo de Jefe de Departamento: se centra en conocer el estado actual del funcionamiento interno de la figura de los jefes de departamento dentro de los establecimientos. Al igual que los datos generales, esta información permitirá la comparación entre colectivos, o posibles correlaciones que no serán consideradas en este estudio, pero que podrían ser abordados en investigaciones posteriores.

Competencia 1: busca conocer la valoración del grado de importancia de las acciones correspondientes a la labor del jefe de departamento respecto al liderazgo ético y visionario por parte de los tres colectivos para su posterior comparación entre roles.

Competencia 2: se centra en conocer la valoración del grado de importancia de las acciones correspondientes a la labor del jefe de departamento respecto al liderazgo

pedagógico entre los tres roles participantes (directores, jefes de departamento y docentes) con a finalidad de comparar perspectivas.

Competencia 3: se focaliza en conocer la valoración del grado de importancia de las acciones correspondientes a la labor del jefe de departamento respecto al liderazgo para el desarrollo profesional docente, desde la perspectiva de los directores, docentes y jefes de departamento con el fin de contrastar sus estimaciones.

Competencia 4: se enfoca en valorar el grado de importancia de las acciones correspondientes a la labor del jefe de departamento respecto al liderazgo para la colaboración y la innovación por parte de los tres colectivos, con el fin de posteriores comparaciones entre roles participantes.

Necesidad de formación previa al cargo: este apartado busca conocer la percepción de los jefes de departamento en ejercicio respecto a cuál o cuáles de las cuatro competencias propuestas requieren contar con formación previa a la promoción y ejercicio del rol de jefe de departamento.

Propuesta de nuevas competencias: se solicita a los directores, jefes de departamento y docentes que valoren cada una de las diez competencias propuestas como parte de las competencias específicas que debieran ser consideradas para ejercer el rol de jefe de departamento.

En definitiva, los referentes y dimensiones utilizadas para los tres cuestionarios son esencialmente los mismos, con el propósito de facilitar el contraste de opiniones y permitir comparaciones consistentes entre las respuestas. Solo se añaden algunos descriptores diferenciados por cargo en el apartado de datos generales y para respecto a la necesidad de formación previa para las competencias propuestas a los jefes de departamento.

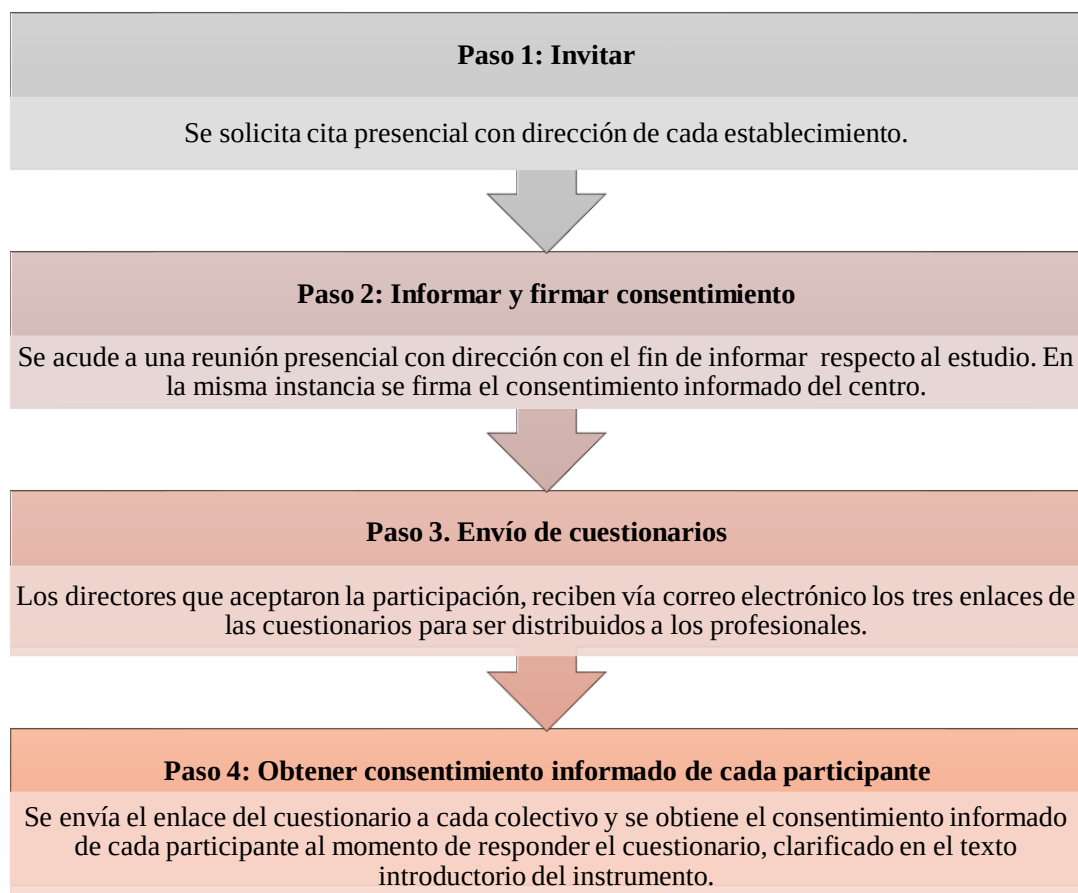
7.6.3 Aplicación del cuestionario

El proceso de convocatoria al universo total de 33 establecimientos educacionales se llevó a cabo de manera directa, agendando citas presenciales con las direcciones de cada centro, con la finalidad de asegurar el mayor número de respuestas, comunicando el objetivo del estudio y el procedimiento de aplicación del instrumento (Anexo 1: carta de invitación).

Como resultado de reuniones con los directores de los 33 centro escolares, 15 de ellos accedieron a colaborar de forma voluntaria y confidencial en el estudio, firmando en la misma instancia la autorización del consentimiento informado de sus establecimientos (Anexo 2). En el resto de los colegios, los directores que negaron su participación aludieron principalmente al factor tiempo y exceso de carga laboral de los profesionales (docentes y jefes de departamento).

Posteriormente, se envió a dirección de cada centro, vía correo electrónico, el enlace de la encuesta online para los tres colectivos participantes (director, jefe de departamento y docentes), reenviándolos a dichos cargos, especificando la fecha de inicio y término para responder el instrumento (Anexo 3, 4 y 5). En el caso de 7 establecimientos, se solicitó el instrumento impreso, lo que fue coordinado con una fecha de entrega y retirada. Es importante mencionar, que los sujetos participantes dieron su consentimiento individual al momento de responder el instrumento. Todo este procedimiento se explica en la Figura 6.

Figura 6. *Pasos para informar y obtener consentimiento informado*



Nota. Elaboración propia.

Tal como se expone en la figura, se llevaron a cabo todos los pasos necesarios para garantizar la mayor participación de los centros junto con velar la confidencialidad y anonimato de los datos. Es significativo resaltar, que **el proyecto fue validado por el Comité de Ética de la Universidad Católica de Temuco, con código CEIUCT031701/23 (Anexo 6) y la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona con número de registro IRB00003099 (Anexo 7).**

7.6.4 Proceso de validación del cuestionario

Con la finalidad de validar el instrumento se tomaron en consideración los procedimientos esenciales para este tipo de estudio, descritos por Hernández et al. (2014): validez, confiabilidad y objetividad.

El primero de ellos, **la validez**, que asegura la capacidad del cuestionario para medir adecuadamente las variables que pretende medir referente de las competencias de los jefes de departamento. Para este estudio, la **validez del contenido** se evaluó a través del juicio de experto, y seguidamente, por una segunda revisión por parte de jefes de departamento en ejercicio.

Respecto a la **validez de constructo** que permite dar a conocer el grado en que el instrumento mide el rasgo teórico del cual se hace referencia (Mateo & Martínez, 2008) se procedió a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las cuatro dimensiones, evaluando su validez discriminante y concurrente. La validez discriminante tiene relación con la capacidad del instrumento de distinguir el constructo de interés (liderazgo intermedio del jefe de departamento) de otros. Por otro lado, la validez concurrente se relaciona con que los descriptores teóricamente relacionados tributan a un mismo constructo (representado por un factor). Este tipo de validez es posible evaluarla con un análisis AFC (Alamer, 2022; Morin et al., 2020). Por su parte, la validez concurrente estaría asegurada con los resultados de un buen ajuste del modelo utilizado.

El segundo de ellos, **la confiabilidad** interna del instrumento, que hace alusión a la coherencia y consistencia de los resultados producidos por el instrumento. Para el estudio

se empleó uno de índices de fiabilidad frecuentemente utilizado en investigaciones, la prueba Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) por medio del programa estadístico RStudio, cuyos resultados serán detallados en el capítulo de resultados.

El tercero, y último de ellos, **la objetividad**, que se relaciona al nivel de permeabilidad a los sesgos y opiniones de quien lo administra.

De esta manera, se buscó determinar si los 66 descriptores correspondientes a las cuatro competencias generadas en la encuesta correspondían al constructo que se deseaba medir. Para esto, el instrumento fue sometido a juicio de tres expertos, investigadores seleccionados por su experticia en liderazgo y gestión escolar. Además, se realizó la una segunda revisión por parte de cinco profesionales que se encontraban ejerciendo el cargo de jefe de departamento.

En la siguiente Tabla 18, se describe al panel de expertos.

Tabla 18. *Primera revisión por panel de expertos*

Cargo	Sexo	Categoría profesional	Experticia
Experto 1	Hombre	Doctor y Docente Universitario	Catedrático de Universidad del ámbito de la Organización Educativa Impulsor de los encuentros nacionales del ámbito y coordinador del área en la Universidad en la que se inscribe el programa de doctorado
Experto 2	Mujer	Doctor y Docente Universitario	Profesora agregada del área de la Organización Educativa Autora de numerosas publicaciones sobre Liderazgo y Dirección Escolar
Experto 3	Hombre	Doctor y Docente Universitario	Profesor agregado con experiencia en cargos de gestión de Jefe de departamento universitario

Nota. Elaboración propia.

Para el juicio de expertos, se solicitó que revisaran el instrumento y asignaran una puntuación numérica de “1” a “5” puntos a cada descriptor de las cuatro competencias. Los criterios por evaluar fueron la inteligibilidad, el grado de observación y la relevancia, donde “1” correspondió a la menor valoración y “5” la mayor valoración. Análogamente,

el criterio de pertinencia fue medido con respuestas “sí” o “no”. Además, la pauta consideró un apartado de observaciones.

En la siguiente Tabla 19 se muestran los participantes de la segunda revisión de jefes de departamento en el cargo.

Tabla 19. Segunda revisión por jefes de departamento

Cargo	Sexo	Categoría profesional	Experticia
Jefe de departamento 1	Mujer	Docente y jefe de departamento	Profesora de aula y jefe de departamento en el área de Ciencias Experiencia de 4 años en el cargo
Jefe de departamento 2	Mujer	Docente y jefe de departamento	Profesora de aula y jefe de departamento en el área de Lenguaje Experiencia de 3 años en el cargo
Jefe de departamento 3	Hombre	Docente y jefe de departamento de Educación física	Profesor de aula y jefe de departamento en el área de Educación física Experiencia de 1 año en el cargo
Jefe de departamento 4	Mujer	Docente y jefe de departamento de Matemáticas	Profesora de aula y jefe de departamento en el área de Matemáticas Experiencia de 4 años en el cargo
Jefe de departamento 5	Hombre	Docente y jefe de departamento	Profesor de aula y jefe de departamento en el área de Inglés Experiencia de 2 años en el cargo

Nota. Elaboración propia.

Los jefes de departamento participantes de la segunda revisión debían asignar la misma puntuación numérica de “1” a “5” puntos a cada descriptor al igual que los expertos, respondiendo a los criterios de relevancia, inteligibilidad y grado de observación. Asimismo, las alternativas de respuesta al de criterio de pertinencia era “sí” o “no”.

Los resultados de la valoración del panel de expertos y la revisión de los jefes de departamento en ejercicio, se presentan a continuación en la siguiente Tabla 20. Es importante señalar que los descriptores con (*) fueron eliminados. Además, los descriptores con (**) fueron fraccionados en dos descriptores.

Tabla 20. Resumen resultados validez de contenido

Competen	Descriptor	Relevancia	Inteligible	observable	Pertinencia	X
Liderazgo ético y visionario	Da a conocer sus expectativas entre profesores para el logro académico de los estudiantes mediante palabras y acciones.	4,8	4,9	4,7	Sí	4,8
	Asume su identidad profesional, y actúa con ejemplaridad en su conducta personal, en las relaciones con los demás, en la toma de decisiones, en la administración de los recursos de la escuela, y en todos los aspectos de liderazgo escolar.	4,8	3,6	4,7	Sí	4,4
	Actúa con equidad, respeto e integridad.	4,8	5,0	4,3	Sí	4,7
	Toma decisiones utilizando un marco ético.	4,7	5,0	4,3	Sí	4,7
	Está orientado a la misión y demuestra un alto nivel de responsabilidad, integridad y valor moral en el desempeño de sus de sus funciones **.	4,4	3,2	2,0	Sí	3,2
	Construye relaciones basadas en el respeto mutuo y en todo momento observar los límites adecuados a su puesto profesional.	5,0	3,8	4,7	Sí	4,5
	Evita comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en ellos en su trabajo. Debe declarar y resolver los intereses y relaciones.	3,2	3,0	3,0	Sí	3,1
	Actúa y toma decisiones de manera imparcial, justa y basada en el mérito, utilizando las mejores pruebas y sin discriminación ni prejuicios.	4,7	4,5	4,7	Sí	4,6
	Es responsable ante el Director y docentes de sus decisiones y acciones y debe someterse al escrutinio necesario para garantizarlo.	4,5	3,2	2,0	Sí	3,2
	Actúa y toma decisiones de manera abierta y transparente. No se debe ocultar información al Director y docentes a menos que existan razones claras y legales para hacerlo.	4,9	3,7	2,0	Sí	3,5
Liderazgo pedagógico	Orienta y promueve la participación del equipo en los procesos de planificación y desarrollo curricular.	4,7	5,0	5,0	Sí	4,9
	Implementa sistemas coherentes de currículo, instrucción y evaluación que promuevan la misión, la visión y los valores fundamentales de la escuela**.	4,7	4,9	4,7	Sí	4,8
	Asegura la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	4,7	4,9	4,7	Sí	4,8
	Monitorea la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes.	3,5	4,9	2,0	Sí	3,5
	Acompaña, evalúa y retroalimenta sistemáticamente las prácticas de enseñanza, uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los recursos educativos.	4,7	3,6	2,0	Sí	3,4

	Asegura la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.	4,7	4,9	4,7	Sí	4,8
	Consigue y asegura la disponibilidad de los recursos requeridos por el departamento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.	4,7	3,1	4,7	Sí	4,2
	Gestiona estratégicamente los recursos del equipo, asignando y programando responsabilidades a los profesores.	4,8	4,9	4,7	Sí	4,8
	Promueve y facilita el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas.	4,8	4,9	5,0	Sí	4,9
	Identifica y difunde buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica.	4,7	4,5	4,3	Sí	4,5
	Acompaña y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora.	4,8	4,8	2,0	Sí	3,9
	Utiliza los sistemas de evaluación de los resultados para trasladar tanto los éxitos como los posibles fallos y el compromiso de mejora.	4,4	3,3	4,7	Sí	4,1
	Identifica las necesidades prioritarias de desarrollo a partir de datos basados en pruebas y de un análisis exhaustivo.	4,6	4,7	4,7	Sí	4,7
	Evalúa la competencia de los profesores para apoyar el desarrollo de los estudiantes de manera que se apoye el desarrollo profesional de cada profesor.	3,9	3,4	4,3	Sí	3,9
	Identifica las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.	3,8	4,3	4,7	Sí	4,3
	Proporciona información útil sobre la enseñanza y otras prácticas profesionales a través de sistemas de supervisión y evaluación válidos y basados en la investigación*.	2,5	3,2	2,0	No	2,6
	Tiene conocimiento de las prácticas escolares y de aula eficaces que afectan directamente al aprendizaje de los alumnos.	4,9	3,5	2,3	Sí	3,6
	Domina la teoría, los métodos y las técnicas de planificación, ejecución y evaluación del desarrollo escolar.	4,6	4,8	4,7	Sí	4,7
	Tiene un conocimiento y una comprensión actualizados de la investigación sobre la enseñanza, el aprendizaje y la educación.	4,8	4,9	4,7	Sí	4,8
	Conoce las políticas nacionales de educación, normativa nacional y local.	4,7	4,9	5,0	Sí	4,9
Liderazgo para el	Identifica y prioriza las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.	4,2	3,2	4,3	Sí	3,9
	Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas.	4,6	4,9	4,7	Sí	4,7

Liderazgo para la colaboración, y la innovación	Fomenta el intercambio de conocimientos profesionales actualizados y práctica destinada a adaptarse al cambio.	4,5	3,5	4,7	Sí	4,2
	Facilita oportunidades para que el personal aprenda de los demás.	4,5	4,9	4,7	Sí	4,7
	Tiene en cuenta la opinión de los miembros del personal al iniciar acciones que afecten a su trabajo.	4,5	4,7	4,7	Sí	4,6
	Construye un equipo cohesionado y unificado de docentes noveles y docentes con experiencia para cumplir la visión del centro.	4,5	4,5	4,3	Sí	4,4
	Reconoce y celebra los logros individuales y colectivos.	4,9	4,9	4,7	Sí	4,8
	Demuestra confianza en las capacidades de sus equipos.	4,9	5,0	4,3	Sí	4,7
	Genera condiciones y espacios de trabajo técnico de manera sistemática y continua.	4,4	3,5	5,0	Sí	4,3
	Desarrolla los conocimientos, las habilidades y las prácticas profesionales de los profesores.	4,5	4,9	4,3	Sí	4,6
	Fomenta la mejora continua de la capacidad de instrucción individual y colectiva.	4,5	3,5	4,7	Sí	4,2
	Capacita y motiva a los profesores y al personal para que alcancen los más altos niveles de profesionalismo.	4,0	4,6	2,0	Sí	3,5
	Anima a los docentes a probar nuevas prácticas que sean coherentes con sus intereses y los objetivos de la escuela.	4,9	3,5	4,7	Sí	4,4
	Busca, revisa críticamente y aplica la investigación educativa para informar la práctica efectiva.	4,4	3,3	4,7	Sí	4,1
	Fortalece el aprendizaje, la enseñanza y el plan de estudios, el desarrollo profesional continuo, la responsabilidad y la toma de decisiones basada en datos**.	4,6	3,2	1,7	Sí	3,2
	Aplica procesos de crecimiento profesional, acompañamiento y evaluación para garantizar que todos los estándares de calidad de la enseñanza**.	4,5	3,2	2,0	Sí	3,2
	Facilita la tutoría y el apoyo a la iniciación de nuevos profesores.	4,6	4,9	4,7	Sí	4,7
Liderazgo para la colaboración, y la innovación	Genera un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad, la colaboración y la comunicación permanente.	4,9	4,9	4,7	Sí	4,8
	Establece y mantiene una cultura profesional de colaboración, participación y compromiso con una visión, unas metas y unos objetivos compartidos.	4,9	5,0	4,3	Sí	4,7
	Construye relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y padres.	4,9	4,9	4,7	Sí	4,8
	Fomenta una comunicación abierta y fluida para crear y mantener comunidades profesionales de aprendizaje.	5,0	3,5	2,0	Sí	3,5
	Proporciona oportunidades y recursos adecuados disponibles que apoyen a los profesores para que trabajen juntos en la mejora de la enseñanza y establecer un sistema para supervisar su trabajo de colaboración.	4,4	3,5	4,3	Sí	4,1

Implica a los profesores en la toma de decisiones que afectan a su trabajo de instrucción.	4,5	4,8	4,7	Sí	4,7
Modela y promueve un clima de confianza fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes.	4,9	4,7	4,7	Sí	4,8
Promueve los consensos basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones.	4,9	4,9	4,7	Sí	4,8
Crea y mantiene relaciones positivas, colaborativas y productivas.	4,9	5,0	4,3	Sí	4,7
Mantiene una comunicación regular y abierta*.	4,9	5,0	4,7	Sí	4,9
Comunica, facilita y resuelve problemas de manera eficaz.	4,6	5,0	4,7	Sí	4,8
Es accesible y acogedor.	4,8	5,0	4,3	Sí	4,7
Estimula las iniciativas relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas rigurosas, impulsando su implementación y sistematización.	4,4	4,7	4,7	Sí	4,6
Utiliza métodos de mejora continua para alcanzar la visión, cumplir la misión y promover los valores fundamentales de la escuela**.	4,7	4,7	4,7	Sí	4,7
Involucra a los demás en un proceso continuo de investigación, aprendizaje, establecimiento de objetivos estratégicos, planificación, implementación y evaluación**.	4,8	4,8	4,7	Sí	4,8
Evalúa y desarrolla la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas y los resultados de la investigación.	4,1	3,2	4,3	Sí	3,9
Dirige una cultura de aprendizaje, innovación e investigación.	4,4	4,4	4,7	Sí	4,5
Promueve la innovación, permitir el cambio positivo y fomentando el compromiso con la mejora continua.	4,7	3,2	4,3	Sí	4,1
Asegura la implementación cuidadosa y efectiva de estrategias que conduzcan a una mejora escolar sostenida a lo largo del tiempo.	4,7	4,5	4,3	Sí	4,5

(*) descriptor eliminado. (**) reactor fraccionado en dos descriptores.

Nota. Elaboración propia.

Como resultado de esta primera validación, de una batería inicial de 66 reactivos se eliminaron dos de ellos: uno por obtener un puntaje medio inferior al fijado para ser considerado en el instrumento (igual o superior a 3.0), y el otro, por sugerencia de los expertos y jefes de departamento por su similitud con otros dos descriptores. A su vez, seis descriptores fueron fraccionados en dos reactivos. Otras observaciones que

igualmente fueron examinadas y modificadas fueron: precisar la redacción de los descriptores y exceso de acciones en un mismo descriptor.

En definitiva, el instrumento quedó con una longitud de 70 descriptores, todos ellos distribuidos en las cuatro dimensiones específicas antes descritas (Anexo 8). Las categorías para todos los reactivos de las cuatro competencias fueron los mismos, correspondientes a una escala Likert de 4 niveles descritos a continuación:

- 1: Totalmente en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: De acuerdo
- 4: Totalmente de acuerdo

7.7 Análisis e interpretación de los datos

El procedimiento de análisis e interpretación de la información recogida de los tres cuestionarios fue por medio del programa estadístico gratuito RStudio, Esta herramienta versátil y accesible para el análisis de datos es seleccionada por tener mayor manejo de su funcionamiento por parte de la investigadora.

Anterior a contar con los datos en el RStudio, se construyó una matriz de datos en el software Excel, con la finalidad de depurar la muestra y codificar las respuestas obtenidas en los instrumentos en función de las puntuaciones previamente fijadas. El paso siguiente, fue importar la plantilla Excel al programa RStudio y elaborar la base de datos con las variables a estudiar, codificación de preguntas, entre otros.

Seguidamente, y con la base de datos confeccionada en el programa RStudio, se procedió a la aplicación de diversas pruebas estadísticas. La designación de los métodos más apropiados dependió de su aplicación y de las características de los datos recogidos.

Con el fin de obtener resultados de cada dimensión e descriptores, se identificaron las que destacaban por su mayor y menor valoración entre los tres colectivos (directores, jefes de departamento y docentes), como también de los apartados de: datos generales, datos del cargo de jefe de departamento, necesidades de formación y nuevas competencias.

De igual manera, se contrastaron y compararon con medidas estadísticas las apreciaciones y diferencias significativas entre directores, docentes y jefes de departamento respecto a

cuáles serían las acciones de cada una de las tres competencias que les correspondería desempeñar en dicho cargo.

Para estudiar las diferencias significativas por dimensiones y descriptores entre los tres colectivos, se previó aplicar pruebas paramétricas de ANOVA, que se utiliza para comparar las medias de tres o más grupos (Mayers, 2020). La prueba ANOVA permitió identificar si existían diferencias significativas entre los grupos sin precisar cuáles, siendo necesario un análisis post hoc para comparaciones específicas. Para este primer caso, y para verificar la normalidad de los datos, se realizó la prueba de Shapiro-Wilk, la cual es una de las pruebas más efectivas y comunes para evaluar la normalidad en muestras pequeñas.

Tras la comprobación de que no se daba los criterios de normalidad y homocedasticidad, se aplicaron pruebas ANOVA no paramétricas, desarrollando la prueba generalizada de Welch y Kruskal Wallis, que compararía las distribuciones de más de dos grupos independientes sin suponer normalidad (Mayers, 2020). Para el segundo caso de medir la homocedasticidad, se efectuó el método de Fligner-Killeen, la que puede aplicarse a datos con distribuciones no normales, siendo robusta y adecuada para datos con diferentes formas de distribución (Fligner & Killeen, 1976). Para este supuesto, si p resultante de esta prueba era bajo (menor a 0.05), indicaba que las varianzas entre los grupos eran significativamente diferentes.

Respecto a la interpretación de los resultados, se implementó la agrupación de descriptores correspondientes a las dimensiones alusivas a las competencias seleccionadas para el estudio con aciertos y carencias en los diversos aspectos considerados, ilustrando la evidencia con tablas y gráficos para una comprensión más clara y precisa.

Con ello, las dimensiones que mostraran mayor porcentaje o mayor grado de acuerdo entre los colectivos consultados fueron reconocidas como claves dentro de la labor de un jefe de departamento, desde las tres fuentes consultadas.

7.8 Triangulación de datos

Para garantizar la confiabilidad de la investigación, es fundamental validar los datos obtenidos durante la recolección de información mediante procedimientos rigurosos que refuercen la validez y la consistencia de los resultados. Una estrategia destacada para este fin es la triangulación, que Flick (2004) define como “una estrategia metodológica para validar los resultados y procedimientos” (p. 244). Esta técnica permite combinar múltiples perspectivas metodológicas, aumentando la solidez de las conclusiones, pudiendo ser entendida como “un tipo de control de calidad”, subrayando su importancia en el fortalecimiento y consolidación de los estudios.

La triangulación metodológica implica el uso del mismo método en diferentes ocasiones o bien diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio. Esto implica que se deben combinar diversas fuentes de datos y herramientas analíticas para obtener una visión más amplia y precisa del fenómeno investigado. Esta estrategia no solo permite contrastar la información, sino que contribuye a mitigar el sesgo derivado de las limitaciones inherentes a un único método.

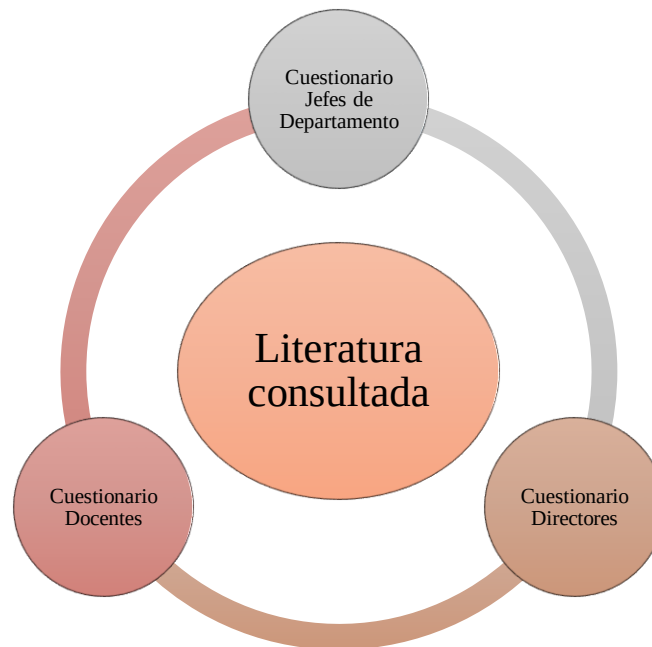
En el contexto de una investigación cuantitativa, la triangulación se vuelve particularmente relevante al abordar la dependencia y la credibilidad de los datos. La dependencia se refiere a la estabilidad de los resultados en diferentes condiciones y tiempos garantizando la aplicación de diferentes métodos complementarios que se compensen y refuercen mutuamente. Esto permite alcanzar una mayor consistencia en los hallazgos y una reducción de posibles errores sistemáticos.

La triangulación en este tipo de estudios no solo permite obtener datos más confiables, sino que también fomenta una comprensión integral del objeto de estudio, como en este caso, de las competencias profesionales del jefe de departamento. Esta estrategia ayuda a confrontar información proveniente de diversas fuentes, proporcionando evidencias más robustas y permitiendo una evaluación crítica de los hallazgos. Johnson y Christensen (2021) enfatizan que la combinación de datos cuantitativos y cualitativos permite enriquecer la investigación, contribuyendo a la validez y generalización de los resultados.

Para dar respuesta a esta finalidad, se realizó la triangulación entre los tres cuestionarios, tanto entre sí, como con la literatura consultada (Figura 7). Se procedió al contraste de distintas fuentes (directores, jefes de departamento y docentes) comparando los resultados

de las valoraciones de los cuestionarios respecto a las competencias atribuidas al ejercicio del cargo de jefe de departamento.

Figura 7. *Triangulación de los datos*



Nota. Elaboración propia.

De este modo, los resultados de la triangulación aportan en la validez del estudio, suministrando una mirada global. En este sentido, la aplicación de la triangulación en el estudio de competencias y acciones atribuidas al ejercicio del cargo de jefe de departamento resulta particularmente valiosa. Los datos recopilados mediante cuestionarios aplicados a directores, jefes de departamento y docentes permiten captar distintas perspectivas sobre el desempeño del cargo, lo que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado. La convergencia de las opiniones de estos actores permite identificar patrones consistentes y evaluar posibles discrepancias, lo cual contribuye a una interpretación más objetiva y fundamentada de los resultados.

El uso de fuentes diversas también contribuye a una evaluación crítica de las competencias requeridas para el cargo de jefe de departamento. La comparación de las valoraciones de los distintos grupos consultados permite detectar coincidencias y

diferencias en la percepción de las competencias clave, lo cual puede orientar futuras políticas de formación y desarrollo profesional. Además, el contraste de los datos obtenidos con la literatura existente permite situar los hallazgos en un marco teórico más amplio, fortaleciendo así la validez teórica del estudio.

PARTE V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 8. RESULTADOS

El presente capítulo muestra los resultados obtenidos mediante la aplicación de los tres instrumentos confeccionados a los tres colectivos: directores, jefes de departamento y docentes, muestra recogida en establecimientos educacionales chilenos de primaria y secundaria de la ciudad de Temuco.

Los resultados se abordan por objetivos específicos planteados en la investigación, comenzando con los resultados del análisis bibliográfico. A continuación, se muestran los resultados de los análisis de validez del instrumento. Seguidamente, se detallan los datos obtenidos por cada colectivo en el siguiente orden: (a) Directores/as, (b) Jefes de Departamento, (c) Docentes, y posteriormente, el contraste entre colectivos.

8.1 Resultados relativos al perfil profesional

Para alcanzar este objetivo específico 1 de describir el perfil y competencias profesionales específicas que el análisis bibliográfico y la normativa atribuyen a los jefes de departamentos, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de la literatura, la cual es detallada en los capítulos 2, 3, 4 y 5. A modo de recapitulación y abarcando los principales aspectos tratados, se realiza un breve resumen a continuación.

La figura del jefe de departamento presenta como rasgo característico la experiencia, adquirida principalmente a través de su ejercicio profesional. Esta figura es descrita recurrentemente como un docente altamente experimentado (Alsaleh, 2020; Bassett & Shaw, 2018; Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2020; Irvine & Brundrett, 2019), lo que refuerza su capacidad para liderar dentro del contexto escolar.

Con relación a sus **competencias**, se hallaron **cinco** como esenciales para el ejercicio del cargo: **liderazgo pedagógico, dirección de los planes curriculares, gestión de recursos, comunicación, y establecer relaciones de confianza**. A continuación, una breve descripción de cada una de ellas.

Liderazgo pedagógico: esta responsabilidad implica guiar el desarrollo profesional continuo de los miembros del equipo docente, con el objetivo de influir positivamente en

las prácticas educativas (Koh et al., 2011; Myende & Bhengu, 2015; LaPointe-McEwan et al., 2017; Walker & Quong, 2010).

Dirección de los planes curriculares: esta es clave es la dirección de los planes curriculares en todas sus etapas: desde su redacción hasta su implementación y seguimiento (Bassett & Shaw, 2018; Koh et al., 2011; Myende & Bhengu, 2015; Seobi & Wood, 2016).

Gestión de recursos: el jefe de departamento es responsable de gestionar tanto los recursos humanos como los materiales necesarios para cumplir con los planes y objetivos establecidos (Grootenboer & Larkin, 2019; Irvine & Brundrett, 2019; Myende & Bhengu, 2015; Ng & Chan, 2014)

Comunicación: actuar como un enlace de comunicación eficiente entre los diferentes niveles dentro de la institución es otra de sus responsabilidades esenciales, lo que permite optimizar la transmisión vertical de la información (Grootenboer et al., 2015; Koh et al., 2011; Ng & Chan, 2014; Roche et al., 2020).

Establecer relaciones de confianza: dada su posición estratégica, el jefe de departamento debe cultivar y mantener relaciones de confianza dentro de la organización escolar, favoreciendo un ambiente colaborativo y de comunicación efectiva entre los docentes (Bassett & Shaw, 2018; Walker & Quong, 2010)

Finalmente, y en relación con los **desafíos** sobresalientes que se destacan en la literatura al momento de ejercer el rol es: **la falta de formación previa específica para el cargo**, detallada a continuación.

Falta de formación previa al desempeño del cargo: Un desafío comúnmente señalado es la falta de formación formal en competencias clave para el rol, como la gestión de crisis, el liderazgo de grupos y las habilidades interpersonales (Ng & Chan, 2014; Roche et al., 2020).

8.2 Creación y validación del instrumento

A continuación, se exponen los pasos realizados para la creación y validación del instrumento, correspondiente al objetivo 2 de crear y validar un instrumento de las competencias profesionales del liderazgo intermedio de los jefes de departamento.

8.2.1 Resultados validación del instrumento

Los cuestionarios fueron aplicados en su primera versión en los 15 establecimientos de la muestra con un total de 200 participantes que respondieron el instrumento: 15 directores; 73 jefe de departamento; y 112 docentes. A continuación, se presentan los principales análisis realizados.

8.2.2 Análisis de confiabilidad

Los resultados del análisis del criterio de confiabilidad de la prueba del Alfa de Cronbach por descriptores se muestran en el Anexo 9.

Cabe señalar, que el resultado obtenido para el instrumento de esta prueba fue de **0,977**, mostrando una alta fiabilidad por obtener un coeficiente cercano a 1 (Hernández et al., 2014).

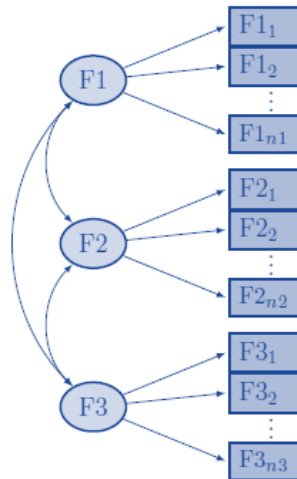
8.2.3 Análisis factorial

Para alcanzar el criterio de validez del constructo, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para evaluar la validez discriminante y concurrente del instrumento, utilizando modelos de cuatro factores que representan las cuatro competencias, quedando denominados de la siguiente manera:

- Factor 1: Liderazgo ético y visionario
- Factor 2: Liderazgo pedagógico
- Factor 3: Liderazgo para el desarrollo profesional docente
- Factor 4: Liderazgo para la colaboración y la innovación

La correlación (flechas bidireccionales) entre factores es permitida, a pesar de que se espera que cada conjunto de descriptores tribute al factor que teóricamente debe tributar, como se muestra en la Figura 7.

Figura 8. Modelo utilizado para validez convergente y discriminante



Nota. Elaboración propia.

Como consecuencia de este análisis, los resultados obtenidos de esta factorización se muestran en la Tabla 21.

Tabla 21. Resultados AFC

Descriptores	Fact or 1	Fact or 2	Fact or 3	Fact or 4
C1a. Dar a conocer sus expectativas de logros de aprendizaje mediante palabras y acciones.	0.195	0.392	0.404	0.281
C1b. Asumir su identidad profesional actuando con ejemplaridad en su conducta personal.	0.207	0.3679	0.446	0.043
C1c. Actuar con equidad, respeto e integridad.	0.012	0.302	0.683	-0.060
C1d. Tomar decisiones utilizando un marco ético.	0.085	0.236	0.585	-0.081
C1e. Conducir a la misión del centro*.	0.310	0.312	0.384	-0.058
C1f. Demostrar un alto nivel de responsabilidad en el desempeño de sus funciones.	0.112	0.335	0.598	0.015
C1g. Construir relaciones basadas en el respeto mutuo.	-0.046	0.130	0.601	0.020
C1h. Evitar comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en su trabajo.	0.165	0.037	0.409	0.151
C1i. Actuar y tomar decisiones de manera justa e imparcial sin discriminación ni prejuicios.	0.042	0.222	0.606	0.028
C1j. Ser responsable de sus decisiones y acciones, sometiéndose a una supervisión para garantizarlo*.	0.101	0.470	0.402	0.167
C1k. Actuar y tomar decisiones de manera abierta y transparente sin ocultar información.	0.109	0.197	0.552	0.161
C2a. Promover y orientar la participación en los procesos de planificación y desarrollo curricular	0.146	0.638	0.281	0.189

C2b. Implementar sistemas coherentes de instrucción y evaluación que promuevan la misión, visión y valores fundamentales del centro*.	0.451	0.514	0.230	0.075
C2c. Potenciar la misión, visión y valores fundamentales del centro en la implementación del currículum.	0.356	0.496	0.230	0.025
C2d. Asegurar la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación.	0.297	0.633	0.336	-0.126
C2e. Garantizar la articulación y congruencia del currículum entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas**.	0.435	0.649	0.240	-0.084
C2f. Verificar la implementación del currículum.	0.324	0.685	0.183	-0.007
C2g. Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza.	0.048	0.676	0.127	0.157
C2h. Acompañar, evaluar y retroalimentar el uso de estrategias y recursos metodológicos.	0.115	0.706	0.093	0.042
C2i. Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE.	0.270	0.664	0.067	0.135
C2j. Gestionar y asegurar los recursos requeridos para maximizar su uso en los procesos pedagógicos.	0.366	0.477	0.161	0.162
C2k. Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores.	0.331	0.440	0.210	0.154
C2l. Promover y facilitar el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas.	0.329	0.588	0.064	0.290
C2m. Identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.	0.378	0.469	0.318	0.163
C2n. Acompañar y orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes, asegurando la comunicación oportuna de los resultados**.	0.436	0.663	0.088	0.100
C2ñ. Monitorear y analizar los resultados de logro de los estudiantes para generar compromisos de mejora en base a necesidades prioritarias*.	0.414	0.577	0.077	0.211
C2o. Identificar las competencias, fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel que pueda alcanzar su mejor desempeño.	0.363	0.445	0.104	0.240
C2p. Tener conocimiento de prácticas de enseñanza eficaces.	0.132	0.413	0.322	0.366
C2q. Dominar métodos y técnicas de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza*.	0.255	0.390	0.328	0.423*
C2r. Tener conocimiento y comprensión actualizado de la investigación en educación*.	0.264	0.395	0.197	0.668*
C2s. Conocer las normativas y políticas nacionales y locales de educación*.	0.391	0.435	0.236	0.435
C3a. Identificar y priorizar las necesidades de formación de los docentes, generando diversas modalidades de desarrollo profesional.	0.511	0.307	0.256	0.233
C3b. Generar condiciones y espacios de trabajo para la reflexión entre docentes sobre las prácticas pedagógicas	0.551	0.253	0.201	0.144
C3c. Fomentar el intercambio de prácticas y conocimientos profesionales actualizados.	0.639	0.241	0.250	0.075
C3d. Facilitar oportunidades para que el personal aprenda de los demás.	0.645	0.367	0.112	0.039
C3e. Tener en cuenta la opinión de los miembros del personal al iniciar acciones que afecten a su trabajo*.	0.452	0.105	0.587	0.100
C3f. Construir un equipo cohesionado y unificado de docentes noveles y docentes con experiencia para cumplir los objetivos del centro.	0.566	0.1312	0.322	0.066

C3g. Reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos*.	0.432	0.093	0.503	-0.031
C3h. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos	0.391	0.083	0.567	0.058
C3i. Generar espacios para el trabajo colaborativo de forma sistemática y continua.	0.725	0.096	0.293	-0.040
C3j. Desarrollar el crecimiento profesional de conocimientos, habilidades y prácticas profesionales de los profesores.	0.748	0.374	0.143	0.010
C3k. Fomentar la mejora continua de los procesos de enseñanza a nivel de desempeño individual como colectivo.	0.780	0.245	0.182	0.030
C3l. Capacitar y motivar a los profesores para que alcancen los más altos niveles de profesionalismo.	0.723	0.373	0.047	0.086
C3m. Animar a los docentes a innovar en sus prácticas siendo coherentes con los objetivos del centro.	0.632	0.233	0.304	0.091
C3n. Buscar y revisar críticamente la investigación educativa para su aplicación en la práctica*.	0.424	0.289	0.058	0.464
C3ñ. Promover la responsabilidad y el desarrollo profesional continuo de los docentes.	0.488	0.322	0.240	0.169
C3o. Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos.	0.592	0.311	0.104	0.139
C3p. Realizar procesos de acompañamiento a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza*.	0.514	0.495	0.037	0.0903
C3q. Aplicar procesos de evaluación a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza*.	0.482	0.448	-0.104	0.187
C3r. Facilitar la tutoría y el apoyo a la iniciación de nuevos profesores.	0.526	0.341	0.169	0.137
C4a. Generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso.	0.178	0.057	0.709	0.120
C4b. Establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos.	0.291	0.009	0.572	0.219
C4c. Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y padres.	0.527	0.123	0.356	0.156
C4d. Mantener una comunicación abierta y fluida para crear y mantener comunidades de aprendizaje**.	0.465	0.042	0.540	0.100
C4e. Proporcionar oportunidades y recursos disponibles que apoyen el trabajo en equipo para la mejora de la enseñanza.	0.686	0.131	0.240	0.146
C4f. Implicar a los profesores en la toma de decisiones que afectan a su trabajo de instrucción*.	0.419	0.213	0.497	0.142
C4g. Modelar y promover una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes*.	0.530	0.216	0.430	0.203
C4h. Promover los consensos basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones*.	0.426	0.057	0.500	0.303
C4i. Crear y mantener relaciones positivas y productivas.	0.290	-0.041	0.624	0.242
C4j. Comunicar y resolver problemas de manera eficaz*.	0.290	0.113	0.399	0.344
C4k. Ser accesible y acogedor.	0.175	-0.004	0.600	0.363
C4l. Estimular las iniciativas relacionadas con la innovación e investigación pedagógica, impulsando su implementación.	0.535	0.181	0.227	0.330
c4m. Utilizar métodos de mejora continua para alcanzar la visión y misión del centro.	0.668	0.252	0.245	0.308
c4n. Promover los valores fundamentales del centro*.	0.452	0.139	0.413	0.245
c4ñ. Involucrar a los demás en un proceso continuo de investigación y aprendizaje.	0.605	0.187	0.153	0.375

c4o. Establecer objetivos de mejora estratégicos de planificación, implementación y evaluación.	0.651	0.336	0.160	0.180
c4p. Desarrollar la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas.	0.689	0.364	0.156	0.206
c4q. Dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación.	0.600	0.267	0.194	0.327
c4r. Promover la innovación fomentando el compromiso con el cambio y la mejora continua*.	0.556	0.196	0.341	0.490
c4s. Asegurar la implementación efectiva de estrategias que conduzcan a una mejora escolar sostenida a lo largo del tiempo.	0.693	0.372	0.181	0.172

(*) Descriptores eliminados. (**) Descriptores conservados.

Nota. Elaboración propia.

Con los datos recabados, se consideraron todos los reactivos que alzaron una carga igual o superior a 0.4. En el caso de obtener dos cargas iguales o superiores al mínimo establecido, este descriptor fue eliminado. De igual manera, se descartan 2 reactivos (C2q; C2r) por ser los únicos elementos que tributaron al factor 4, por ende, se desestimó esa dimensión. Solo en el caso de 3 descriptores (C2e; C2n; C4d) son revalorados y conservados a pesar de no cumplir con estos criterios. La decisión es basada en la importancia dada por la literatura y los expertos a estos tres descriptores en la labor de los jefes de departamento.

En consecuencia, de 70 reactivos iniciales, se desestiman 18 descriptores, reduciendo el cuestionario a un total de 52 descriptores (74%). Paralelamente, el programa estadístico determinó que existían 3 factores, reagrupando las cuatro competencias iniciales en tres, siendo denominadas como a continuación se describe:

- Factor 1: Competencia de Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación.
- Factor 2: Competencia de Liderazgo pedagógico.
- Factor 3: Competencia de Liderazgo para una cultura ética y colaborativa.

Las nuevas dimensiones con sus descriptores correspondientes arrojados por el análisis factorial se detallan en las Tablas 22, 23 y 24.

Tabla 22. Resultado AFC factor 1: Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación

Comp etenci	Descriptores
Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación	C3a Identificar y priorizar las necesidades de formación de los docentes, generando diversas modalidades de desarrollo profesional.
	C3b Generar condiciones y espacios de trabajo para la reflexión entre docentes sobre las prácticas pedagógicas
	C3c Fomentar el intercambio de prácticas y conocimientos profesionales actualizados.
	C3d Facilitar oportunidades para que el personal aprenda de los demás.
	C3f Construir un equipo cohesionado y unificado de docentes noveles y docentes con experiencia para cumplir los objetivos del centro.
	C3i Generar espacios para el trabajo colaborativo de forma sistemática y continua.
	C3j Desarrollar el crecimiento profesional de conocimientos, habilidades y prácticas profesionales de los profesores.
	C3k Fomentar la mejora continua de los procesos de enseñanza a nivel de desempeño individual como colectivo.
	C3l Capacitar y motivar a los profesores para que alcancen los más altos niveles de profesionalismo.
	C3m Animar a los docentes a innovar en sus prácticas siendo coherentes con los objetivos del centro.
	C3ñ Promover la responsabilidad y el desarrollo profesional continuo de los docentes.
	C3o Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos.
	C3r Facilitar la tutoría y el apoyo a la iniciación de nuevos profesores.
	C4c Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y padres.
	C4e Proporcionar oportunidades y recursos disponibles que apoyen el trabajo en equipo para la mejora de la enseñanza.
	C4l Estimular las iniciativas relacionadas con la innovación e investigación pedagógica, impulsando su implementación.
	C4m Utilizar métodos de mejora continua para alcanzar la visión y misión del centro.
	C4ñ Involucrar a los demás en un proceso continuo de investigación y aprendizaje.
	C4o Establecer objetivos de mejora estratégicos de planificación, implementación y evaluación.
	C4p Desarrollar la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas.
	C4q Dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación.
	C4s Asegurar la implementación efectiva de estrategias que conduzcan a una mejora escolar sostenida a lo largo del tiempo.

Nota. Elaboración propia.

A este primer factor obtenido se le denomina “Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación” que desde ahora se tratará como competencia 1. Queda conformada por 22 descriptores, que integra elementos de las dimensiones anteriormente llamadas “Liderazgo para el desarrollo profesional docente” con 13 descriptores y “Liderazgo para la colaboración y la innovación” con 9 descriptores.

Tabla 23. Resultado AFC factor 2: Liderazgo pedagógico

Competencia	Descriptores
Liderazgo pedagógico	C2a Promover y orientar la participación en los procesos de planificación y desarrollo curricular
	C2c Potenciar la misión, visión y valores fundamentales del centro en la implementación del currículum.
	C2d Asegurar la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación.
	C2e Garantizar la articulación y congruencia del currículum entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
	C2f Verificar la implementación del currículum.
	C2g Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza.
	C2h Acompañar, evaluar y retroalimentar el uso de estrategias y recursos metodológicos.
	C2i Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE.
	C2j Gestionar y asegurar los recursos requeridos para maximizar su uso en los procesos pedagógicos.
	C2k Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores.
	C2l Promover y facilitar el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas.
	C2m Identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.
	C2n Acompañar y orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes, asegurando la comunicación oportuna de los resultados.
	C2o Identificar las competencias, fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel que pueda alcanzar su mejor desempeño.
	C2p Tener conocimiento de prácticas de enseñanza eficaces.

Nota. Elaboración propia.

El segundo factor, queda conformado por 15 reactivos pertenecientes en su totalidad a la dimensión de Liderazgo pedagógico, es decir, coincidió con su tributación esperada. Por esta razón, se preserva la denominación de la competencia 2.

Tabla 24. Resultado AFC factor 3: Liderazgo para una cultura ética y colaborativa

Competencia	Descriptores	
Liderazgo para una cultura ética y colaborativa	C1a	Dar a conocer sus expectativas de logros de aprendizaje mediante palabras y acciones.
	C1b	Asumir su identidad profesional actuando con ejemplaridad en su conducta personal.
	C1c	Actuar con equidad, respeto e integridad.
	C1d	Tomar decisiones utilizando un marco ético.
	C1f	Demostrar un alto nivel de responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
	C1g	Construir relaciones basadas en el respeto mutuo.
	C1h	Evitar comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en su trabajo.
	C1i	Actuar y tomar decisiones de manera justa e imparcial sin discriminación ni prejuicios.
	C1k	Actuar y tomar decisiones de manera abierta y transparente sin ocultar información.
	C3h	Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.
	C4a	Generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso.
	C4b	Establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos.
	C4d	Mantener una comunicación abierta y fluida para crear y mantener comunidades de aprendizaje.
	C4i	Crear y mantener relaciones positivas y productivas.
	C4k	Ser accesible y acogedor.

Nota. Elaboración propia.

El tercer factor, correspondiente a la competencia 3, fue reasignada como “Liderazgo para una cultura ética y colaborativa” y cuenta con un total de 15 descriptores. Su reorganización es resultado de reactivos de tres dimensiones previas: Liderazgo ético y visionario (9 descriptores); “Liderazgo para la colaboración y la innovación” (5 descriptores); y “Liderazgo para el desarrollo profesional docente” (1 descriptor).

En resumen, el análisis factorial dio cuenta de tres y no cuatro factores que explican la variabilidad de la varianza. Esta reestructuración de las dimensiones se podría justificar por tratarse de un instrumento novel del constructo en estudio. Esta situación fue prevista y tuvo por acción contar con un amplio banco de reactivos, con el fin de eliminar aquellos 5 descriptores redundantes, ambiguos o que presentan superposición conceptual entre dimensiones, y así, obtener un instrumento refinado para una segunda aplicación.

Además, la reorganización de 5 descriptores en este contexto permitió que el cuestionario mantuviera altos índices de confiabilidad sin comprometer la coherencia del constructo global (Hair et al., 2021), lo que, a su vez, optimizó la fiabilidad del instrumento con un modelo más simplificado, con menos dimensiones, pero con mayor consistencia interna.

Aun así, es relevante destacar el hecho que se validaron 52 descriptores alusivos a tres competencias específicas del liderazgo intermedio de jefes de departamento, en donde todos los reactivos de la competencia 2 de Liderazgo Pedagógico fueron correctamente asociados. La dicotomía de la inicial competencia 4 (Liderazgo para la colaboración y la innovación) fragmentada en dos factores (factor 1 y 3) podría atribuirse a que las afirmaciones del factor median dos competencias diferentes, y que, por ende, sus 5 descriptores tenían mayor similitud de constructo con otras competencias.

Otra posibilidad es que los participantes no distinguieron claramente entre las acciones teóricas propuestas del liderazgo para la colaboración y la innovación en la misma dimensión, lo cual requirió la reubicación de estos 5 descriptores en dos dimensiones que reflejan mejor su interpretación práctica (Henson et al., 2021). Como en este caso, la competencia 4 fragmenta las acciones de innovación y colaboración como diferenciadas, asociando sus respectivos reactivos a 5 descriptores de otras competencias.

Por todo lo expuesto, y con el propósito de representar coherentemente el constructo de las competencias del jefe de departamento en estudio y de la contribución de un instrumento válido y confiable bajo estas directrices, se determinó que estas tres dimensiones y sus respectivos descriptores obtenidos del análisis factorial, serían la estructura interna seleccionada por el cual se presentarían y darían a conocer los hallazgos en los capítulos posteriores.

8.3 Resultados de la percepción de los directores respecto a las competencias para el desempeño del cargo de jefe de departamento

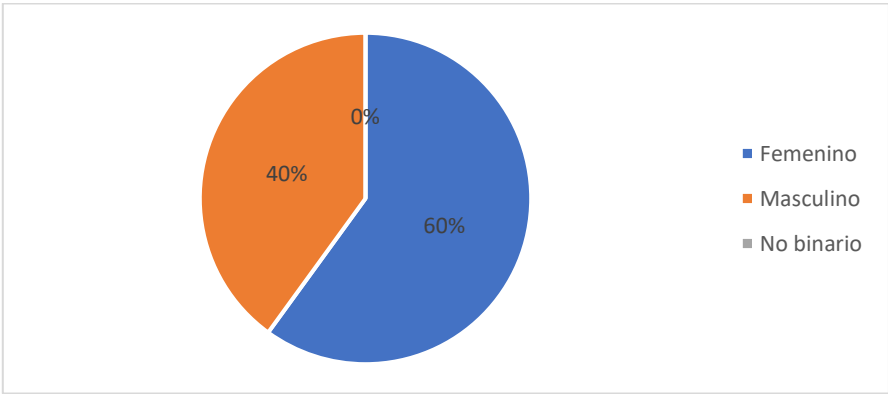
A continuación, se exponen los resultados por pregunta obtenidos en el cuestionario a directores y correspondientes al objetivo 3 de Analizar la asociación percibida por los directores entre las acciones atribuidas al jefe de Departamento y sus competencias.

Muestra en base a los datos personales y del establecimiento.

Tabla 25. Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	9	60
Masculino	6	40
No binario	0	0
Total	15	100 %

Gráfica 1. Sexo

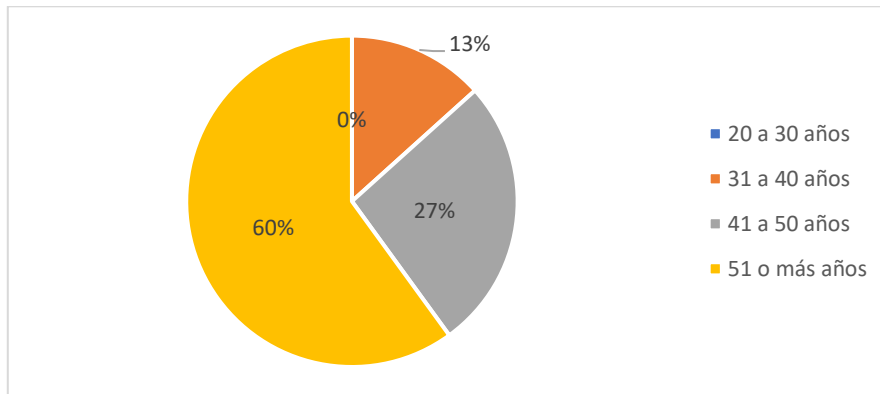


Los datos muestran que de los directores participantes el sexo femenino está presente en un 20% por sobre el sexo masculino. A su vez, que ninguno de los establecimientos cuenta con un director que sea de sexo “no binario”.

Tabla 26. Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
20 a 30 años	0	0
31 a 40 años	2	13
41 a 50 años	4	27
51 o más años	9	60
Total	15	100 %

Gráfica 2. Edad

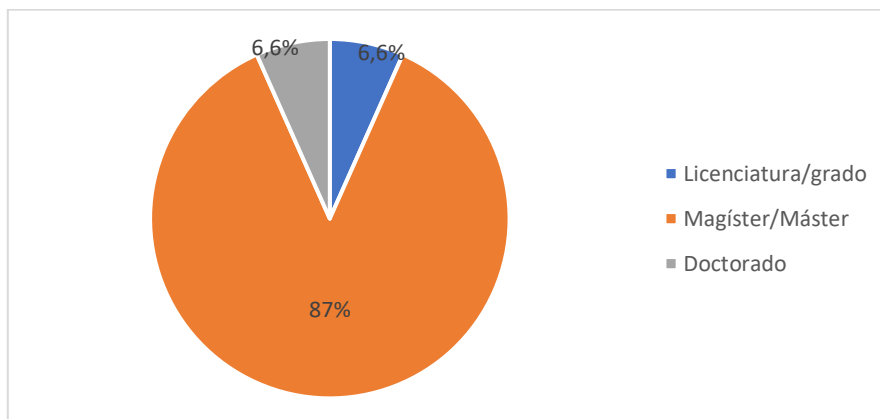


Se evidencia que a mayor edad mayor probabilidad de ocupar el cargo de Director, condición que aumenta exponencialmente a partir de los 51 años de edad.

Tabla 27. Grado académico que posee

Grado académico	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura/grado	1	6,6
Magíster/Máster	13	87
Doctorado	1	6,6
Total	15	100 %

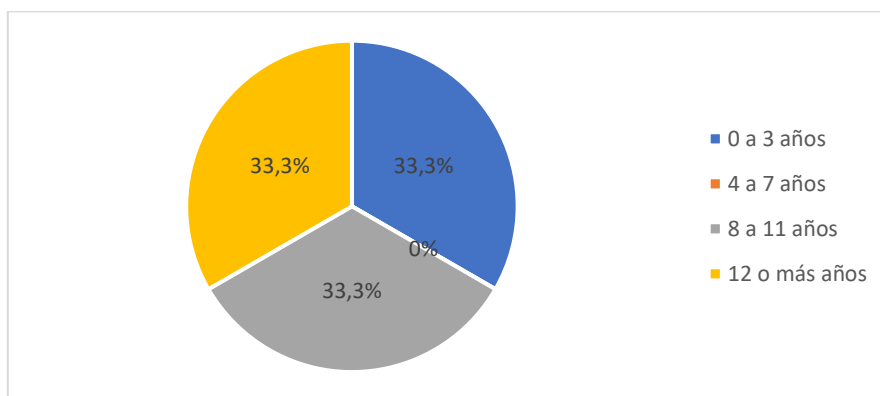
Gráfica 3. Grado académico que posee



Los datos indican que el contar con un segundo grado académico de Máster/Magíster aumenta la posibilidad de optar al cargo de Dirección y, por ende, para ser promovido a este cargo se requiere poseer un segundo grado académico.

Tabla 28. *Tiempo que lleva en el cargo*

Tiempo en el cargo	Frecuencia	Porcentaje
0 a 3 años	5	33,3
4 a 7 años	0	0
8 a 11 años	5	33,3
12 o más años	5	33,3
Total	15	100 %

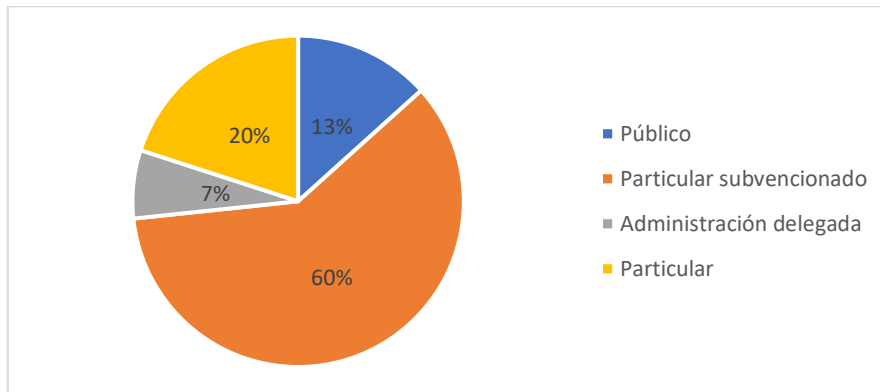
Gráfica 4. *Tiempo que lleva en el cargo*

Las cifras indican que más del 60% de los directores participantes poseen una trayectoria de más de 8 años en el cargo, por tanto, es esperable que un profesional que sea promovido al cargo de director permanezca de forma continua y fija a través de los años.

Tabla 29. *Tipo de financiación del establecimiento*

Financiación establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
Público	2	13
Particular subvencionado	9	60
Administración delegada	1	7
Particular	3	20
Total	15	100 %

Gráfica 5. Tipo de financiación del establecimiento

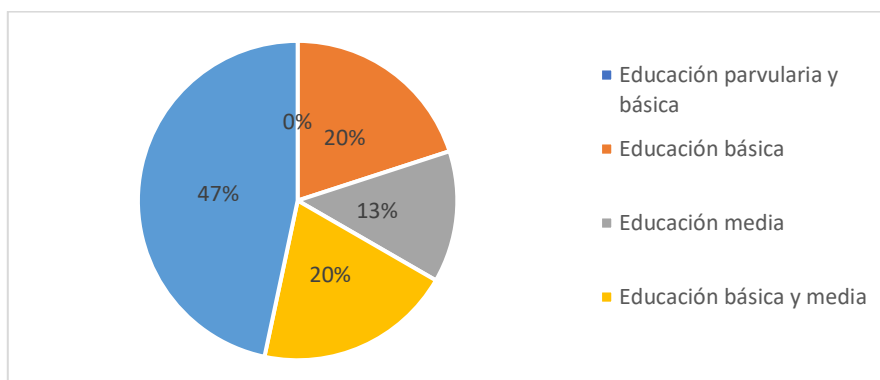


La gráfica indica que los establecimientos de pago subvencionado por el Estado superan a los públicos y particulares en más de un 40% en ambos casos, por consiguiente, la zona urbana de la ciudad de Temuco está inclinada hacia la educación subvencionada.

Tabla 30. Niveles que atiende su establecimiento

Niveles establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
Educación parvularia y básica	0	0
Educación básica	3	20
Educación media	2	13
Educación básica y media	3	20
Educación parvularia, básica y media	7	47
Total	15	100 %

Gráfica 6. Niveles que atiende su establecimiento

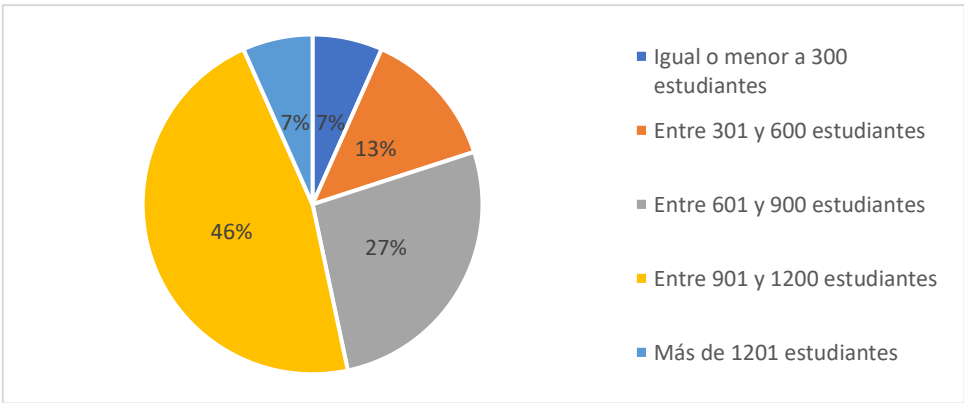


Gran parte de los establecimientos educacionales cuentan con enseñanza básica y media, por lo que es más factible encontrar establecimientos que abarcan todos los niveles de enseñanza obligatoria por sobre los que solo imparten a un nivel educativo.

Tabla 31. *Matrícula del establecimiento*

Matrícula	Frecuencia	Porcentaje
Igual o menor a 300 estudiantes	1	7
Entre 301 y 600 estudiantes	2	13
Entre 601 a 900 estudiantes	4	27
Entre 901 a 1200 estudiantes	7	46
Más de 1201 estudiantes	1	7
Total	15	100 %

Gráfica 7. *Matrícula del establecimiento*



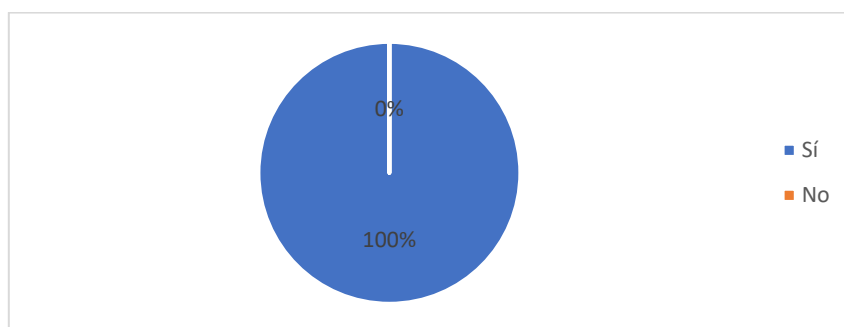
Existe una mayor concentración de establecimientos con matrículas por sobre los 601 estudiantes, por lo que la figura de Jefe de Departamento se puede contemplar con mayor probabilidad en colegios que sobrepasen dicha cantidad, y a su vez, a menor matrícula la posibilidad de contar con esta figura descende.

Datos respecto al cargo de Jefes de Departamento

Tabla 32. *Normativa institucional del cargo*

Normativa cargo jefe de departamento	Frecuencia	Porcentaje
Sí	15	100
No	0	0
Total	15	100 %

Gráfica 8. *Normativa institucional del cargo*

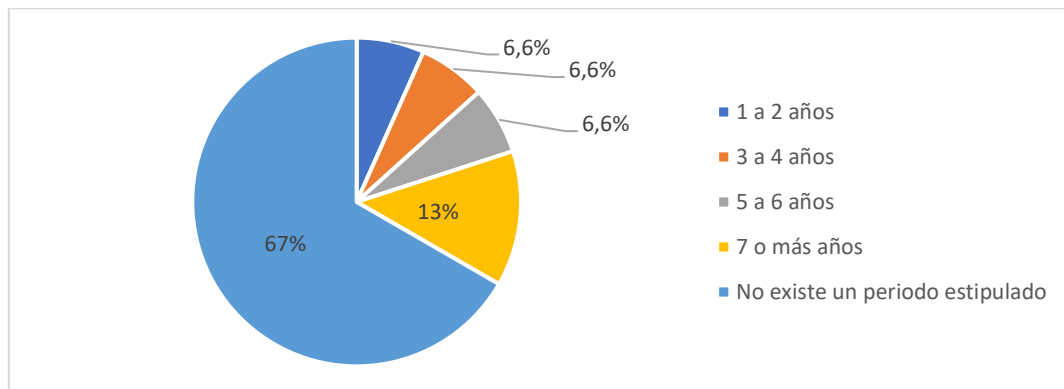


Todos los directores de establecimientos expresan contar con normativa para el desempeño del cargo de jefe de departamento.

Tabla 33. *Periodo duración del cargo*

Duración cargo jefe de departamento	Frecuencia	Porcentaje
1 a 2 años	1	6,6
3 a 4 años	1	6,6
5 a 6 años	1	6,6
7 o más años	2	13
No existe un periodo estipulado	10	67
Total	15	100 %

Gráfica 9. Periodo duración del cargo

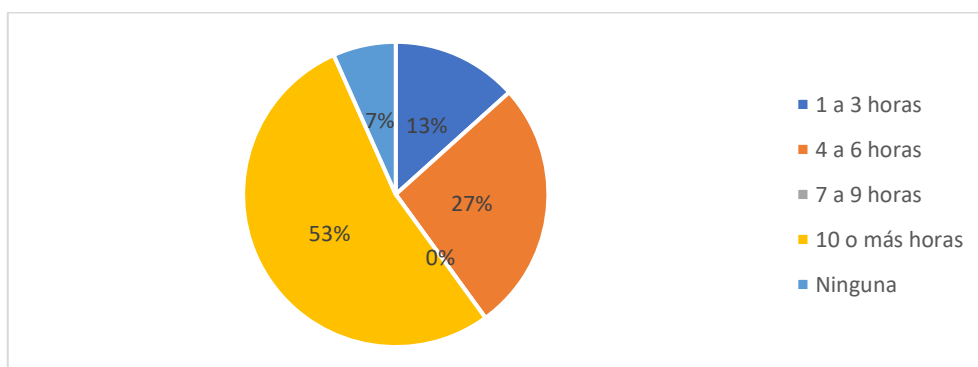


Los directores expresan que en la mayoría de los centros los jefes de departamento no cuentan con un tiempo estipulado para el cargo, como también, el 33% que cuentan con años establecido, difieren entre sí.

Tabla 34. Hora de contrato del cargo

Horas de contrato	Frecuencia	Porcentaje
1 a 3 horas	2	13
4 a 6 horas	4	27
7 a 9 horas	0	0
10 o más horas	8	53
Ninguna	1	7
Total	15	100 %

Gráfica 10. Hora de contrato del cargo

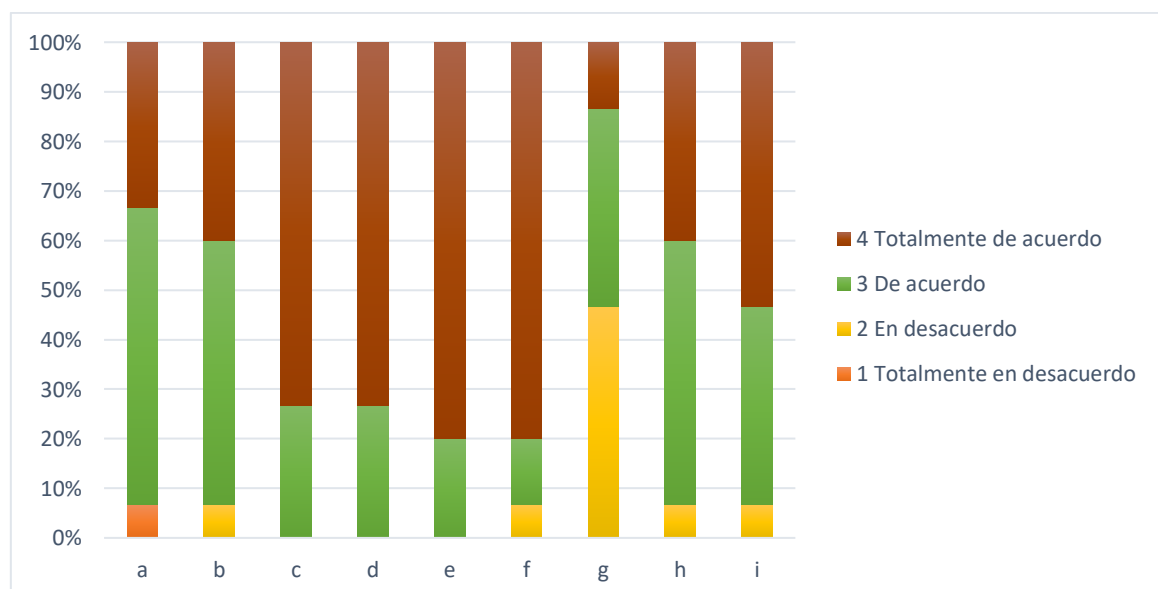


Los datos muestran que cerca de la mitad de los establecimientos posee diez o más horas de contrato para desempeñar el cargo, pero existe también otro gran porcentaje que cuenta con menos de seis horas o ninguna para ejercer la labor.

Tabla 35. Criterios selección del cargo

Criterios de selección del cargo	Media	Desviación	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Total mente en desacu erdo	2 En desacu erdo	3 De acuerd o	4 Total mente de acuer do
a) Años de experiencia docente	3,2	0,8	1 6,7%	0 0%	9 60%	5 33,3%
b) Grados académicos	3,3	0,6	0 0%	1 6,7%	8 53,3%	6 40%
c) Habilidades de liderazgo	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4 26,7%	11 73,3%
d) Nivel de experticia en su disciplina	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4 26,7%	11 73,3%
e) Habilidades sociales con sus pares	3,8	0,4	0 0%	0 0%	3 20%	12 80%
f) Confianza del equipo directivo	3,7	0,6	0 0%	1 6,7%	2 13,3%	12 80%
g) Propuesta por docentes del departamento	2,7	0,7	0 0%	7 46,7%	6 40%	2 13,3%
h) Disposición del docente para aceptar el cargo	3,3	0,6	0 0%	1 6,7%	8 53,3%	6 40%
i) Tiempo y horario disponible para aceptar el cargo	3,5	0,6	0 0%	1 6,7%	6 40%	8 53,3%

Gráfica 11. Criterios selección del cargo



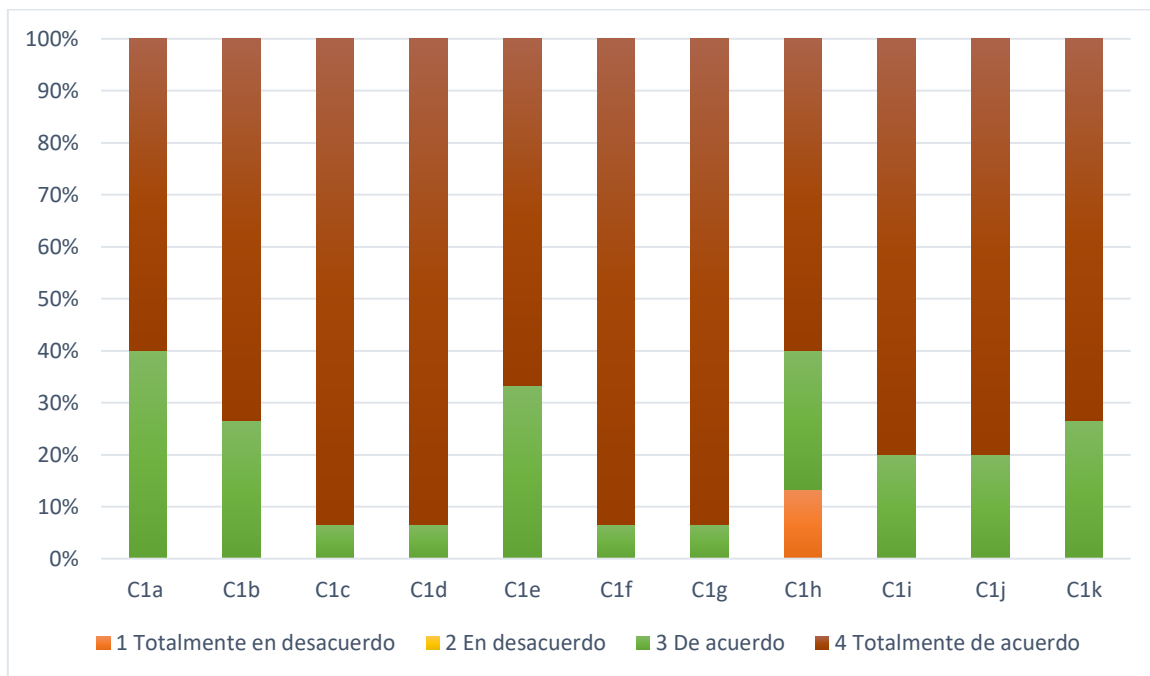
En general, los directores están de acuerdo o totalmente de acuerdo con gran parte de los criterios de selección antes descritos, destacando positivamente los 5 descriptores: habilidades de liderazgo, nivel de experticia en su disciplina y habilidades sociales con sus pares. Sin embargo, se manifiesta una diferencia notable en el criterio “g” que hace referencia a que el jefe de departamento sea propuesto por los integrantes del departamento que dirige, como también al 5 descriptor “a” alusivo a los años de experiencia docente.

Tabla 36. Competencia Liderazgo ético y visionario

Competencia Liderazgo ético y visionario			Frecuencia - Porcentaje			
	Me dia	De svi	1 Total ment e en desa cuer do	2 En desa cuer do	3 De acuer do	4 Total ment e de acuer do
a) Dar a conocer sus expectativas de logros de aprendizaje mediante palabras y acciones.	3,6	0,5	0 0%	0 0%	6 40%	9 60%
b) Asumir su identidad profesional actuando con ejemplaridad en su conducta personal.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4 26,7 %	11 73,3 %
c) Actuar con equidad, respeto e integridad.	3,9	0,3	0 0%	0 0%	1 6,7%	14 93,3 %
d) Tomar decisiones utilizando un marco ético.	3,9	0,3	0 0%	0 0%	1 6,7%	14 93,3 %
e) Conducir a la misión del centro.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3 %	10 66,7 %
f) Demostrar un alto nivel de responsabilidad en el desempeño de sus funciones.	3,9	0,3	0 0%	0 0%	1 6,7%	14 93,3 %
g) Construir relaciones basadas en el respeto mutuo.	3,9	0,3	0 0%	0 0%	1 6,7%	14 93,3 %
h) Evitar comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en su trabajo.	3,3	1,0	2 13,3 %	0 0%	4 26,7 %	9 60%
i) Actuar y tomar decisiones de manera justa e imparcial sin discriminación ni prejuicios.	3,8	0,4	0 0%	0 0%	3 20%	12 80%

j) Ser responsable de sus decisiones y acciones, sometiéndose a una supervisión para garantizarlo.	3,8	0,4	0	0%	3	12
k) Actuar y tomar decisiones de manera abierta y transparente sin ocultar información.	3,7	0,5	0	0%	4	11
			0%	0%	26,7%	73,3%

Gráfica 12. Liderazgo ético y visionario



Los datos reflejan que la competencia “Liderazgo ético y visionario” expone altas valoraciones por parte de los directores, situándose entre las respuestas “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, destacando especialmente los descriptores “C1c”, “C1d”, “C1f” y “C1g”. No obstante, el descriptor “C1h” que hace alusión a “Evitar comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en su trabajo” indica discrepancia y valoración reducida entre los directores.

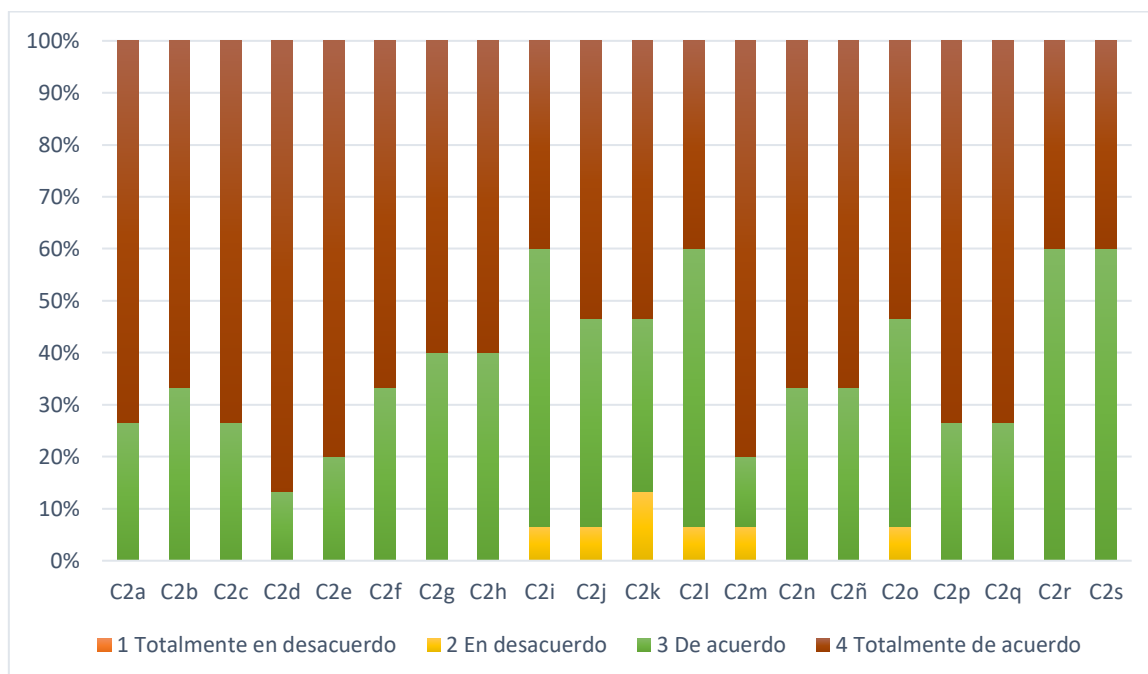
Tabla 37. Competencia Liderazgo pedagógico

Competencia Liderazgo pedagógico	Medi a	Desvi	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Total ment e en desac uerdo	2 En desac uerdo	3 De acuer do	4 Total ment e de acue rdo
a) Promover y orientar la participación en los procesos de planificación y desarrollo curricular	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4	11

					26,7 %	73,3 %
b) Implementar sistemas coherentes de instrucción y evaluación que promuevan la misión, visión y valores fundamentales del centro.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3 %	10 67,7 %
c) Potenciar la misión, visión y valores fundamentales del centro en la implementación del currículum.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4 26,7 %	11 73,3 %
d) Asegurar la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación.	3,9	0,4	0 0%	0 0%	2 13,3 %	13 86,7 %
e) Garantizar la articulación y congruencia del currículum entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	3,8	0,4	0 0%	0 0%	3 20%	12 80%
f) Verificar la implementación del currículum.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3 %	10 66,7 %
g) Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza.	3,6	0,5	0 0%	0 0%	6 40%	9 60%
h) Acompañar, evaluar y retroalimentar el uso de estrategias y recursos metodológicos.	3,6	0,5	0 0%	0 0%	6 40%	9 60%
i) Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE.	3,3	0,6	0 0%	1 6,7%	8 53,3 %	6 40%
j) Gestionar y asegurar los recursos requeridos para maximizar su uso en los procesos pedagógicos.	3,5	0,6	0 0%	1 6,7%	6 40%	8 53,3 %
k) Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores.	3,4	0,7	0 0%	2 13,3 %	5 33,3 %	8 53,3 %
l) Promover y facilitar el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas.	3,3	0,6	0 0%	1 6,7%	8 53,3 %	6 40%
m) Identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.	3,7	0,6	0 0%	1 6,7%	2 13,3 %	12 80%
n) Acompañar y orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes, asegurando la comunicación oportuna de los resultados.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3 %	10 66,7 %
ñ) Monitorear y analizar los resultados de logro de los estudiantes para generar compromisos de mejora en base a necesidades prioritarias.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3 %	10 66,7 %
o) Identificar las competencias, fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel que pueda alcanzar su mejor desempeño.	3,5	0,6	0 0%	1 6,7%	6 40%	8 53,3 %
p) Tener conocimiento de prácticas de enseñanza eficaces.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4 26,7 %	11 73,3 %

q) Dominar métodos y técnicas de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza.	3,7	0,5	0	0	4	11
			0%	0%	26,7	73,3
					%	%
r) Tener conocimiento y comprensión actualizado de la investigación en educación.	3,4	0,5	0	0	9	6
			0%	0%	60%	40%
s) Conocer las normativas y políticas nacionales y locales de educación.	3,4	0,5	0	0	9	6
			0%	0%	60%	40%

Gráfica 13. Liderazgo pedagógico



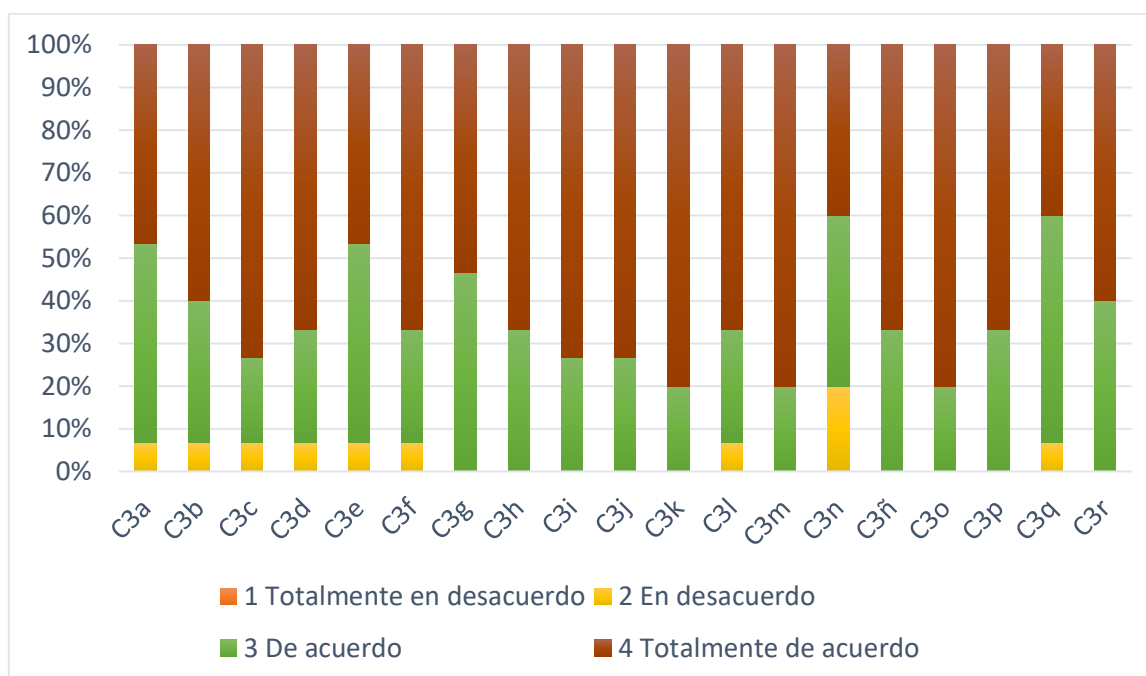
La competencia “Liderazgo pedagógico” muestra alta valoración por parte de los directores y presenta una considerable homogeneidad respecto a la relevancia que le asigna cada uno de ellos, sobresaliendo con el nivel de acuerdo el descriptor “C2d” referente a “Asegurar la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación”. Cabe destacar que solo seis descriptores poseen bajas valoraciones respecto al resto, estos son: “C2i”, “C2j”, “C2k”, “C2l”, “C2m” y “C2o”.

Tabla 38. Competencia Promotor del desarrollo profesional docente

Competencia Promotor del desarrollo profesional docente	Medi a	Desvi a	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Total ment e en desac uerdo	2 En desac uerdo	3 De acu erd o	4 Total ment e de acue rdo
a) Identificar y priorizar las necesidades de formación de los docentes, generando diversas modalidades de desarrollo profesional.	3,4	0,6	0 0%	1 6,7%	7 46,7 %	7 46,7 %
b) Generar condiciones y espacios de trabajo para la reflexión entre docentes sobre las prácticas pedagógicas	3,5	0,6	0 0%	1 6,7%	5 33,3 %	9 60%
c) Fomentar el intercambio de prácticas y conocimientos profesionales actualizados.	3,7	0,6	0 0%	1 6,7%	3 20 %	11 73,3 %
d) Facilitar oportunidades para que el personal aprenda de los demás.	3,6	0,6	0 0%	1 6,7%	4 26,7 %	10 66,7 %
e) Tener en cuenta la opinión de los miembros del personal al iniciar acciones que afecten a su trabajo.	3,4	0,6	0 0%	1 6,7%	7 46,7 %	7 46,7 %
f) Construir un equipo cohesionado y unificado de docentes noveles y docentes con experiencia para cumplir los objetivos del centro.	3,6	0,6	0 0%	1 6,7%	4 26,7 %	10 66,7 %
g) Reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos.	3,5	0,5	0 0%	0 0%	7 46,7 %	8 53,3 %
h) Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3 %	10 66,7 %
i) Generar espacios para el trabajo colaborativo de forma sistemática y continua.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4 26,7 %	11 73,3 %
j) Desarrollar el crecimiento profesional de conocimientos, habilidades y prácticas profesionales de los profesores.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4 26,7 %	11 73,3 %
k) Fomentar la mejora continua de los procesos de enseñanza a nivel de desempeño individual como colectivo.	3,8	0,4	0 0%	0 0%	3 20 %	12 80%
l) Capacitar y motivar a los profesores para que alcancen los más altos niveles de profesionalismo.	3,6	0,6	0 0%	1 6,7%	4 26,7 %	10 66,7 %
m) Animar a los docentes a innovar en sus prácticas siendo coherentes con los objetivos del centro.	3,7	0,6	0 0%	0 0%	3 20 %	12 80%

n) Buscar y revisar críticamente la investigación educativa para su aplicación en la práctica.	3,2	0,8	0 0%	3 20%	6 40%	6 40%
ñ) Promover la responsabilidad y el desarrollo profesional continuo de los docentes.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3%	10 66,7%
o) Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos.	3,8	0,4	0 0%	0 0%	3 20%	12 80%
p) Realizar procesos de acompañamiento a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3%	10 66,7%
q) Aplicar procesos de evaluación a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza.	3,3	0,6	0 0%	1 6,7%	8 53,3%	6 40%
r) Facilitar la tutoría y el apoyo a la iniciación de nuevos profesores.	3,6	0,5	0 0%	0 0%	6 40%	9 60%

Gráfica 14. *Promotor del desarrollo profesional docente*



Sobre la relevancia asignada por los directores a la competencia denominada “Promotor del desarrollo profesional docente”, estos concedieron puntuaciones altas en gran parte de los descriptores presentados, y en mayor medida los descriptores “C3k”, “C3m” y “C3o”. Ahora bien, el descriptor “C3n” alusivo a “buscar y revisar críticamente la investigación educativa para su aplicación en la práctica”, resalta por plantear una mayor

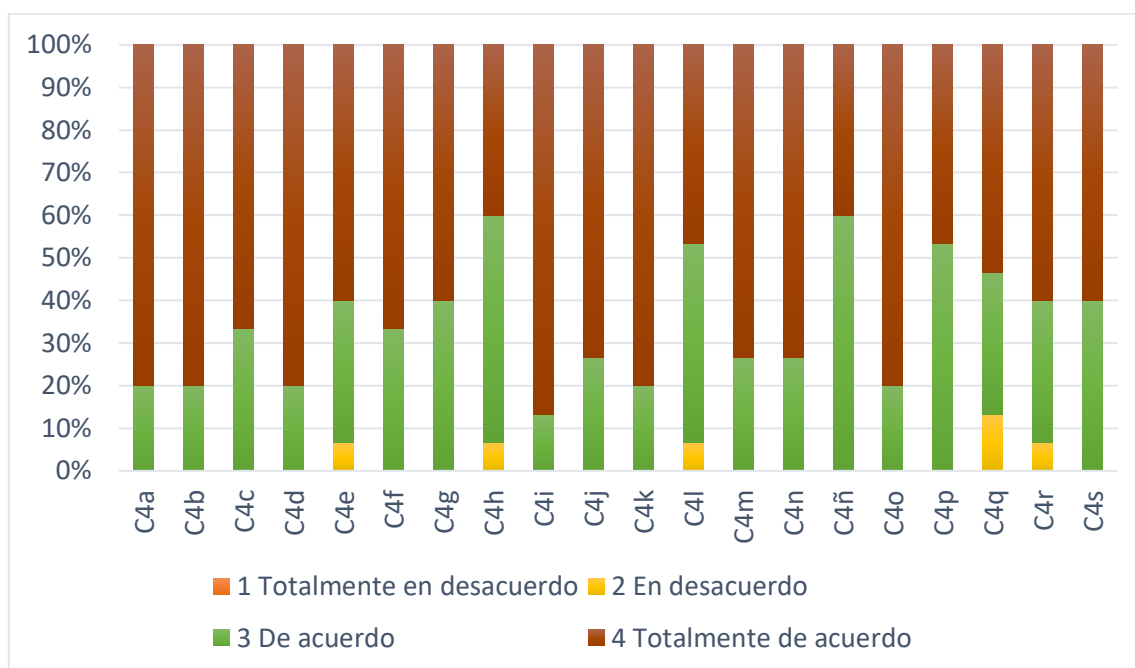
dispersión de sus datos, es decir, que los directores no todos están de acuerdo con su relevancia en la tarea del jefe de departamento.

Tabla 39. *Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo*

Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo	Medi a	Des vi	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Total ment e en desac uerdo	2 En des acu erd o	3 De acu erd o	4 Total ment e de acue rdo
a) Generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso.	3,8	0,4	0 0%	0 0%	3 20 %	12 80
b) Establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos.	3,8	0,4	0 0%	0 0%	3 20 %	12 80%
c) Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y padres.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3 %	10 66,7 %
d) Mantener una comunicación abierta y fluida para crear y mantener comunidades de aprendizaje.	3,8	0,4	0 0%	0 0%	3 20 %	12 80%
e) Proporcionar oportunidades y recursos disponibles que apoyen el trabajo en equipo para la mejora de la enseñanza.	3,5	0,6	0 0%	1 6,7 %	5 33,3 %	9 60%
f) Implicar a los profesores en la toma de decisiones que afectan a su trabajo de instrucción.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3 %	10 66,7 %
g) Modelar y promover una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes.	3,6	0,5	0 0%	0 0%	6 40 %	9 60%
h) Promover los consensos basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones.	3,3	0,6	0 0%	1 6,7 %	8 53,3 %	6 40%
i) Crear y mantener relaciones positivas y productivas.	3,9	0,4	0 0%	0 0%	2 13,3 %	13 86,7 %
j) Comunicar y resolver problemas de manera eficaz.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4 26,7 %	11 73,3 %
k) Ser accesible y acogedor.	3,8	0,4	0 0%	0 0%	3 20 %	12 80%
l) Estimular las iniciativas relacionadas con la innovación e investigación pedagógica, impulsando su implementación.	3,4	0,6	0 0%	1 6,7 %	7 46,7 %	7 46,7 %

m) Utilizar métodos de mejora continua para alcanzar la visión y misión del centro.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4 26,7 %	11 73,3 %
n) Promover los valores fundamentales del centro.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4 26,7 %	11 73,3 %
ñ) Involucrar a los demás en un proceso continuo de investigación y aprendizaje.	3,4	0,5	0 0%	0 0%	9 60 %	6 40%
o) Establecer objetivos de mejora estratégicos de planificación, implementación y evaluación.	3,8	0,4	0 0%	0 0%	3 20 %	12 80%
p) Desarrollar la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas.	3,5	0,5	0 0%	0 0%	8 53,3 %	7 46,7 %
q) Dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación.	3,4	0,7	0 0%	2 13,3 %	5 33,3 %	8 53,3 %
r) Promover la innovación fomentando el compromiso con el cambio y la mejora continua.	3,5	0,6	0 0%	1 6,7 %	5 33,3 %	9 60%
s) Asegurar la implementación efectiva de estrategias que conduzcan a una mejora escolar sostenida a lo largo del tiempo.	3,6	0,5	0 0%	0 0%	6 40 %	9 60%

Gráfica 15. Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo



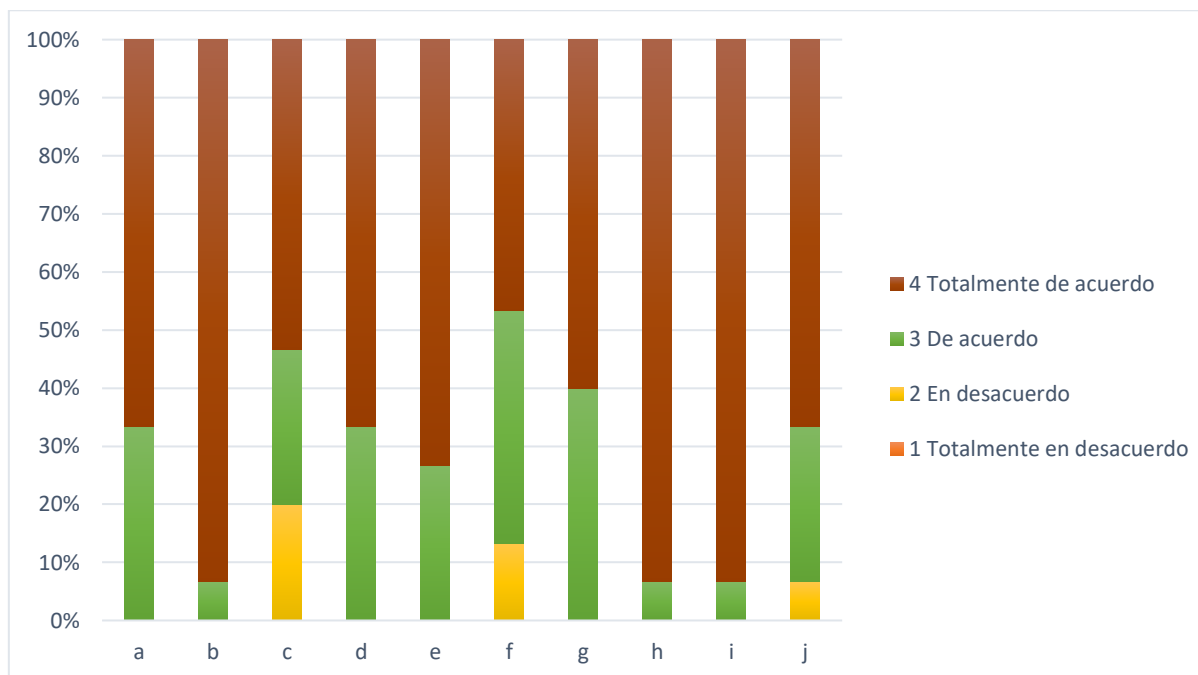
La competencia “Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo” al igual que las tres competencias vistas con anterioridad, proporciona una

valoración satisfactoria de los descriptores, siendo el grado de acuerdo prácticamente total siendo el descriptor “C4i: crear y mantener relaciones positivas y productivas” superior a los demás. En contraste, el descriptor “C4q: dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación” representa para algunos directores una práctica con la que no están tan de acuerdo que sea propia del quehacer de los jefes de departamento.

Tabla 40. *Otras competencias necesarias*

Otras competencias necesarias para el cargo	Media	Desvi	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
a) Visión estratégica	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3%	10 66,7%
b) Trabajo en equipo	3,9	0,3	0 0%	0 0%	1 6,7%	14 93,3%
c) Capacidad de negociación	3,3	0,8	0 0%	3 20%	4 26,7%	8 53,3%
d) Flexibilidad	3,7	0,5	0 0%	0 0%	5 33,3%	10 66,7%
e) Empatía	3,7	0,5	0 0%	0 0%	4 26,7%	11 73,3%
f) Sentido de autoeficacia	3,3	0,7	0 0%	2 13,3%	6 40%	7 46,7%
g) Resiliencia	3,6	0,5	0 0%	0 0%	6 40%	9 60%
h) Comunicador	3,9	0,3	0 0%	0 0%	1 6,7%	14 93,3%
i) Proactividad	3,9	0,3	0 0%	0 0%	1 6,7%	14 93,3%
j) Gestión de emociones	3,6	0,6	0 0%	1 6,7%	4 26,7%	10 66,7%

Gráfica 16. Otras competencias necesarias



Los puntajes de los directores a esta pregunta develan la relevancia que le otorgan casi en su totalidad a tres nuevas competencias por sobre las otras, estas son: “trabajo en equipo”, “comunicador” y “proactividad”. A la inversa, la “capacidad de negociación”, “sentido de autoeficacia” y “gestión de emociones” generan mayor discrepancia de qué tan esenciales son para llevar a cabo el papel de Jefe de Departamento.

8.4 Resultados de la percepción de los jefes de departamento respecto a las competencias para el desempeño del cargo.

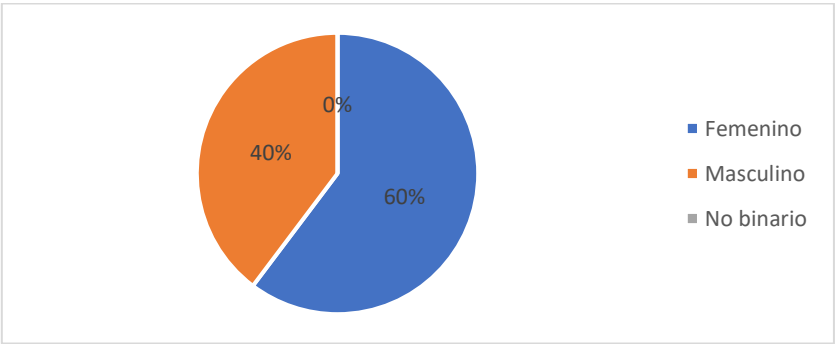
A continuación, se exponen los resultados por pregunta obtenidos en el cuestionario a los jefes de departamento correspondiente al objetivo 4 de Analizar la asociación percibida por los jefes de departamento entre las acciones atribuidas al jefe de departamento y sus competencias.

Muestra en base a los datos personales y del establecimiento.

Tabla 41. Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	44	60
Masculino	29	40
No binario	0	0
Total	73	100 %

Gráfica 17. Sexo

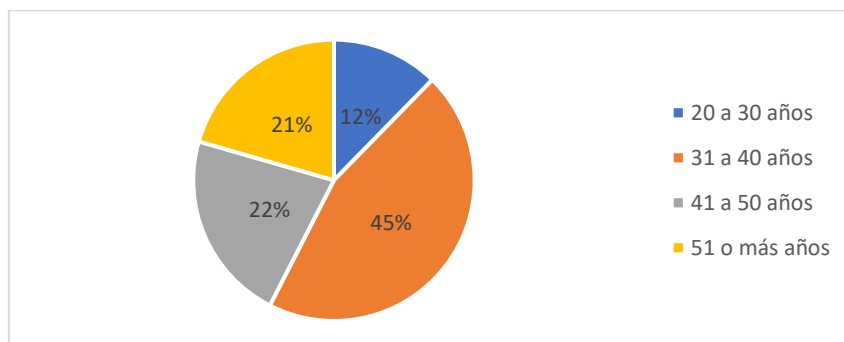


Los datos existentes señalan existe un 20% más de mujeres que hombres en rol de Jefe de Departamento. También se muestra que ningún sujeto se identificó con la alternativa “no binario”.

Tabla 42. Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
20 a 30 años	9	12
31 a 40 años	33	45
41 a 50 años	16	22
51 o más años	15	21
Total	73	100 %

Gráfica 18. Edad

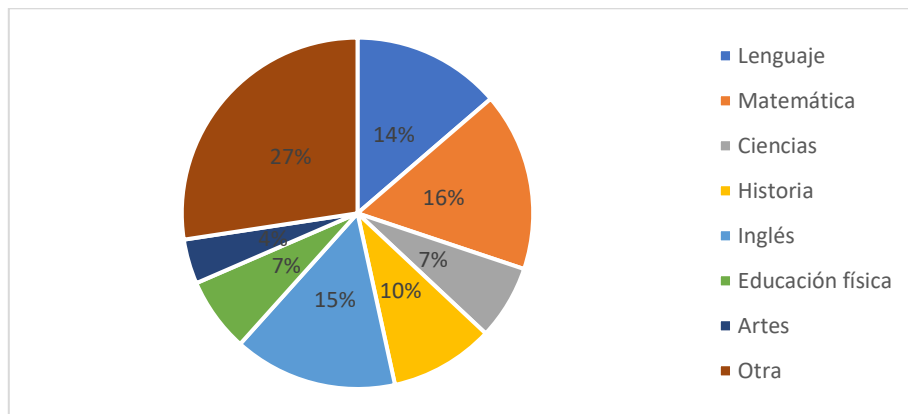


La gráfica señala que desde los 31 años de edad en adelante existe mayor probabilidad de ser promovido a desempeñar el cargo de Jefe de Departamento, por sobre los menores de 30 años o mayores de 41 años en adelante. Dicho en otras palabras, sobre los 30 años aumenta de manera exponencial ser Jefe de Departamento, pero decrecen pasado los 41 años.

Tabla 43. Especialidad de su cargo

Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
Lenguaje	10	14
Matemática	12	16
Ciencias	5	7
Historia	7	10
Inglés	11	15
Educación física	5	7
Artes	3	4
Otra	20	27
Total	73	100 %

Gráfica 19. Especialidad de su cargo

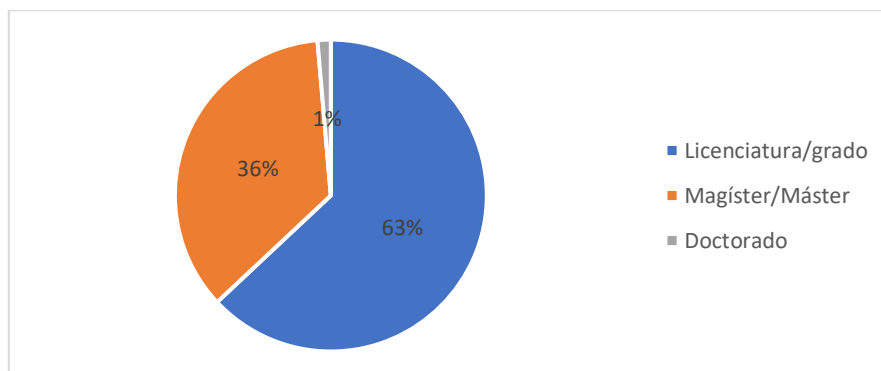


Lenguaje, Matemática e inglés son las asignaturas que se encuentran representadas en todos los establecimientos consultados, a distinción con otras que no están presentes en todos los centros. Cabe mencionar, que sobresale un porcentaje no menor de “otros” departamentos de asignaturas no especificados en la encuesta pero que cumplen la misma función.

Tabla 44. Grado académico que posee

Grado académico	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura/grado	46	63
Magíster/Máster	26	36
Doctorado	1	1
Total	73	100 %

Gráfica 20. Grado académico que posee

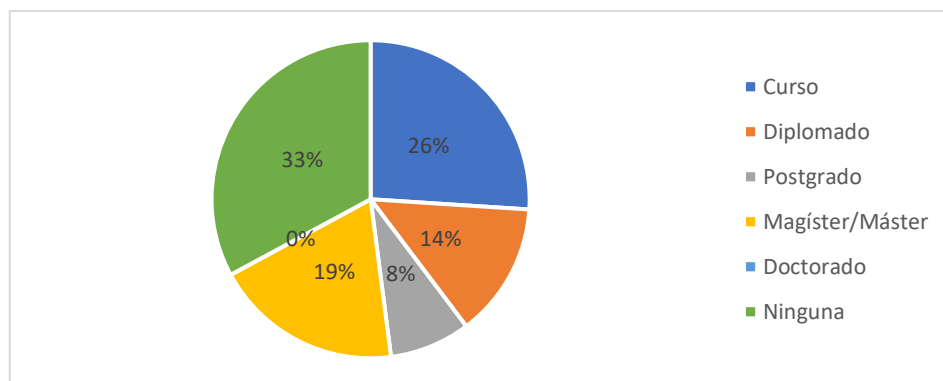


Se manifiesta que contar con un primer grado académico faculta a un docente para desempeñar el cargo de Jefe de Departamento, no obstante, contar con un segundo grado, incrementa las oportunidades en un 37%.

Tabla 45. *Nivel de formación académica en liderazgo, dirección o gestión educativa*

Formación en Liderazgo	Frecuencia	Porcentaje
Curso	19	26
Diplomado	10	14
Postgrado	6	8
Magíster/Máster	14	19
Doctorado	0	0
Ninguna	24	33
Total	73	100 %

Gráfica 21. *Nivel de formación académica en liderazgo, dirección o gestión educativa*

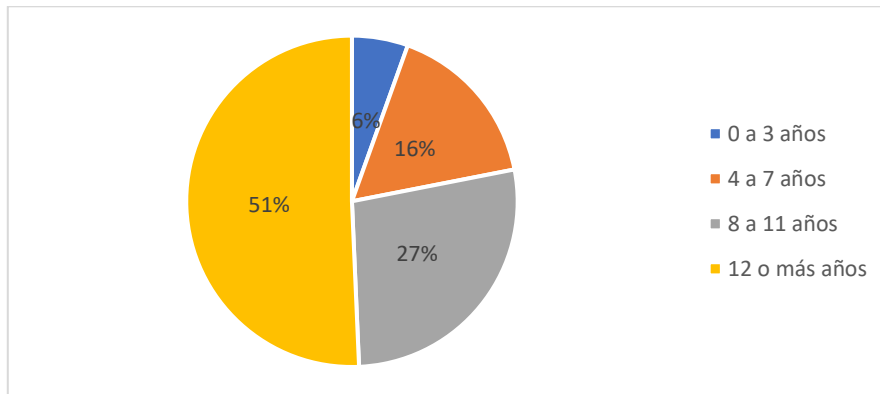


Dos tercios de los sujetos consultados indican que han recibido alguna formación en liderazgo, dirección y gestión educativa, dato que contrasta con el tercio de ellos que no ha sido formado en el área. Pese a esto, se extrae que un jefe de departamento, en su mayoría, cuenta con algún tipo de formación alusiva a su rol de liderazgo.

Tabla 46. *Años de experiencia docente*

Años de experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
0 a 3 años	4	6
4 a 7 años	12	16
8 a 11 años	20	27
12 o más años	37	51
Total	73	100 %

Gráfica 22. Años de experiencia docente

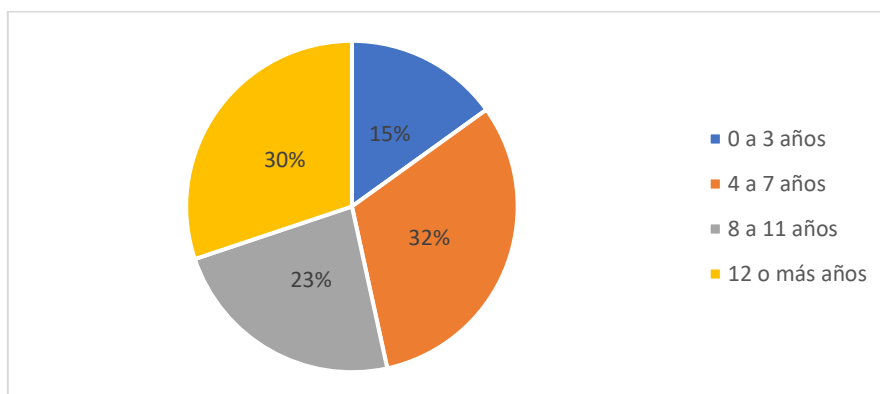


Es posible observar que, a mayor cantidad de años de experiencia docente, se eleva la probabilidad de ser promovido a el cargo de jefe de departamento, substancialmente desde los 8 años de experiencia.

Tabla 47. Años de experiencia en el establecimiento actual

Años en el establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
0 a 3 años	11	15
4 a 7 años	23	32
8 a 11 años	17	23
12 o más años	22	30
Total	73	100 %

Gráfica 23. Años de experiencia en el establecimiento actual

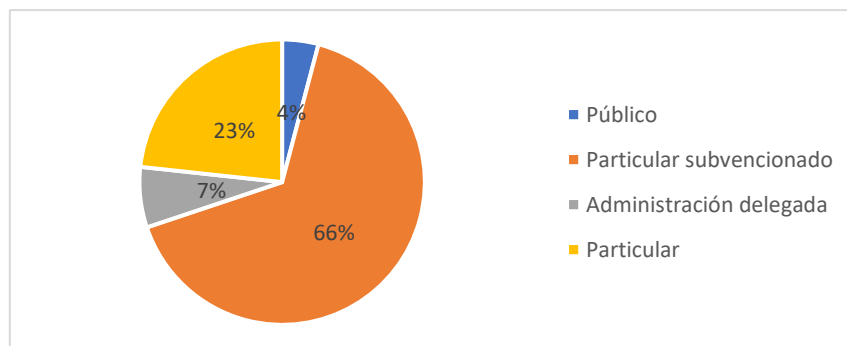


Los datos indican que los Jefe de Departamento cuentan con diferentes años de experiencia en el mismo centro, donde al aparecer, independientemente los años trabajados en el establecimiento no son determinantes para ser promovido al cargo.

Tabla 48. *Tipo de financiación del establecimiento*

Financiación establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
Público	3	4
Particular subvencionado	48	66
Administración delegada	5	7
Particular	17	23
Total	73	100 %

Gráfica 24. *Tipo de financiación del establecimiento*



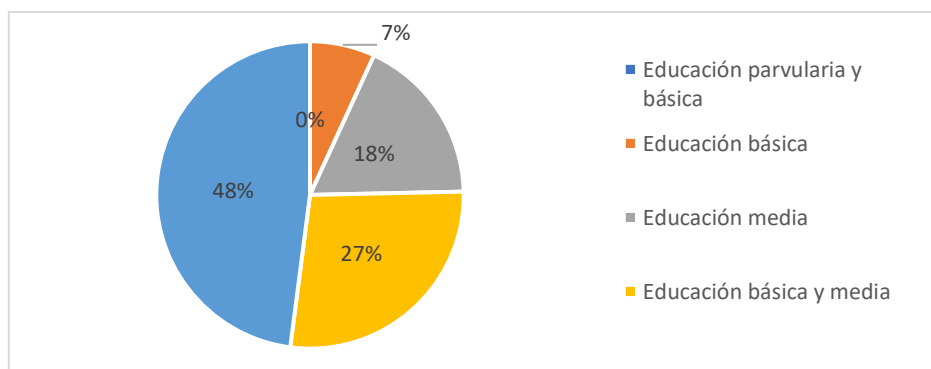
La figura consta que todos los tipos de establecimientos, independientemente del tipo de financiación, cuentan con la figura de Jefe de Departamento dentro de su organización, siendo los particulares subvencionados aquellos que más prominencia tienen.

Tabla 49. *Niveles que atiende el establecimiento*

Niveles establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
Educación parvularia y básica	0	0
Educación básica	5	7
Educación media	13	18
Educación básica y media	20	27
Educación parvularia, básica y media	35	48

Total	73	100 %
--------------	-----------	--------------

Gráfica 25. Niveles que atiende el establecimiento

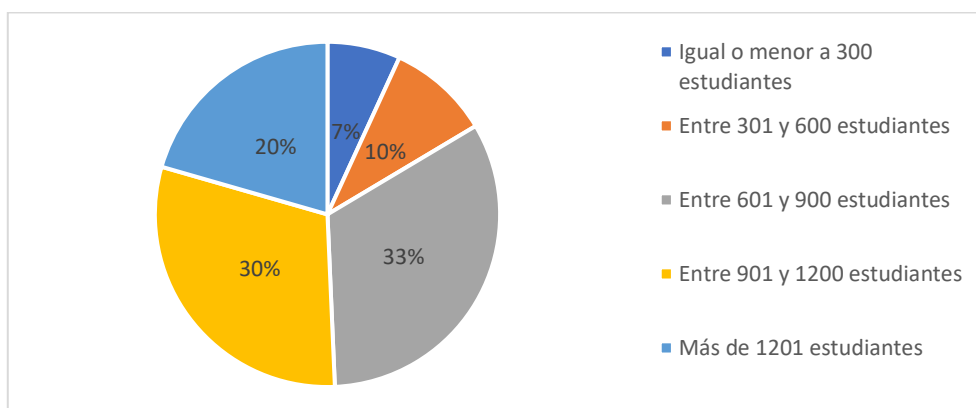


Los Jefes de Departamento declaran pertenecer a centros educativos que abarcan en buena parte a todos los niveles de enseñanza obligatoria y en menor grado a aquellos que proveen un solo nivel de educación.

Tabla 50. Matrícula del establecimiento

Matrícula	Frecuencia	Porcentaje
Igual o menor a 300 estudiantes	5	7
Entre 301 y 600 estudiantes	7	10
Entre 601 a 900 estudiantes	24	33
Entre 901 a 1200 estudiantes	22	30
Más de 1201 estudiantes	15	20
Total	73	100 %

Gráfica 26. Matrícula del establecimiento



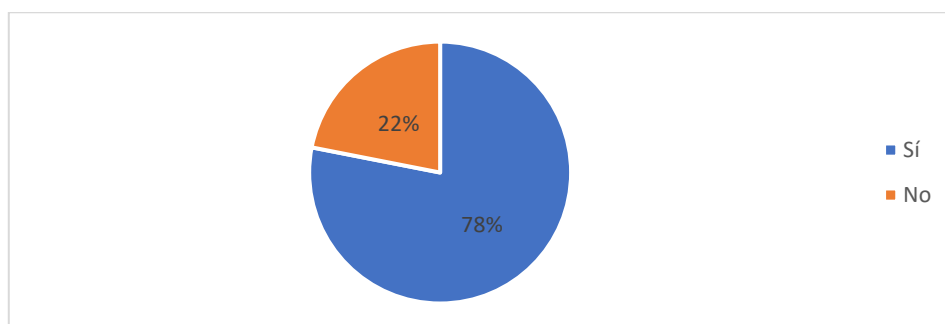
Se visualiza que es más factible hallar Jefes de Departamento que ejerzan en establecimientos por sobre los seiscientos estudiantes que en centros con una matrícula por debajo de esta cifra.

Datos cargo Jefes de Departamento.

Tabla 51. *Normativa institucional que regule el perfil y funciones del cargo*

Normativa Cargo Jefe de Departamento	Frecuencia	Porcentaje
Sí	57	78
No	16	22
Total	73	100 %

Gráfica 27. *Normativa institucional que regule el perfil y funciones del cargo*

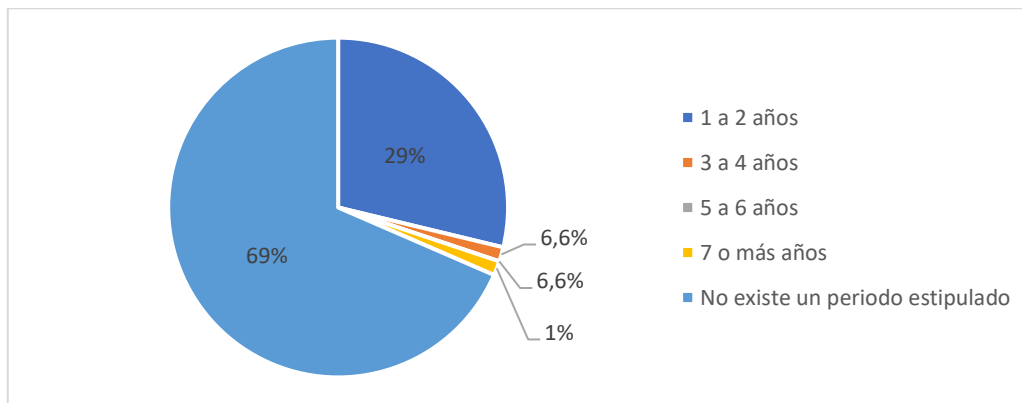


Para dicha pregunta, los Jefes de Departamento manifiestan que hay un cierto número que no tiene regulado su perfil y funciones en una normativa institucional, lo cual difiere de lo anteriormente señalado por los directores, quienes precisaron que todos los establecimientos participantes cuentan con normativa para el cargo.

Tabla 52. *Periodo de duración del Jefe de Departamento en su cargo*

Duración cargo Jefe de Departamento	Frecuencia	Porcentaje
1 a 2 años	21	29
3 a 4 años	1	1
5 a 6 años	0	0
7 o más años	1	1
No existe un periodo estipulado	50	69
Total	73	100 %

Gráfica 28. *Periodo de duración del Jefe de Departamento en su cargo*

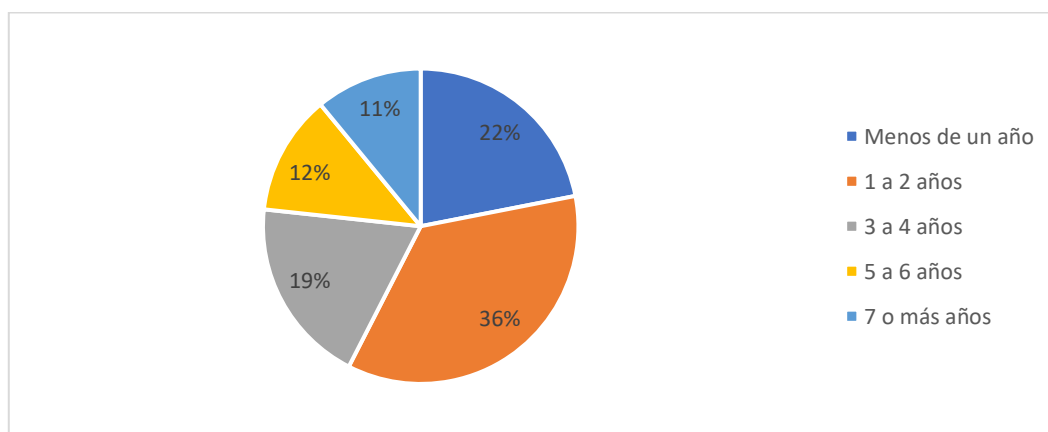


Los datos apuntan a que la duración del cargo no supera a los dos años, pero más aún, se resalta que los Jefes de Departamento apuntan a no poseer un periodo de tiempo estipulado para desarrollar la labor.

Tabla 53. *Tiempo que lleva en el cargo*

Tiempo que lleva en el cargo	Frecuencia	Porcentaje
Menos de un año	16	22
1 a 2 años	26	36
3 a 4 años	14	19
5 a 6 años	9	12
7 o más años	8	11
Total	73	100 %

Gráfica 29. *Tiempo que lleva en el cargo*

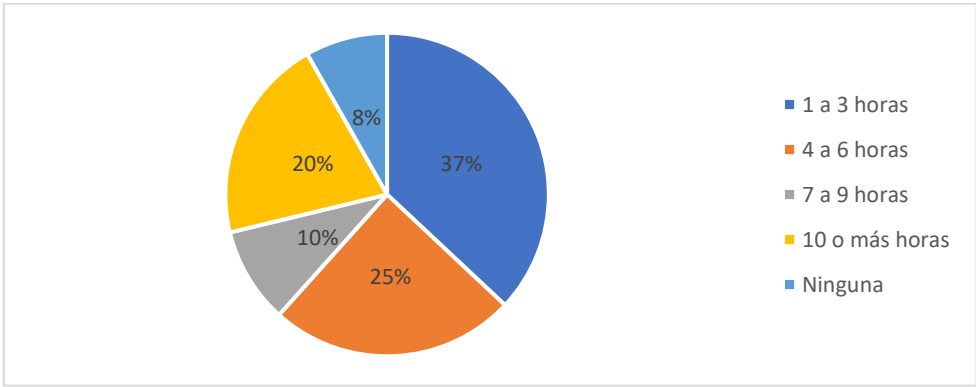


Se identifica una tendencia entre 1 y 2 años en el cargo, pero desde un tercer año esta tendencia decae, disminuyendo la posibilidad de continuar ejerciendo el rol de jefe de departamento.

Tabla 54. *Horas de contrato destinadas al cargo*

Horas de contrato	Frecuencia	Porcentaje
1 a 3 horas	27	37
4 a 6 horas	18	25
7 a 9 horas	7	10
10 o más horas	15	20
Ninguna	6	8
Total	73	100 %

Gráfica 30. *Horas de contrato destinadas al cargo*

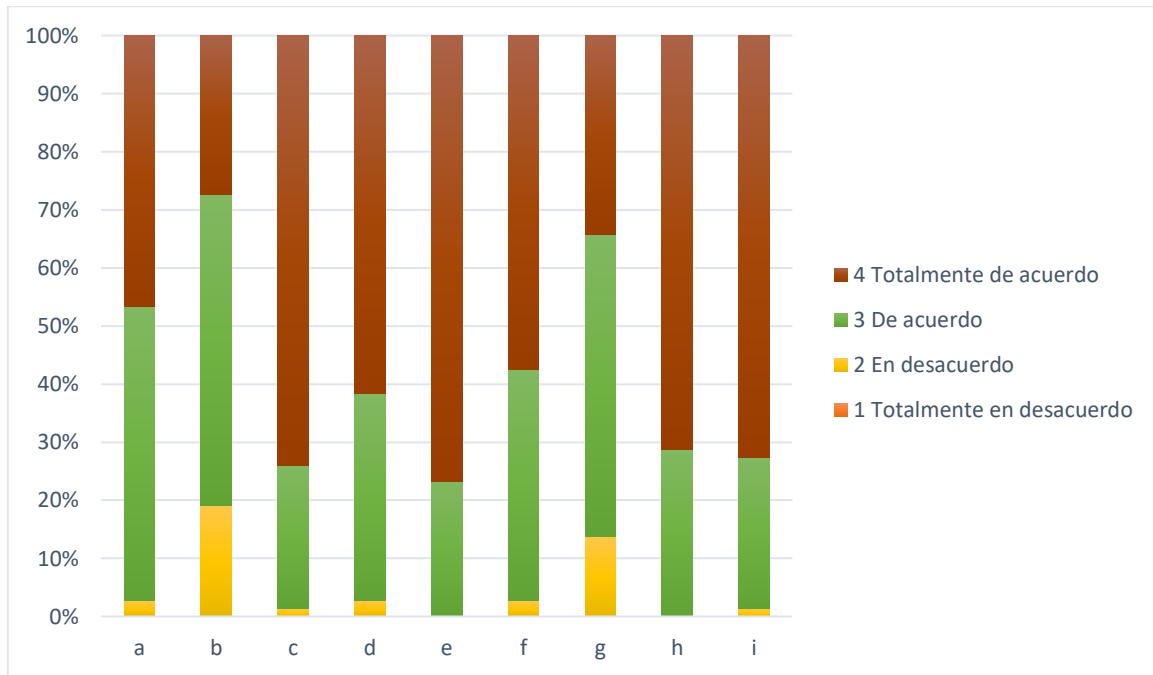


Resultados: Más de la mitad de los encuestados declara tener entre 1 y 6 horas destinada a la labor de Jefe de Departamento, sin embargo, se visualiza que no existe una inclinación hacia una cierta cantidad de horas entre los establecimientos, contemplando discrepancias entre un centro y otro.

Tabla 55. Criterios de selección para el cargo

Criterios de selección del cargo	Media	Desv	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Totalm ente en desacu erdo	2 En desa cuer do	3 De acuer do	4 Total mente de acuer do
a) Años de experiencia docente	3,4	0,6	0 0%	2 2,7%	37 50,7 %	34 46,6%
b) Grados académicos	3,1	0,7	0 0%	14 19,2 %	39 53,4 %	20 27,4%
c) Habilidades de liderazgo	3,7	0,5	0 0%	1 1,4%	18 24,7 %	54 74%
d) Nivel de experticia en su disciplina	3,6	0,5	0 0%	2 2,7%	26 35,6 %	45 61,6%
e) Habilidades sociales con sus pares	3,8	0,4	0 0%	0 0%	17 23,3 %	56 76,7%
f) Confianza del equipo directivo	3,1	0,6	0 0%	2 2,7%	29 39,7 %	42 57,5%
g) Propuesta por docentes del departamento	3,7	0,7	0 0%	10 13,7 %	38 52,1 %	25 34,2%
h) Disposición del docente para aceptar el cargo	3,6	0,5	0 0%	0 0%	21 28,8 %	52 71,2%
i) Tiempo y horario disponible para aceptar el cargo	3,8	0,5	0 0%	1 1,4%	19 26%	53 72,6%

Gráfica 31. Criterios de selección para el cargo



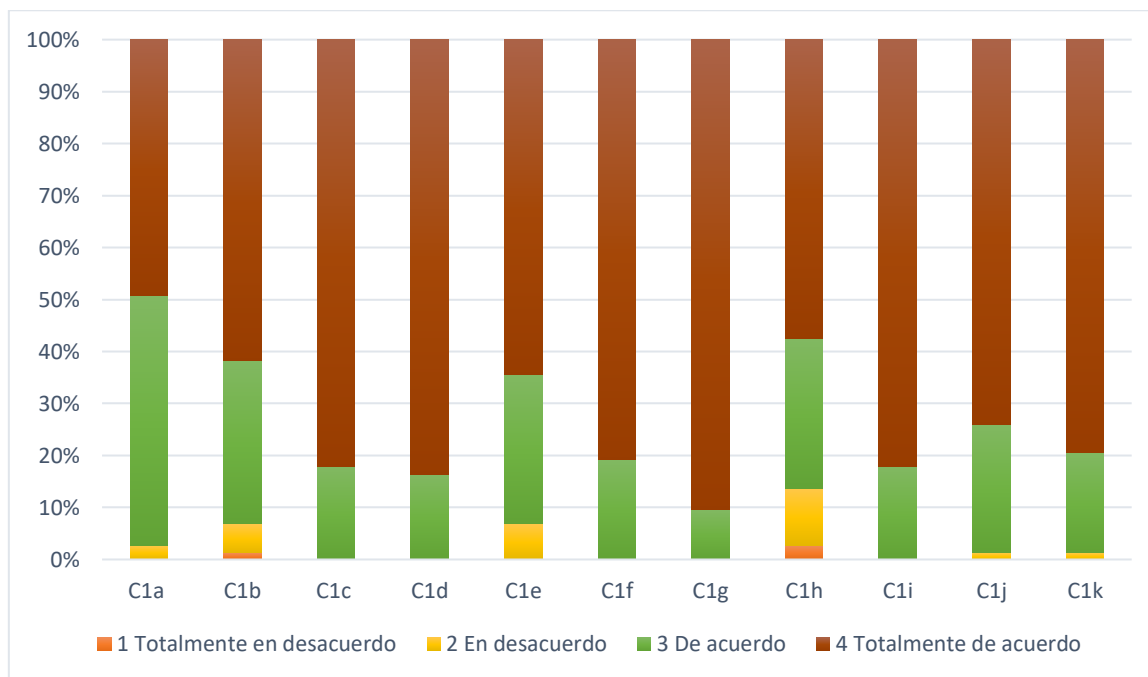
Los datos muestran que dentro el criterio más valorado por los Jefes de Departamento para ser promovidos al cargo son “las habilidades sociales con sus pares” y “la disposición del docente para aceptar el cargo”. En contraposición, los criterios con menor valoración son “los grados académicos” y “ser propuestos por docentes del departamento”. A este respecto, los jefes de departamento coinciden en atribuir una valoración elevada a las habilidades sociales con sus pares y, asimismo, dar una valoración pequeña a ser propuestos por los integrantes del departamento.

Tabla 56. Competencia Liderazgo ético y visionario

Competencia Liderazgo ético y visionario	Media	Desv	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Total ment e en desa cuer do	2 En desa cuer do	3 De acue rdo	4 Tota lme nte de acue rdo
a) Dar a conocer sus expectativas de logros de aprendizaje mediante palabras y acciones.	3,5	0,6	0 0%	2 2,7%	35 47,9 %	36 49,3 %

b) Asumir su identidad profesional actuando con ejemplaridad en su conducta personal.	3,7	0,6	1 1,4%	4 5,5%	23 31,5 %	45 61,6 %
c) Actuar con equidad, respeto e integridad.	3,6	0,4	0 0%	0 0%	13 17,8 %	60 82,2 %
d) Tomar decisiones utilizando un marco ético.	3,8	0,4	0 0%	0 0%	12 16,4 & %	61 83,6 %
e) Conducir a la misión del centro.	3,5	0,6	0 0%	5 6,8%	21 28,8 %	47 64,4 %
f) Demostrar un alto nivel de responsabilidad en el desempeño de sus funciones.	3,2	0,4	0 0%	0 0%	14 19,2 %	59 80,8 %
g) Construir relaciones basadas en el respeto mutuo.	3,6	0,3	0 0%	0 0%	7 9,6%	66 90,4 %
h) Evitar comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en su trabajo.	3,8	0,8	2 2,7%	8 11%	21 28,8 %	42 57,5 %
i) Actuar y tomar decisiones de manera justa e imparcial sin discriminación ni prejuicios.	3,5	0,4	0 0%	0 0%	13 17,8 %	60 82,2 %
j) Ser responsable de sus decisiones y acciones, sometiéndose a una supervisión para garantizarlo.	3,2	0,5	0 0%	1 1,4%	18 24,7 %	54 74%
k) Actuar y tomar decisiones de manera abierta y transparente sin ocultar información.	3,7	0,4	0 0%	1 1,4%	14 19,2 %	58 79,5 %

Gráfica 32. Competencia Liderazgo ético y visionario



La competencia Liderazgo ético y visionario es altamente valorada y sus descriptores poseen un elevado nivel de acuerdo, resaltando los descriptores “C1c”, “C1d”, “C1f” y “C1i”. En el sentido opuesto, los descriptores declinados y con discordancia entre los sujetos encuestados están el “C1b” y “C1h”. Esta última, relativa a “evitar comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en su trabajo” coincide con la valoración otorgada por los directores, de la misma manera que los descriptores “C1c”, “C1d”, “C1f”.

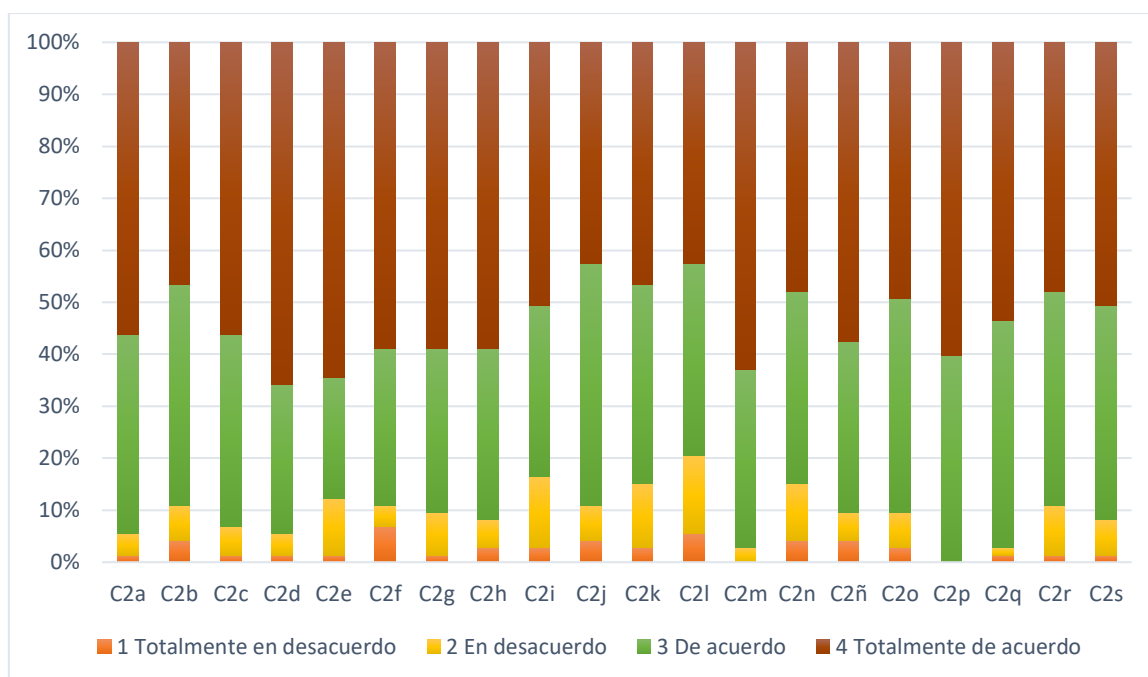
Tabla 57. Competencia Liderazgo pedagógico

Competencia Liderazgo pedagógico	Medi a	Desv	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Total ment e en desac uerdo	2 En desac uerdo	3 De acuer do	4 Total ment e de acue rdo
a) Promover y orientar la participación en los procesos de planificación y desarrollo curricular	3,8	0,6	1 1,4%	3 4,1%	28 38,4 %	41 56,2 %

b) Implementar sistemas coherentes de instrucción y evaluación que promuevan la misión, visión y valores fundamentales del centro.	3,5	0,8	3 4,1%	5 6,8%	31 42,5 %	34 46,6 %
c) Potenciar la misión, visión y valores fundamentales del centro en la implementación del currículum.	3,2	0,7	1 1,4%	4 5,5%	27 37%	41 56,2 %
d) Asegurar la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación.	3,7	0,6	1 1,4%	3 4,1%	21 28,8 %	48 65,8 %
e) Garantizar la articulación y congruencia del currículum entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	3,7	0,7	1 1,4%	8 11%	17 23,3 %	47 64,4 %
f) Verificar la implementación del currículum.	3,5	0,9	5 6,8%	3 4,1%	22 30,1 %	43 58,9 %
g) Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza.	3,2	0,7	1 1,4%	6 8,2%	23 31,5 %	43 58,9 %
h) Acompañar, evaluar y retroalimentar el uso de estrategias y recursos metodológicos.	3,7	0,7	2 2,7%	4 5,5%	24 32,9 %	43 58,9 %
i) Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE.	3,7	0,8	2 2,7%	10 13,7 %	24 32,9 %	37 50,7 %
j) Gestionar y asegurar los recursos requeridos para maximizar su uso en los procesos pedagógicos.	3,5	0,8	3 4,1%	5 6,8%	34 46,6 %	31 42,5 %
k) Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores.	3,2	0,8	2 2,7%	9 12,3 %	28 38,4 %	34 46,6 %
l) Promover y facilitar el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas.	3,7	0,9	4 5,5%	11 15,1 %	27 37%	31 42,5 %
m) Identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.	3,7	0,5	0 0%	2 2,7%	25 34,2 %	46 63%
n) Acompañar y orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes, asegurando la comunicación oportuna de los resultados.	3,5	0,8	3 4,1%	8 11%	27 37%	35 47,9 %
ñ) Monitorear y analizar los resultados de logro de los estudiantes para generar compromisos de mejora en base a necesidades prioritarias.	3,5	0,8	3 4,1%	4 5,5%	24 32,9 %	42 57,5 %
o) Identificar las competencias, fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel que pueda alcanzar su mejor desempeño.	3,7	0,7	2 2,7%	5 6,8%	30 41,1 %	36 49,3 %
p) Tener conocimiento de prácticas de enseñanza eficaces.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	29 39,7 %	44 60,3 %

q) Dominar métodos y técnicas de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza.	3,5	0,6	1	1	32	39
			1,4%	1,4%	43,8	53,4
					%	%
r) Tener conocimiento y comprensión actualizado de la investigación en educación.	3,5	0,7	1	7	30	35
			1,4%	9,6%	41,1	47,9
					%	%
s) Conocer las normativas y políticas nacionales y locales de educación.	3,8	0,7	1	5	30	37
			1,4%	6,8%	41,1	50,7
					%	%

Gráfica 33. Competencia Liderazgo pedagógico



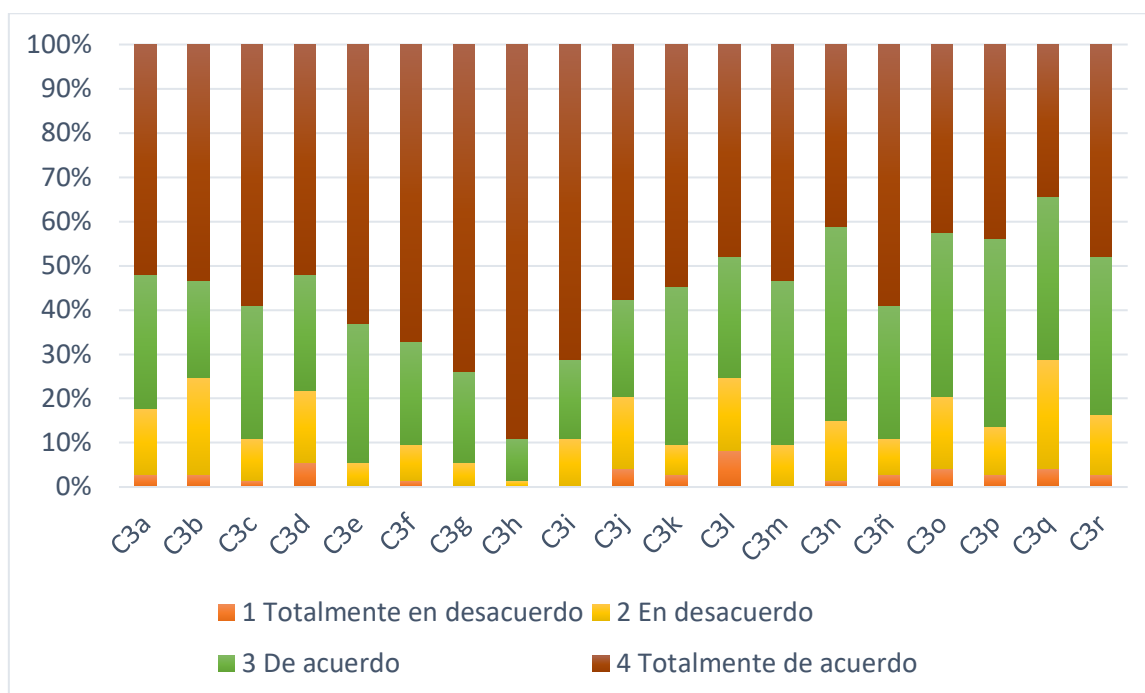
En términos generales, la competencia Liderazgo pedagógico evidencia discrepancias entre las valoraciones que le asignan los jefes de departamento a los descriptores en casi la totalidad de los descriptores. Aun así, los descriptores “C2m”, “C2p” y “C2q” se identifican con las más altas valoraciones. En sentido contrario, los descriptores con menor puntuación son el “C2f”, “C2i”, “C2k”, “C2l” y “C2n”. De estos últimos, el descriptor C2i: Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE, el descriptor C2k: Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores y el descriptor C2l: Promover y facilitar el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas, concuerdan con la importancia dada por los directores remitidas a esta competencia.

Tabla 58. Competencia Promotor del desarrollo profesional docente

Competencia Promotor del desarrollo profesional docente	Med	Des	Frecuencia - Porcentaje			
			1	2	3	4
			Total ment e en desa cuer do	En desa cuer do	De acue rdo	Tota lme nte de acue rdo
a) Identificar y priorizar las necesidades de formación de los docentes, generando diversas modalidades de desarrollo profesional.	3,7	0,8	2 2,7%	11 15,1 %	22 30,1 %	38 52,1 %
b) Generar condiciones y espacios de trabajo para la reflexión entre docentes sobre las prácticas pedagógicas	3,5	0,9	2 2,7%	16 21,9 %	16 21,9 %	39 53,4 %
c) Fomentar el intercambio de prácticas y conocimientos profesionales actualizados.	3,5	0,7	1 1,4%	7 9,6%	22 30,1 %	43 58,9 %
d) Facilitar oportunidades para que el personal aprenda de los demás.	3,8	0,9	4 5,5%	12 16,4 %	19 26%	38 52,1 %
e) Tener en cuenta la opinión de los miembros del personal al iniciar acciones que afecten a su trabajo.	3,8	0,6	0 0%	4 5,5%	23 31,5 %	46 63%
f) Construir un equipo cohesionado y unificado de docentes noveles y docentes con experiencia para cumplir los objetivos del centro.	3,5	0,7	1 1,4%	6 8,2%	17 23,3 %	49 67,1 %
g) Reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos.	3,5	0,6	0 0%	4 5,5%	15 20,5 %	54 74%
h) Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	3,8	0,4	0 0%	1 1,4%	7 9,6%	65 89%
i) Generar espacios para el trabajo colaborativo de forma sistemática y continua.	3,8	0,7	0 0%	8 11%	13 17,8 %	52 71,2 %
j) Desarrollar el crecimiento profesional de conocimientos, habilidades y prácticas profesionales de los profesores.	3,6	0,9	3 4,1%	12 16,4 %	16 21,9 %	42 57,5 %
k) Fomentar la mejora continua de los procesos de enseñanza a nivel de desempeño individual como colectivo.	3,5	0,7	2 2,7%	5 6,8%	26 35,6 %	40 54,8 %

l) Capacitar y motivar a los profesores para que alcancen los más altos niveles de profesionalismo.	3,8	1,0	6 8,2%	12 16,4 %	20 27,4 %	35 47,9 %
m) Animar a los docentes a innovar en sus prácticas siendo coherentes con los objetivos del centro.	3,8	0,7	0 0%	7 9,6%	27 37%	39 53,4 %
n) Buscar y revisar críticamente la investigación educativa para su aplicación en la práctica.	3,6	0,7	1 1,4%	10 13,7 %	32 43,8 %	30 41,1 %
ñ) Promover la responsabilidad y el desarrollo profesional continuo de los docentes.	3,8	0,8	2 2,7%	6 8,2%	22 30,1 %	43 58,9 %
o) Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos.	3,8	0,9	3 4,1%	12 16,4 %	27 37%	31 42,5 %
p) Realizar procesos de acompañamiento a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza.	3,8	0,8	2 2,7%	8 11%	31 42,5 %	32 43,8 %
q) Aplicar procesos de evaluación a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza.	3,6	0,9	3 4,1%	18 24,7 %	27 37%	25 34,2 %
r) Facilitar la tutoría y el apoyo a la iniciación de nuevos profesores.	3,8	0,8	2 2,7%	10 13,7 %	26 35,6 %	35 47,9 %

Gráfica 34. Competencia Promotor del desarrollo profesional docente



Al igual que la competencia anterior, esta competencia de ser promotor del desarrollo profesional docente presenta gran dispersión entre las valoraciones de los jefes de departamento, aun cuando en general su media es elevada. Es destacable de forma positiva por sobre los demás el descriptor C3h: Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos, pero, de manera opuesta, los descriptores “C3d”, “C3l”, “C3j”, “C3o” y “C3q”. Aquí, se encuentra una diferencia respecto a las valoraciones hechas por los directores, quienes declararon como uno de los más relevantes al descriptor C3o: Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos.

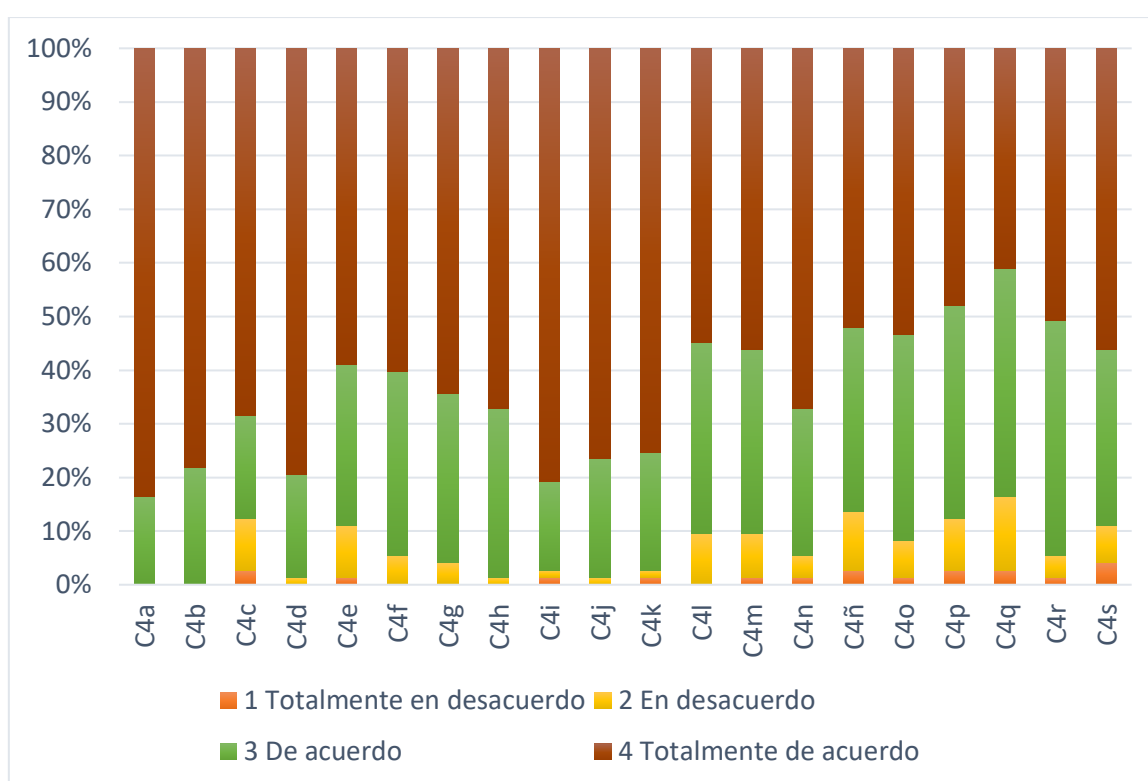
Tabla 59. Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo

Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo	Medi a	Desv	Frecuencia - Porcentaje			
			1	2	3	4
			Total ment e en desac uerdo	En desac uerdo	De acuer do	Total ment e de acue rdo
a) Generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso.	3,9	0,4	0 0%	0 0%	12 16,4 %	61 83,6 %

b) Establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos.	3,8	0,4	0 0%	0 0%	16 21,9 %	57 78,1 %
c) Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y padres.	3,6	0,8	2 2,7%	7 9,6%	14 19,2 %	50 68,5 %
d) Mantener una comunicación abierta y fluida para crear y mantener comunidades de aprendizaje.	3,8	0,4	0 0%	1 1,4%	14 19,2 %	58 79,5 %
e) Proporcionar oportunidades y recursos disponibles que apoyen el trabajo en equipo para la mejora de la enseñanza.	3,9	0,7	1 1,4%	7 9,6%	22 30,1 %	43 58,9 %
f) Implicar a los profesores en la toma de decisiones que afectan a su trabajo de instrucción.	3,4	0,6	0 0%	4 5,5%	25 34,2 %	44 60,3 %
g) Modelar y promover una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes.	3,6	0,6	0 0%	3 4,1%	23 31,5 %	47 64,4 %
h) Promover los consensos basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones.	3,8	0,5	0 0%	1 1,4%	23 31,5 %	49 67,1 %
i) Crear y mantener relaciones positivas y productivas.	3,9	0,5	1 1,4%	1 1,4%	12 16,4 %	59 80,8 %
j) Comunicar y resolver problemas de manera eficaz.	3,4	0,5	0 0%	1 1,4%	17 23,3 %	55 75,3 %
k) Ser accesible y acogedor.	3,8	0,6	1 1,4%	1 1,4%	16 21,9 %	55 75,3 %
l) Estimular las iniciativas relacionadas con la innovación e investigación pedagógica, impulsando su implementación.	3,8	0,7	0 0%	7 9,6%	26 35,6 %	40 54,8 %
m) Utilizar métodos de mejora continua para alcanzar la visión y misión del centro.	3,9	0,7	1 1,4%	6 8,2%	25 34,2 %	41 56,2 %
n) Promover los valores fundamentales del centro.	3,4	0,6	1 1,4%	3 4,1%	20 27,4 %	49 67,1 %
ñ) Involucrar a los demás en un proceso continuo de investigación y aprendizaje.	3,8	0,8	2 2,7%	8 11%	25 34,2 %	38 52,1 %
o) Establecer objetivos de mejora estratégicos de planificación, implementación y evaluación.	3,7	0,7	1 1,4%	5 6,8%	28 38,4 %	39 53,4 %
p) Desarrollar la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas.	3,9	0,8	2 2,7%	7 9,6%	29 39,7 %	35 47,9 %

q) Dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación.	3,4	0,8	2	10	31	30
			2,7%	13,7	42,5	41,1
				%	%	%
r) Promover la innovación fomentando el compromiso con el cambio y la mejora continua.	3,8	0,6	1	3	32	37
			1,4%	4,1%	43,8	50,7
					%	%
s) Asegurar la implementación efectiva de estrategias que conduzcan a una mejora escolar sostenida a lo largo del tiempo.	3,7	0,8	3	5	24	41
			4,1%	6,8%	32,9	56,2
					%	%

Gráfica 35. Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo

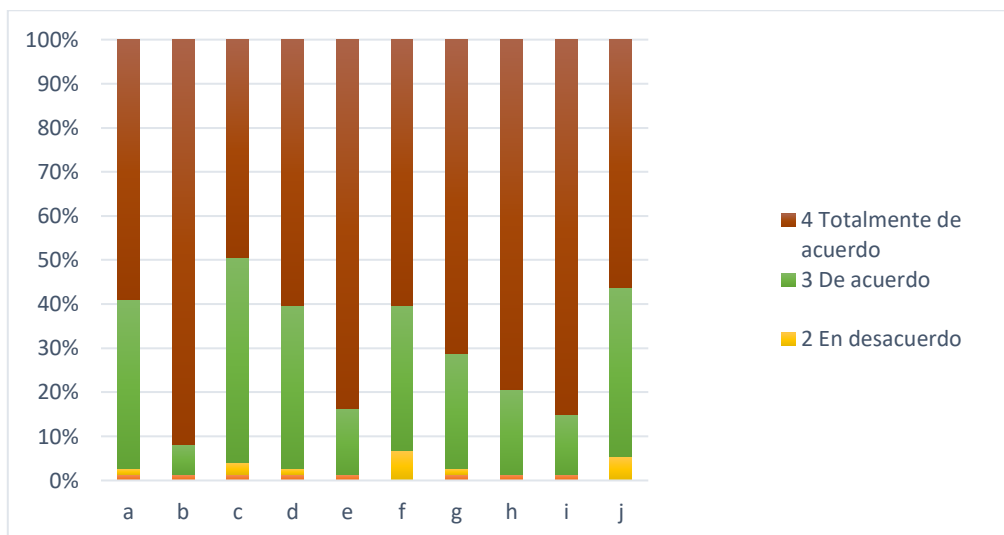


Los datos obtenidos en la competencia denominada “Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo”, muestran una alta valoración, pero con cierta dispersión de opinión de los sujetos encuestados. Pese a que los descriptores C4a: Generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso y C4b: Establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos poseen un total nivel de acuerdo, se hallan los descriptores “C4c”, “C4ñ”, “C4p”, “C4q” y “C4s” con un grado de considerable.

Tabla 60. Otras competencias necesarias

Otras competencias necesarias para el cargo	Media	Desv	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Total ment e en desa cuer do	2 En desa cuer do	3 De acue rdo	4 Tota lme nte de acue rdo
a) Visión estratégica	3,8	0,6	1 1,4%	1 1,4%	28 38,4 %	43 58,9 %
b) Trabajo en equipo	3,5	0,4	1 1,4%	0 0%	5 6,8%	67 91,8 %
c) Capacidad de negociación	3,8	0,6	1 1,4%	2 2,7%	34 46,6 %	36 49,3 %
d) Flexibilidad	3,7	0,6	1 1,4%	1 1,4%	27 37%	44 60,3 %
e) Empatía	3,8	0,5	1 1,4%	0 0%	11 15,1 %	61 83,6 %
f) Sentido de autoeficacia	3,5	0,6	0 0%	5 6,8%	24 32,9 %	44 60,3 %
g) Resiliencia	3,3	0,6	1 1,4%	1 1,4%	19 26%	52 71,2 %
h) Comunicador	3,7	0,5	1 1,4%	0 0%	14 19,2 %	58 79,5 %
i) Proactividad	3,8	0,5	1 1,4%	0 0%	10 13,7 %	62 84,9 %
j) Gestión de emociones	3,5	0,6	0 0%	4 5,5%	28 38,4 %	41 56,2 %

Gráfica 36. Otras competencias necesarias



La competencia “trabajo en equipo” destaca por sobre las demás por poseer el mayor grado de acuerdo entre los sujetos, seguido por la “empatía” y la “proactividad”. A la inversa, las competencias “capacidad de negociación” y “gestión de emociones” son las que en menor medida serían requeridas para desempeñar la labor de Jefe de departamento.

8.5 Resultados de la percepción de los docentes respecto a las competencias para el desempeño del cargo de jefe de departamento

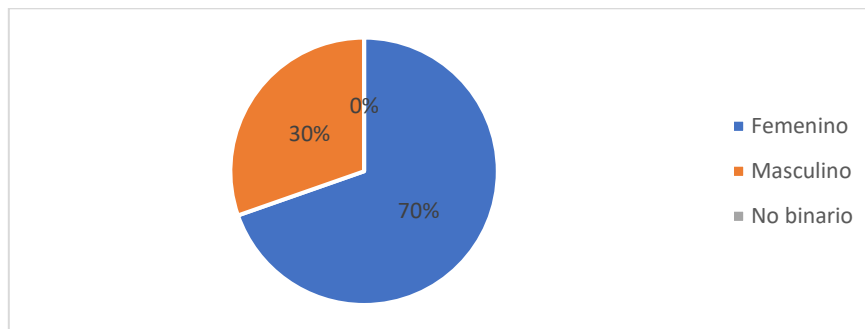
A continuación, se exponen los resultados por pregunta obtenidos en el cuestionario a Docentes, correspondientes al objetivo 5 de analizar la asociación percibida por los Docentes entre las acciones atribuidas al Jefe de Departamento y sus competencias.

Muestra en base a los datos personales y del establecimiento.

Tabla 61. Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	78	70
Masculino	34	30
No binario	0	0
Total	112	100 %

Gráfica 37. Sexo

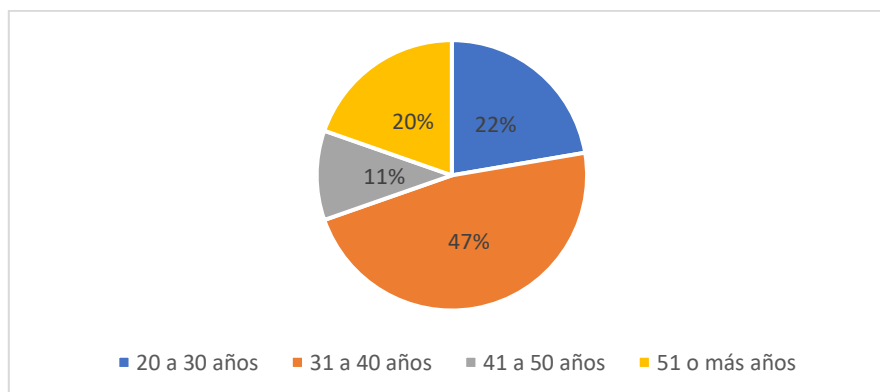


Los datos indican que en los establecimientos consultados existe un 40% más de posibilidad de ser mujer y docente por sobre ser hombre y docente. Asimismo, ningún docente se identifica con sexo no binario. Estos resultados se ajustan a la tendencia reflejada en Directores como en Jefes de departamento.

Tabla 62. Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
20 a 30 años	25	22
31 a 40 años	53	47
41 a 50 años	12	11
51 o más años	22	20
Total	112	100 %

Gráfica 38. Edad

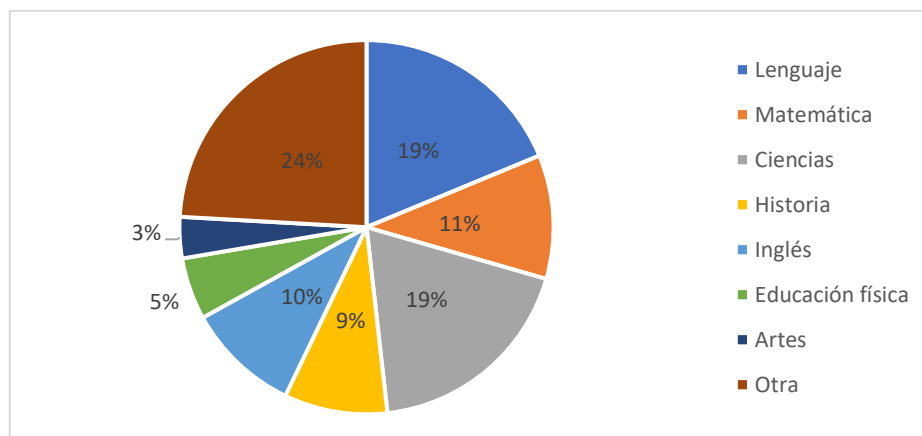


En los establecimientos participantes, ejercen docentes de todas las edades, sin embargo, se evidencia una concentración de profesionales en dicho cargo entre los 31 y 40 años, para luego descender en número desde los 41 años en adelante, como ya sucedía con la muestra de jefes de departamento.

Tabla 63. *Departamento al que pertenece*

Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
Lenguaje	21	19
Matemática	12	11
Ciencias	21	19
Historia	10	9
Inglés	11	10
Educación física	6	5
Artes	4	3
Otra	27	24
Total	112	100 %

Gráfica 39. *Departamento al que pertenece*



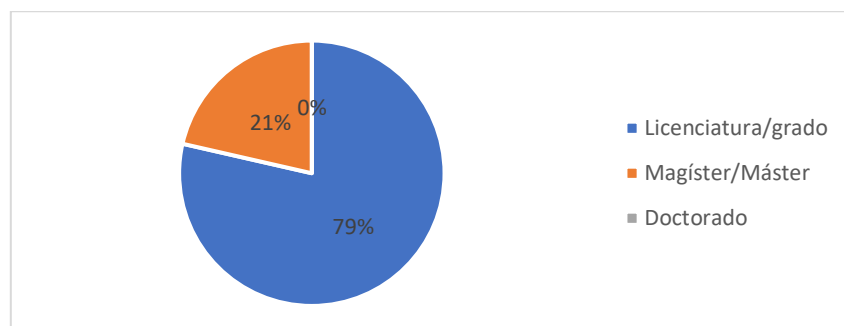
Los departamentos de Lenguaje, Matemática y Ciencias reflejan ser los departamentos con mayor cantidad de integrantes, y que a vez, tienen una mayor garantía de pertenecer a estos equipos de trabajo por sobre los otros departamentos en un establecimiento. Cabe destacar, que hay un porcentaje no menor de docentes que dicen ser parte de otros equipos de trabajo no especificados.

Tabla 64. *Grado académico máximo que posee*

Grado académico	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura/grado	88	79
Magíster/Máster	24	21

Doctorado	0	0
Total	112	100 %

Gráfica 40. *Grado académico máximo que posee*

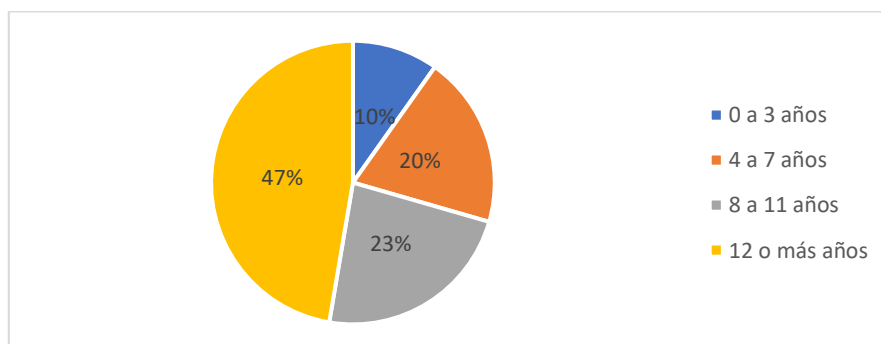


Los datos demuestran que los docentes que pertenecen a un departamento es más probable que solo posean un grado académico, a que cuenten con un segundo grado de Magister o Máster, y muy poco probable de ser docente con un grado de doctor.

Tabla 65. *Años de experiencia como docente*

Años de experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
0 a 3 años	11	10
4 a 7 años	22	20
8 a 11 años	26	23
12 o más años	53	47
Total	112	100 %

Gráfica 41. *Años de experiencia como docente*



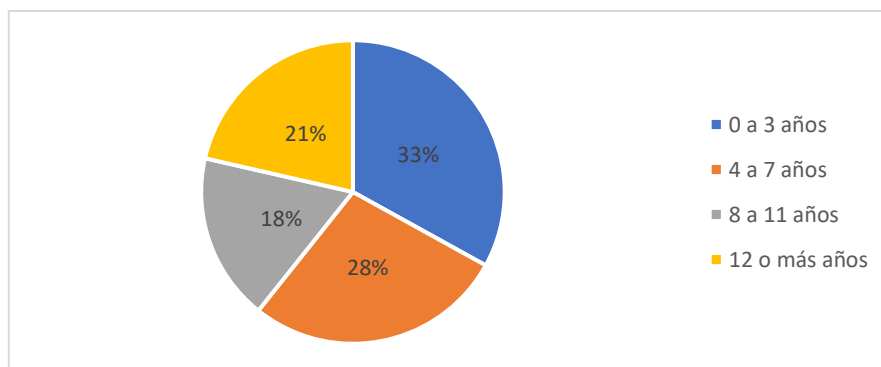
Se refleja una clara tendencia, que, a mayor cantidad de años de experiencia como docente, mayor probabilidad de mantenerse desempeñando el cargo, lo cual se intensifica

a partir de los 12 o más años de experiencia. En este sentido, la mitad de los integrantes del departamento cuentan con trayectoria profesional.

Tabla 66. *Años de experiencia en el establecimiento actual*

Años en el establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
0 a 3 años	37	33
4 a 7 años	31	28
8 a 11 años	20	18
12 o más años	24	21
Total	112	100 %

Gráfica 42. *Años de experiencia en el establecimiento actual*

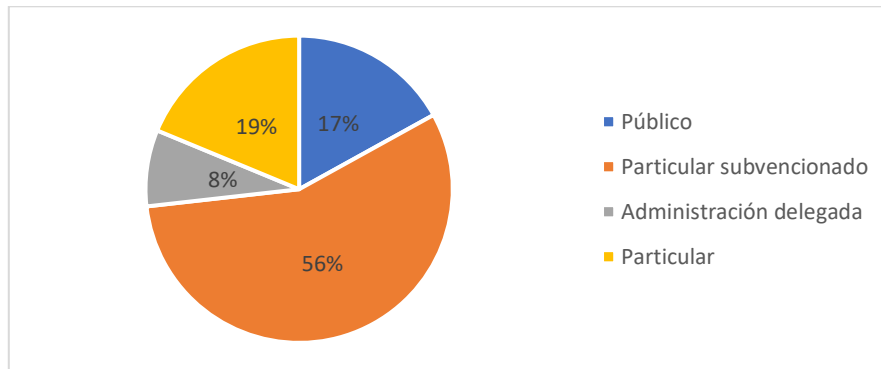


La figura muestra que los departamentos están compuestos por docentes con distintos años de antigüedad en el establecimiento, pero en mayor número, por profesionales con menos de siete años de experiencia en el mismo centro.

Tabla 67. *Tipo de financiación del establecimiento*

Financiación establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
Público	19	17
Particular subvencionado	63	56
Administración delegada	9	8
Particular	21	19
Total	112	100 %

Gráfica 43. Tipo de financiación del establecimiento

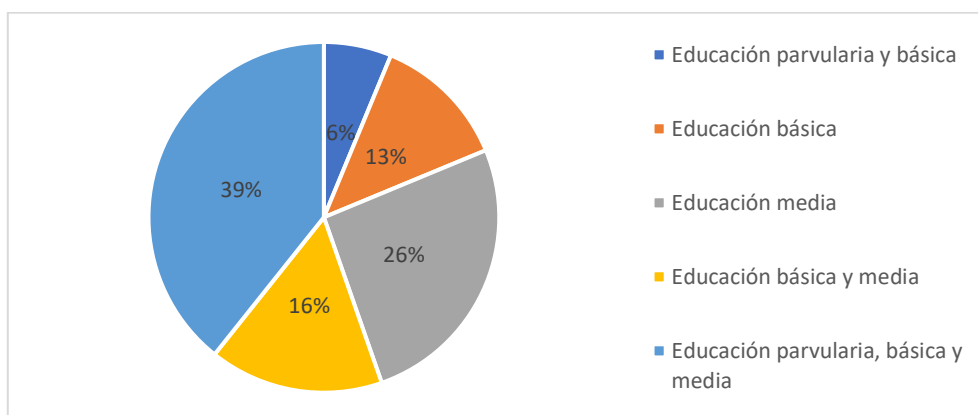


Los docentes participantes del estudio pertenecen en buena parte a establecimientos de dependencia subvencionada y en menor medida a administración delegada. Además, es notorio destacar que existe una muestra docente perteneciente a todos los tipos de centros educativos chilenos.

Tabla 68. Niveles que atiende su establecimiento

Niveles establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
Educación parvularia y básica	7	6
Educación básica	14	13
Educación media	29	26
Educación básica y media	18	16
Educación parvularia, básica y media	44	39
Total	112	100 %

Gráfica 44. Niveles que atiende su establecimiento

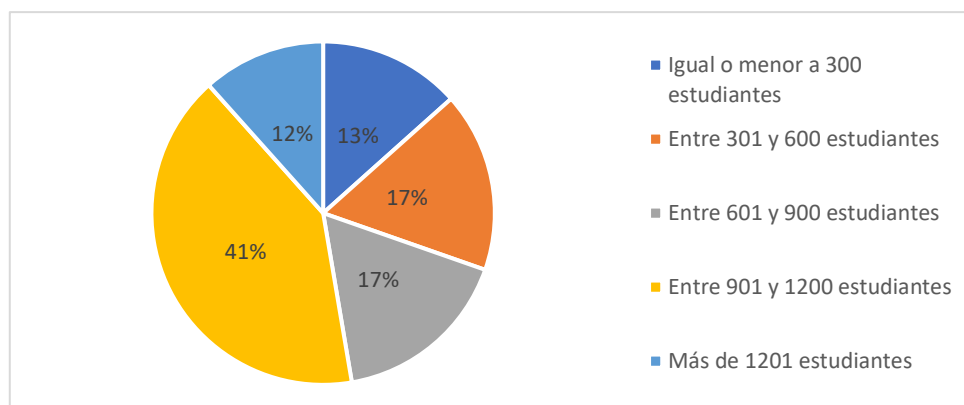


Se consta que los encuestados, en mayor parte, desempeñan la labor docente en centros que abarcan la enseñanza de todos los niveles de enseñanza obligatoria en Chile por sobre aquellos que solo imparten educación en uno o dos niveles.

Tabla 69. *Matrícula del establecimiento*

Matrícula	Frecuencia	Porcentaje
Igual o menor a 300 estudiantes	15	13
Entre 301 y 600 estudiantes	19	17
Entre 601 a 900 estudiantes	19	17
Entre 901 a 1200 estudiantes	46	41
Más de 1201 estudiantes	13	12
Total	112	100 %

Gráfica 45. *Matrícula del establecimiento*



Los datos constan que los docentes tienen mayor posibilidad de formar parte de un departamento en centros que poseen una matrícula por sobre los 901 estudiantes, lo que subyace a disponer una menor posibilidad de hallarse en estos equipos en colegios con una cifra menos a esta.

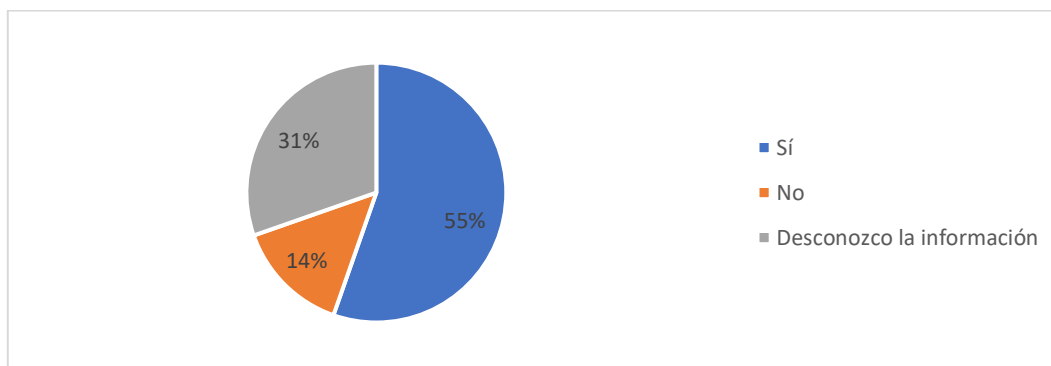
Datos cargo Jefes de Departamento.

Tabla 70. *Normativa institucional que regule el perfil y funciones del cargo*

Normativa	Cargo	Jefe de	Frecuencia	Porcentaje
Departamento				
Sí			62	55

No	16	14
Desconozco la información	34	31
Total	112	100 %

Gráfica 46. Normativa institucional que regule el perfil y funciones del cargo

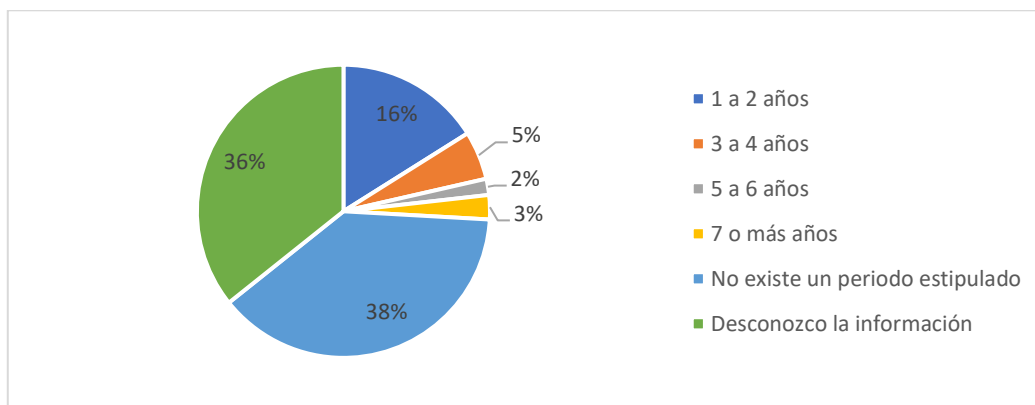


Los docentes indican conocer la existencia de normativa que regule en el cargo, no obstante, hay un tercio de ellos que declara desconocer dicha información, reflejando que el ser parte de un departamento no necesariamente significa estar en conocimiento del reglamento interno del funciona el liderazgo de quien lo dirige.

Tabla 71. Periodo de duración del Jefe de Departamento en su cargo

Duración cargo Jefe de Departamento	Frecuencia	Porcentaje
1 a 2 años	18	16
3 a 4 años	6	5
5 a 6 años	2	2
7 o más años	3	3
No existe un periodo estipulado	43	38
Desconozco la información	40	36
Total	112	100 %

Gráfica 47. *Periodo de duración del jefe de departamento en su cargo*

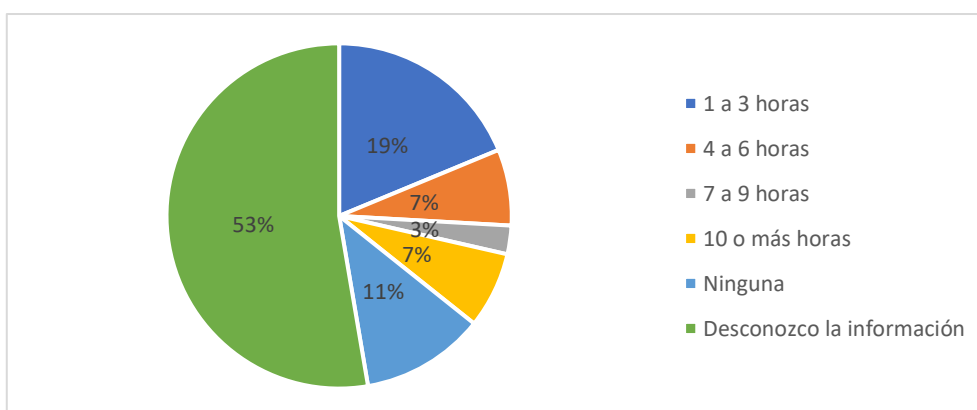


Al igual que la pregunta anterior, los docentes en su mayoría declaran desconocer la información, como también, indican que la figura de jefe de departamento no cuenta con un periodo estipulado de tiempo. Si bien existe un porcentaje que da cuenta de los años, es un número notoriamente menor respecto a los dos puntos antes mencionados.

Tabla 72. *Horas de contrato destinadas al cargo*

Horas de contrato	Frecuencia	Porcentaje
1 a 3 horas	21	19
4 a 6 horas	8	7
7 a 9 horas	3	3
10 o más horas	8	7
Ninguna	13	11
Desconozco la información	59	53
Total	112	100 %

Gráfica 48. *Horas de contrato destinadas al cargo*

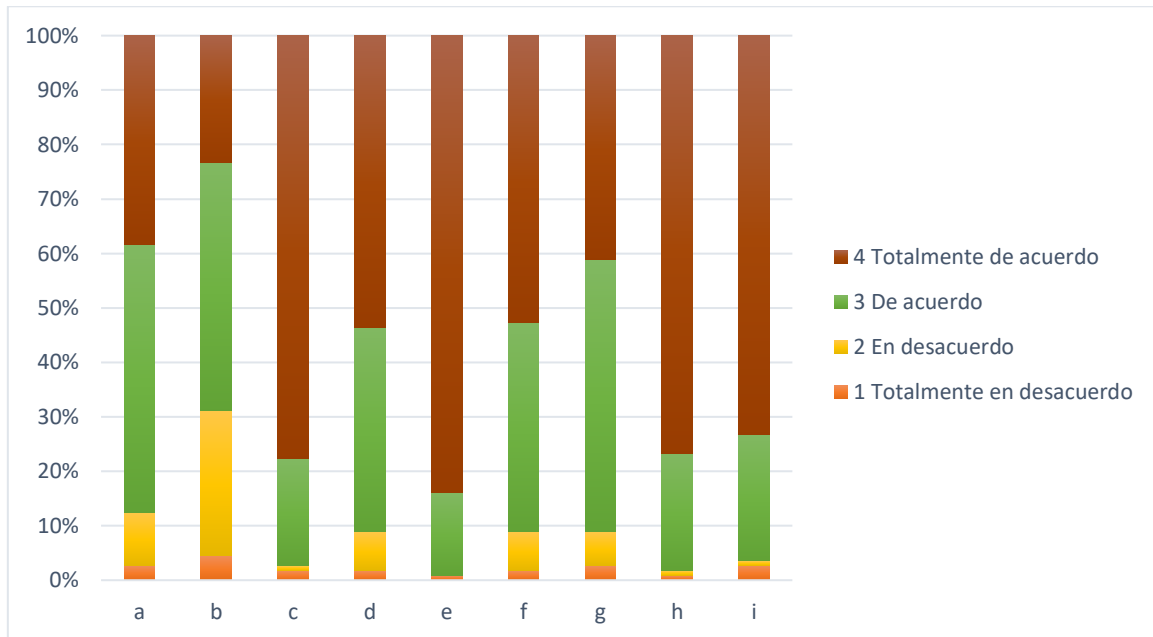


Por un lado, la gráfica deja en evidencia que los miembros docentes de los departamentos desconocen la cantidad de horas asignadas al líder de su equipo para el quehacer de las tareas propias del cargo, y, por otro lado, cerca de la mitad de los encuestados tiene ciertas nociones de dicha información.

Tabla 73. Criterios de selección para el cargo

Criterios de selección del cargo	Me dia	Des v	Frecuencia – Porcentaje			
			1 Totalm ente en desacu erdo	2 En desac uerdo	3 De acuer do	4 Total mente de acuer do
a) Años de experiencia docente	3,2	0,7	3 2,7%	11 9,8%	55 49,1 %	43 38,4%
b) Grados académicos	2,9	0,8	5 4,5%	30 26,8%	51 45,5 %	26 23,2%
c) Habilidades de liderazgo	3,7	0,6	2 1,8%	1 0,9%	22 19,6 %	87 77,7%
d) Nivel de experticia en su disciplina	3,4	0,7	2 1,8%	8 7,1%	42 37,5 %	60 53,6%
e) Habilidades sociales con sus pares	3,8	0,4	1 0,9%	0 0%	17 15,2 %	94 83,9%
f) Confianza del equipo directivo	3,4	0,7	2 1,8%	8 7,1%	43 38,4 %	59 52,7%
g) Propuesta por docentes del departamento	3,3	0,7	3 2,7%	7 6,3%	56 50%	46 41,1%
h) Disposición del docente para aceptar el cargo	3,7	0,5	1 0,9%	1 0,9%	24 21,4 %	86 76,8%
i) Tiempo y horario disponible para aceptar el cargo	3,7	0,6	3 2,7%	1 0,9%	26 23,2 %	82 73,2%

Gráfica 49. Criterios de selección para el cargo



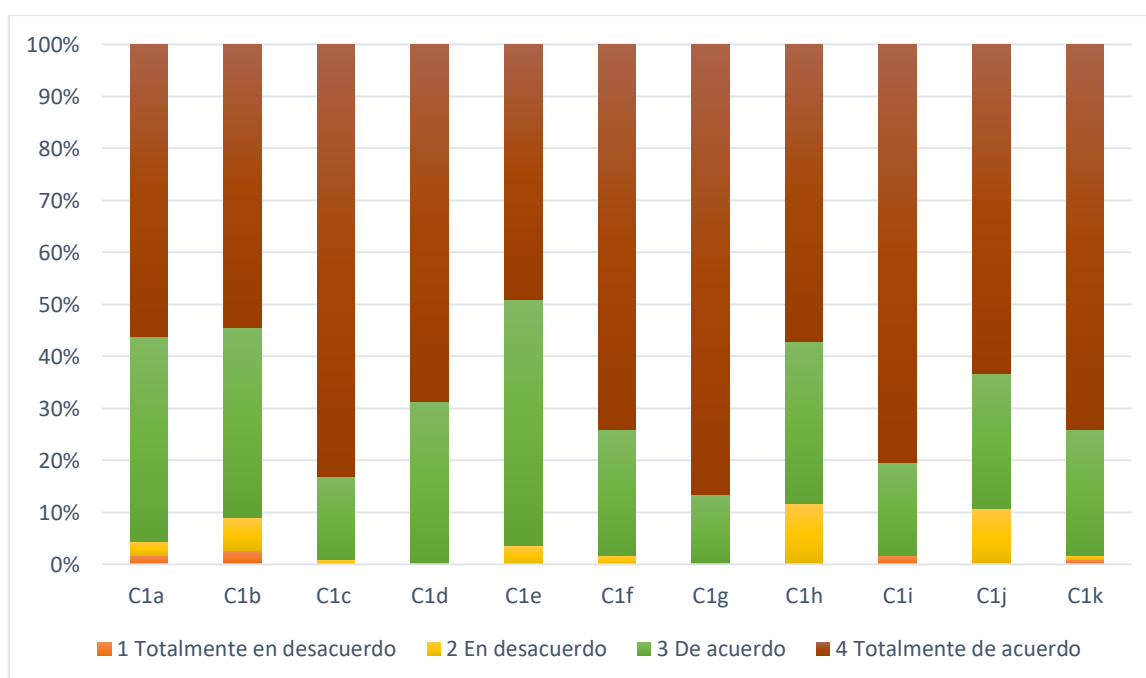
En respuesta a los criterios de selección para el cargo, los docentes manifiestan que “las habilidades de liderazgo”, “las habilidades con sus pares” y “la disposición del docente para aceptar el cargo” son los más valorados desde su posición de docentes y, por en contraposición, el valorado en menor medida es “los grados académicos”. Es considerable mencionar que estos tres criterios coinciden en igualdad de condiciones con la percepción de los jefes de departamento.

Tabla 74. Competencia Liderazgo ético y visionario

Competencia Liderazgo ético y visionario	Media	Desv	Frecuencia – Porcentaje			
			1	2	3	4
			Total	En	De	Total
			ment	desa	acue	lme
			e en	cuer	rdo	nte
			desa	do		de
			cuer			acue
			do			rdo
a) Dar a conocer sus expectativas de logros de aprendizaje mediante palabras y acciones.	3,5	0,6	2	3	44	63
			1,8%	2,7%	39,3	56,3
					%	%
b) Asumir su identidad profesional actuando con ejemplaridad en su conducta personal.	3,4	0,7	3	7	41	61
			2,7%	6,3%	36,6	54,5
					%	%
c) Actuar con equidad, respeto e integridad.	3,8	0,4	0	1	18	93

			0%	0,9%	16,1 %	83%
d) Tomar decisiones utilizando un marco ético.	3,7	0,5	0 0%	0 0%	35 31,3 %	77 68,8 %
e) Conducir a la misión del centro.	3,5	0,6	0 0%	4 3,6%	53 47,3 %	55 49,1 %
f) Demostrar un alto nivel de responsabilidad en el desempeño de sus funciones.	3,7	0,5	0 0%	2 1,8%	27 24,1 %	83 74,1 %
g) Construir relaciones basadas en el respeto mutuo.	3,9	0,3	0 0%	0 0%	15 13,4 %	97 86,6 %
h) Evitar comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en su trabajo.	3,5	0,7	0 0%	13 11,6 %	35 31,3 %	64 57,1 %
i) Actuar y tomar decisiones de manera justa e imparcial sin discriminación ni prejuicios.	3,8	0,5	2 1,8%	0 0%	20 17,9 %	90 80,4 %
j) Ser responsable de sus decisiones y acciones, sometiéndose a una supervisión para garantizarlo.	3,5	0,7	0 0%	12 10,7 %	29 25,9 %	71 63,4 %
k) Actuar y tomar decisiones de manera abierta y transparente sin ocultar información.	3,7	0,5	1 0,9%	1 0,9%	27 24,1 %	83 74,1 %

Gráfica 50. Competencia Liderazgo ético y visionario



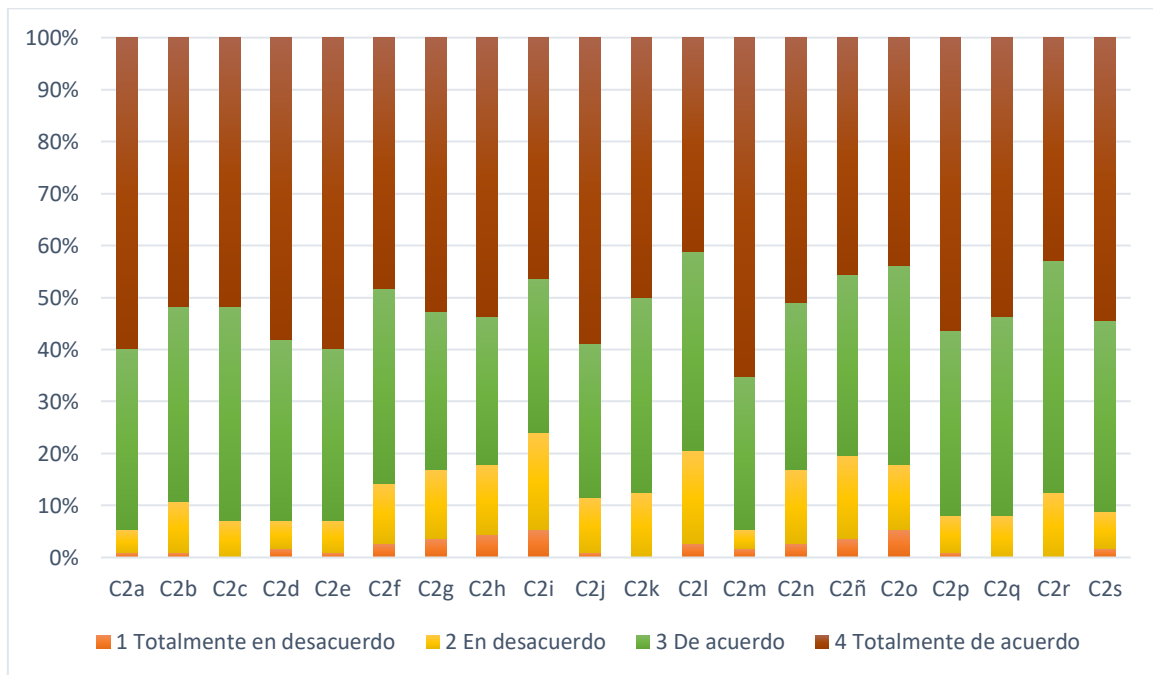
Según la valoración de los docentes para la competencia Liderazgo ético y visionario, en general acoge una alta ponderación, especialmente el descriptor C1g: construir relaciones basadas en el respeto mutuo” seguido de los descriptores “C1c” y “C1d”, los cuales concuerdan con las valoraciones de los directores y jefes de departamento. En contraste, se encuentran los descriptores C1a: dar a conocer sus expectativas de logros de aprendizaje mediante palabras y acciones, y el C1b: asumir su identidad profesional actuando con ejemplaridad en su conducta personal. Respecto a este último descriptor, coincide con la apreciación de los jefes de departamento.

Tabla 75. Competencia Liderazgo pedagógico

Competencia Liderazgo pedagógico	Media	Desv	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Total ment e en desa cuer do	2 En desa cuer do	3 De acue rdo	4 Tota lme nte de acue rdo
a) Promover y orientar la participación en los procesos de planificación y desarrollo curricular	3,5	0,6	1 0,9%	5 4,5%	39 34,8 %	67 59,8 %
b) Implementar sistemas coherentes de instrucción y evaluación que promuevan la misión, visión y valores fundamentales del centro.	3,4	0,7	1 0,9%	11 9,8%	42 37,5 %	58 51,8 %
c) Potenciar la misión, visión y valores fundamentales del centro en la implementación del currículum.	3,4	0,6	0 0%	8 7,1%	46 41,1 %	58 51,8 %
d) Asegurar la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación.	3,5	0,7	2 1,8%	6 5,4%	39 34,8 %	65 58%
e) Garantizar la articulación y congruencia del currículum entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	3,5	0,7	1 0,9%	7 6,3%	37 33%	67 59,8 %
f) Verificar la implementación del currículum.	3,3	0,8	3 2,7%	13 11,6 %	42 37,5 %	54 48,2 %
g) Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza.	3,3	0,8	4 3,6%	15 13,4 %	34 30,4 %	59 52,7 %
h) Acompañar, evaluar y retroalimentar el uso de estrategias y recursos metodológicos.	3,3	0,9	5 4,5%	15	32	60

				13,4 %	28,6 %	53,6 %
i) Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE.	3,2	0,9	6 5,4%	21 18,8 %	33 29,5 %	52 46,4 %
j) Gestionar y asegurar los recursos requeridos para maximizar su uso en los procesos pedagógicos.	3,5	0,7	1 0,9%	12 10,7 %	33 29,5 %	66 58,9 %
k) Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores.	3,4	0,7	0 0%	14 12,4 %	42 37,5 %	56 50%
l) Promover y facilitar el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas.	3,2	0,8	3 2,7%	20 17,9 %	43 38,4 %	46 41,1 %
m) Identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.	3,6	0,7	2 1,8%	4 3,6%	33 29,5 %	73 65,2 %
n) Acompañar y orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes, asegurando la comunicación oportuna de los resultados.	3,3	0,8	3 2,7%	16 14,3 %	36 32,1 %	57 50,9 %
ñ) Monitorear y analizar los resultados de logro de los estudiantes para generar compromisos de mejora en base a necesidades prioritarias.	3,2	0,8	4 3,6%	18 16,1 %	39 34,8 %	51 45,5 %
o) Identificar las competencias, fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel que pueda alcanzar su mejor desempeño.	3,2	0,9	6 5,4%	14 12,5 %	43 38,4 %	49 43,8 %
p) Tener conocimiento de prácticas de enseñanza eficaces.	3,5	0,7	1 0,9%	8 7,1%	40 35,7 %	63 56,3 %
q) Dominar métodos y técnicas de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza.	3,5	0,6	0 0%	9 8%	43 38,4 %	60 53,6 %
r) Tener conocimiento y comprensión actualizado de la investigación en educación.	3,3	0,7	0 0%	14 12,5 %	50 44,6 %	48 42,9 %
s) Conocer las normativas y políticas nacionales y locales de educación.	3,4	0,7	2 1,8%	8 7,1%	41 36,6 %	61 54,5 %

Gráfica 51. Competencia Liderazgo pedagógico



Para la competencia Liderazgo pedagógico, los docentes valoraciones hacia puntuaciones altas, aunque con una mayor dispersión de opiniones. Con respecto a las altas valoraciones, se encuentran los descriptores “C2a”, “C2c” y “C2q”, siendo esta última “dominar métodos y técnicas de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza” aquella que se iguala a la relevancia otorgada por los Jefes de Departamento. En sentido opuesto, los descriptores “C2h”, “C2i” y “C2o” ponderan de forma reducida con relación a sus pares. Cabe señalar, que el descriptor C2o: identificar las competencias, fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel que pueda alcanzar su mejor desempeño, concuerda con lo expuesto por los directores, y a su vez el descriptor C2i: asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE, está presente de manera decreciente en los tres colectivos consultados.

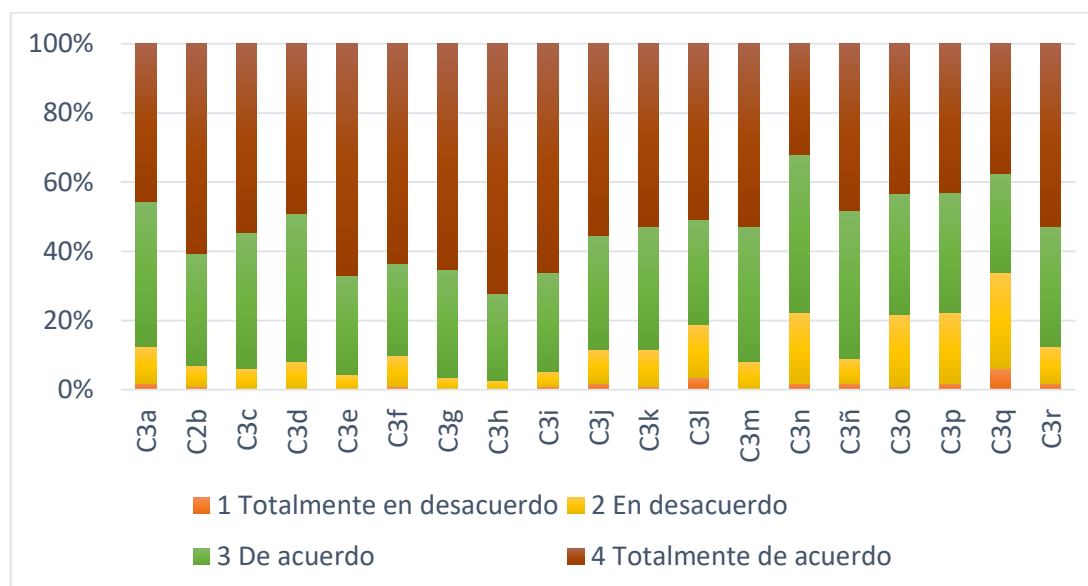
Tabla 76. Competencia Promotor del desarrollo profesional docente

Competencia Promotor del desarrollo profesional docente	Medi a	Desv	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Total ment e en	2 En desac uerdo	3 De acuer do	4 Total mente de

			desac uerdo			acuer do
a) Identificar y priorizar las necesidades de formación de los docentes, generando diversas modalidades de desarrollo profesional.	3,3	0,7	2 1,8%	12 10,7 %	47 42%	51 45,5%
b) Generar condiciones y espacios de trabajo para la reflexión entre docentes sobre las prácticas pedagógicas.	3,5	0,7	1 0,9%	7 6,3%	36 32,1%	68 60,7%
c) Fomentar el intercambio de prácticas y conocimientos profesionales actualizados.	3,5	0,6	0 0%	7 6,3%	44 39,3%	61 54,5%
d) Facilitar oportunidades para que el personal aprenda de los demás.	3,4	0,6	0 0%	9 8%	48 42,9%	55 49,1%
e) Tener en cuenta la opinión de los miembros del personal al iniciar acciones que afecten a su trabajo.	3,6	0,6	0 0%	5 4,5%	32 28,6%	75 67%
f) Construir un equipo cohesionado y unificado de docentes noveles y docentes con experiencia para cumplir los objetivos del centro.	3,5	0,7	1 0,9%	10 8,9%	30 26,8%	71 63,4%
g) Reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos.	3,6	0,6	0 0%	4 3,6%	35 31,3%	73 65,2%
h) Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	3,7	0,5	0 0%	3 2,7%	28 25%	81 72,3%
i) Generar espacios para el trabajo colaborativo de forma sistemática y continua.	3,6	0,6	1 0,9%	5 4,5%	32 28,6%	74 66%
j) Desarrollar el crecimiento profesional de conocimientos, habilidades y prácticas profesionales de los profesores.	3,4	0,7	2 1,8%	11 9,8%	37 33%	62 55,4%
k) Fomentar la mejora continua de los procesos de enseñanza a nivel de desempeño individual como colectivo.	3,4	0,7	1 0,9%	12 10,7 %	40 35,7%	59 52,7%
l) Capacitar y motivar a los profesores para que alcancen los más altos niveles de profesionalismo.	3,3	0,9	4 3,6%	17 15,2 %	34 30,4%	57 50,9%
m) Animar a los docentes a innovar en sus prácticas siendo coherentes con los objetivos del centro.	3,4	0,6	0 0%	9 8%	44 39,3%	59 52,7%
n) Buscar y revisar críticamente la investigación educativa para su aplicación en la práctica.	3,1	0,8	2 1,8%	23 20,5 %	51 45,5%	36 32,1%
ñ) Promover la responsabilidad y el desarrollo profesional continuo de los docentes.	3,4	0,7	2 1,8%	8 7,1%	48 42,9%	54 48,2%
o) Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos.	3,2	0,8	1 0,9%	23 20,5 %	42 37,5%	46 41,1%
p) Realizar procesos de acompañamiento a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza.	3,2	0,8	2 1,8%	23 20,5 %	39 34,8%	48 42,9%

q) Aplicar procesos de evaluación a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza.	3,0	1,0	7 6,3%	31 27,7 %	32 28,6%	42 37,5%
r) Facilitar la tutoría y el apoyo a la iniciación de nuevos profesores.	3,4	0,8	2 1,8%	12 10,7 %	39 34,8%	59 52,7%

Gráfica 52. Competencia Promotor del desarrollo profesional docente



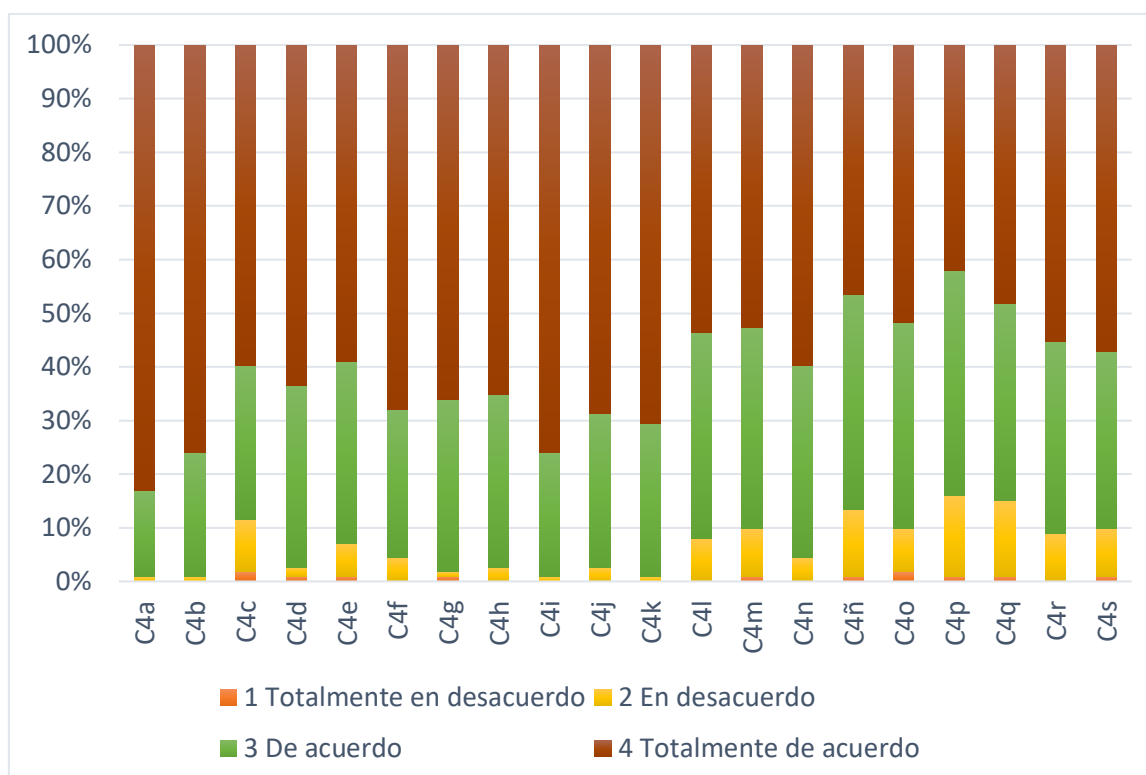
Respecto a la competencia denominada Promotor del desarrollo profesional docente, el colectivo docente pondera hacia el alza sin mayor discrepancia entre las valoraciones, los descriptores C3e: tener en cuenta la opinión de los miembros del personal al iniciar acciones que afecten a su trabajo, C3g: reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos, y C3h: Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos, descriptores de los cuales ninguno concuerda con la relevancia otorgada por directores o jefes de departamento. Del mismo modo, pero con puntuaciones bajas, se encuentran los descriptores C3l: capacitar y motivar a los profesores para que alcancen los más altos niveles de profesionalismo y el C3q: aplicar procesos de evaluación a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza, siendo este último el menos valorado. Cabe señalar que tanto el descriptor “C3l” como el “C3q” son valorados hacia cifras menos elevadas por parte de los jefes de departamento.

Tabla 77. Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo

Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo	Media	Desv	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Total mente en desac uerdo	2 En desac uerdo	3 De acuer do	4 Total mente de acuer do
a) Generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso.	3,8	0,4	0 0%	1 0,9%	18 16,1%	93 83%
b) Establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos.	3,8	0,5	0 0%	1 0,9%	26 23,2%	85 75,9%
c) Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y padres.	3,5	0,7	2 1,8%	11 9,8%	32 28,6%	67 59,8%
d) Mantener una comunicación abierta y fluida para crear y mantener comunidades de aprendizaje.	3,6	0,6	1 0,9%	2 1,8%	38 33,9%	71 63,4%
e) Proporcionar oportunidades y recursos disponibles que apoyen el trabajo en equipo para la mejora de la enseñanza.	3,5	0,7	1 0,9%	7 6,3%	38 33,9%	66 58,9%
f) Implicar a los profesores en la toma de decisiones que afectan a su trabajo de instrucción.	3,6	0,6	0 0%	5 4,5%	31 27,7%	76 67,9%
g) Modelar y promover una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes.	3,6	0,6	1 0,9%	1 0,9%	36 32,1%	74 66,1%
h) Promover los consensos basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones.	3,6	0,5	0 0%	3 2,7%	36 32,1%	73 65,2%
i) Crear y mantener relaciones positivas y productivas.	3,8	0,5	0 0%	1 0,9%	26 23,2%	85 75,9%
j) Comunicar y resolver problemas de manera eficaz.	3,7	0,5	0 0%	3 2,7%	32 28,6%	77 68,8%
k) Ser accesible y acogedor.	3,7	0,5	0 0%	1 0,9%	32 28,6%	79 70,5%
l) Estimular las iniciativas relacionadas con la innovación e investigación pedagógica, impulsando su implementación.	3,5	0,6	0 0%	9 8%	43 38,4%	60 53,6%
m) Utilizar métodos de mejora continua para alcanzar la visión y misión del centro.	3,4	0,7	1 0,9%	10 8,9%	42 37,5%	59 52,7%
n) Promover los valores fundamentales del centro.	3,6	0,6	0 0%	5 4,5%	40 35,7%	67 59,8%
ñ) Involucrar a los demás en un proceso continuo de investigación y aprendizaje.	3,3	0,7	1 0,9%	14 12,5%	45 40,2%	52 46,4%

o) Establecer objetivos de mejora estratégicos de planificación, implementación y evaluación.	3,4	0,7	2	9	43	58
			1,8%	8%	38,4%	51,8%
p) Desarrollar la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas.	3,3	0,7	1	17	47	47
			0,9%	15,2%	42%	42%
q) Dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación.	3,3	0,7	1	16	41	54
			0,9%	14,3%	36,6%	48,2%
r) Promover la innovación fomentando el compromiso con el cambio y la mejora continua.	3,5	0,7	0	10	40	62
			0%	8,9%	35,7%	55,4%
s) Asegurar la implementación efectiva de estrategias que conduzcan a una mejora escolar sostenida a lo largo del tiempo.	3,5	0,7	1	10	37	64
			0,9%	8,9%	33%	57,1%

Gráfica 53. Competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo



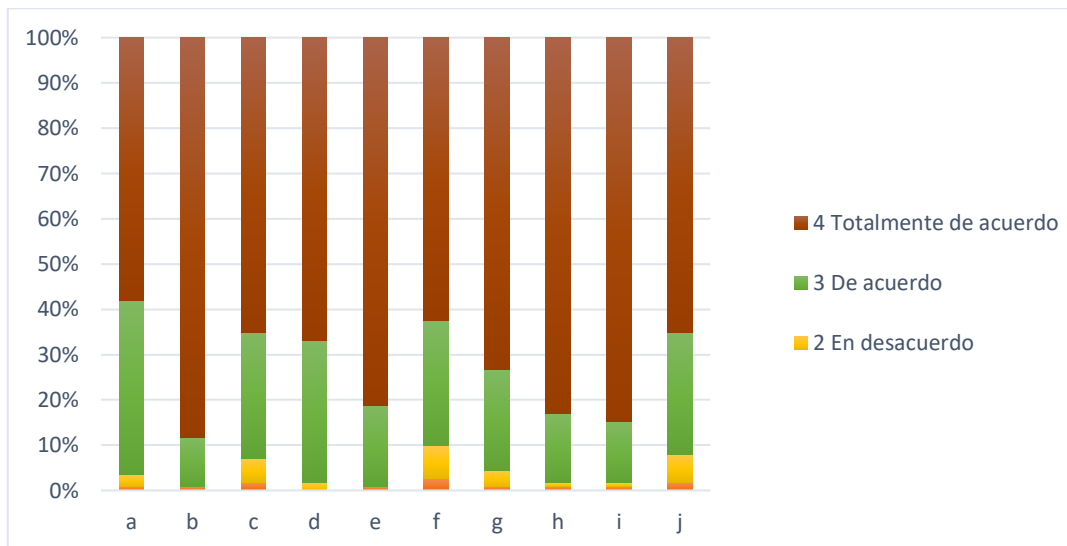
En relación a los datos arrojados por los docentes en la competencia Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo, existen similitudes de alta valoración de este colectivo con respecto a los directores y jefes de departamento en los descriptores C4a: generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso, C4b: establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos, y C4i: crear y mantener relaciones

positivas y productivas. En modo opuesto y con menor valoración se encuentran los descriptores C4ñ: involucrar a los demás en un proceso continuo de investigación y aprendizaje, C4p: desarrollar la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas, y C4q: dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación. Igualmente, en el caso de los descriptores más valorados, estos tres descriptores recalcados son valorados con el mismo grado de importancia que los directores y jefes de departamento, concordando los colectivos entre sí.

Tabla 78. Otras competencias necesarias

Otras competencias necesarias para el cargo	Media	Desv	Frecuencia - Porcentaje			
			1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
a) Visión estratégica	3,5	0,6	1 0,9%	3 2,7%	43 38,4%	65 58%
b) Trabajo en equipo	3,9	0,4	1 0,9%	0 0%	12 10,7%	99 88,4%
c) Capacidad de negociación	3,6	0,7	2 1,8%	6 5,4%	31 27,7%	73 65,2%
d) Flexibilidad	3,7	0,5	0 0%	2 1,8%	35 31,3%	75 67%
e) Empatía	3,8	0,5	1 0,9%	0 0%	20 17,9%	91 81,3%
f) Sentido de autoeficacia	3,5	0,7	3 2,7%	8 7,1%	31 27,7%	70 62,5%
g) Resiliencia	3,7	0,6	1 0,9%	4 3,6%	25 22,3%	82 73,2%
h) Comunicador	3,8	0,5	1 0,9%	1 0,9%	17 15,2%	93 83%
i) Proactividad	3,8	0,5	1 0,9%	1 0,9%	15 13,4%	95 84,8%
j) Gestión de emociones	3,6	0,7	2 1,8%	7 6,3%	30 26,8%	73 65,2%

Gráfica 54. Otras competencias necesarias



Para la pregunta de otras competencias necesarias para desarrollar la labor de Jefe de Departamento, los docentes valoran por sobre las demás al “trabajo en equipo”, coincidiendo con lo dicho por los directores y jefes de departamento. En sentido contrario, la competencia con mayor discrepancia es “el sentido de autoeficacia”, estando de acuerdo con el valor otorgado a la misma competencia por los directores.

8.6 Contraste de percepciones

Para dar respuesta a este objetivo 6 de contrastar la asociación percibida por los Jefes de Departamento, Directores y Docentes entre las acciones atribuidas a las competencias del Jefe de Departamento, primeramente, se lleva a cabo el contraste de los datos generales de la normativa general del cargo de jefe de departamento en los establecimientos.

En segundo lugar, se realiza la comparativa y búsqueda de diferencias significativas entre las tres competencias, las que corresponden a las tres dimensiones resultantes del análisis factorial, en donde se reagruparon las cuatro competencias iniciales en tres y se desestimaron aquellos descriptores eliminados (Véase capítulo de resultados). Con ello, se concluyó con las tres competencias nombradas a continuación:

- Competencia 1: Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación
- Competencia 2: Liderazgo pedagógico.
- Competencia 3: Liderazgo para una cultura ética y colaborativa.

Finalmente, efectuar el contraste por descriptores entre directores, docentes y jefes de departamento, ambos con la finalidad de determinar si hubo diferencias significativas en el nivel de presencia entre ellos. Es importante mencionar que para obtener estos resultados se utiliza el puntaje latente de cada competencia. Este, fue obtenido del análisis factorial, clarificando de esta forma que no fue abordado con el puntaje latente resultante de la suma total de la valoración asignada por los colectivos, por considerar que los puntajes obtenidos del análisis factorial no cuentan con margen de error.

8.6.1 Resultados comparativa de datos generales del cargo de jefe de departamento

En este apartado, se comparan las respuestas de los tres colectivos (directores, jefes de departamento y docentes) con relación a tres preguntas alusivas al contexto actual en el que se desempeñan los jefes de departamento en los establecimientos.

Tabla 79. *Normativa institucional para el cargo de jefe de departamento*

Normativa institucional	Jefes de Depto		Directores		Docentes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	57	78%	15	100%	62	55%
No	16	22%	0	0%	16	14%
Desconozco la información	-	-	-	-	34	31%
Total	73	100 %	15	100%	112	100 %

Como se puede apreciar en los datos desprendido de la tabla , el 100% de los directores/as hacen alusión a que cuentan con una normativa para el cargo dentro de sus establecimientos. Sin embargo, un 22% de los jefes de departamento menciona no poseerla. A ello, se suma que el 31% de los docentes desconoce la información de la existencia de una normativa institucional para dicha labor.

Tabla 80. *Periodo de duración del cargo de jefe de departamento*

Duración en el cargo	Jefes de Depto		Directores		Docentes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1 a 2 años	21	29%	1	6,6%	18	16%
3 a 4 años	1	1%	1	6,6%	6	5%
5 a 6 años	0	0%	1	6,6%	2	2%
7 o más años	1	1%	2	13%	3	3%
No existe un periodo estipulado	50	69%	10	67%	43	38%
Desconozco la información	-	-	-	-	40	36%
Total	73	100 %	15	100 %	112	100 %

Tal como se evidencia, en la mayoría de los establecimientos los profesionales que realizan el cargo de jefe de departamento no cuentan con una duración estipulada. Más aún, más del 36% de los docentes declara desconocer dicha información. Importante destacar que hay porcentaje cercano al 30% de los jefes de departamento que declara contar con 1 o 2 años como periodo estipulado para el cargo.

Tabla 81. *Horas de contrato destinadas para el cargo de jefe de departamento*

Horas de contrato	Jefes de Depto		Directores		Docentes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1 a 3 horas	27	37%	2	13%	21	19%
4 a 6 horas	18	25%	4	27%	8	7%
7 a 9 horas	7	10%	0	0%	3	3%
10 o más horas	15	20%	8	53%	8	7%
Ninguna	6	8%	1	7%	13	11%
Desconozco la información	-	-	-	-	59	53%
Total	73	100 %	15	100 %	112	100 %

Los datos indican que casi en la totalidad de los establecimientos existen horas de contrato definidas para el cargo. Estas varían entre 1 y 10 horas o más. El porcentaje más alto de horas dicho por los jefes de departamento es entre 1 o 3 horas para su quehacer, a

diferencia de los directores que cuentan con un porcentaje elevado en mencionar que otorgan entre 10 o más horas para el rol de jefe de departamento. Otro dato importante es que más de la mitad de los docentes desconocen dicha información.

Tabla 82. *Criterios de selección del cargo de Jefe de Departamento*

Criterios de selección del cargo	Media	Desviación	Directores		Jefes de Departamento		Docentes	
			Media	Desviación	Media	Desviación	Media	Desviación
a) Años de experiencia docente**	3,3	0,7	3,2	0,8	3,4	0,6	3,2	0,7
b) Grados académicos**	3,1	0,7	3,3	0,6	3,1	0,7	2,9	0,8
c) Habilidades de liderazgo*	3,7	0,5	3,7	0,5	3,7	0,5	3,7	0,6
d) Nivel de experticia en su disciplina	3,6	0,6	3,7	0,5	3,6	0,5	3,4	0,7
e) Habilidades sociales con sus pares*	3,8	0,4	3,8	0,4	3,8	0,4	3,8	0,4
f) Confianza del equipo directivo	3,4	0,6	3,7	0,6	3,1	0,6	3,4	0,7
g) Propuesta por docentes del departamento**	3,2	0,7	2,7	0,7	3,7	0,7	3,3	0,7
h) Disposición del docente para aceptar el cargo	3,5	0,5	3,3	0,6	3,6	0,5	3,7	0,5
i) Tiempo y horario disponible para aceptar el cargo	3,7	0,6	3,5	0,6	3,8	0,5	3,7	0,6

Nota: * Criterios de selección con un valor de Media más alto y menor desviación estándar.

** Criterios de selección con un valor de Media bajo y una mayor desviación estándar.

Los resultados de la comparación entre los tres colectivos en relación a la pregunta de qué criterios de selección debieran ser considerados para la promoción al cargo de jefe de departamento, resaltan con una Media superior a 3,7 (sobre 4,0) y una desviación estándar igual o menor a 0,5 a los descriptores: c) Habilidades de liderazgo, y e) Habilidades

sociales con sus pares. Ahora bien, en sentido opuesto, los descriptores con Media igual o menor a 3,3 (sobre 4,0) y desviación estándar igual o mayor a 0,7, se observan los descriptores: a) Años de experiencia docente, b) Grados académicos, y g) Propuesta por docentes del departamento.

Tabla 83. *Otras competencias necesarias para el cargo*

Otras competencias necesarias para el cargo	Medi a	Desv	Directores		Jefes de depto		Docente	
			Media	Desv	Media	Desv	Medi a	Desv
a) Visión estratégica	3,7	0,6	3,7	0,5	3,8	0,6	3,5	0,6
b) Trabajo en equipo*	3,8	0,4	3,9	0,3	3,5	0,4	3,9	0,4
c) Capacidad de negociación	3,6	0,7	3,3	0,8	3,8	0,6	3,6	0,7
d) Flexibilidad	3,7	0,5	3,7	0,5	3,7	0,6	3,7	0,5
e) Empatía	3,8	0,5	3,7	0,5	3,8	0,5	3,8	0,5
f) Sentido de autoeficacia**	3,4	0,7	3,3	0,7	3,5	0,6	3,5	0,7
g) Resiliencia	3,5	0,6	3,6	0,5	3,3	0,6	3,7	0,6
h) Comunicador*	3,8	0,4	3,9	0,3	3,7	0,5	3,8	0,5
i) Proactividad*	3,8	0,4	3,9	0,3	3,8	0,5	3,8	0,5
j) Gestión de emociones	3,6	0,6	3,6	0,6	3,5	0,6	3,6	0,7

Nota: * Competencias con un valor de Media más alto y menor desviación estándar.

** Competencia con un valor de Media bajo y una mayor desviación estándar.

En respuesta a la pregunta de qué otras competencias consideran necesarias para desempeñar la labor de jefe de departamento, los participantes del estudio destacan con una media superior a 3,8 (sobre 4,0) y una desviación estándar igual o menor a 0,4 a los descriptores: b) Trabajo en equipo, h) Comunicador eficaz, y i) Proactividad. Por el contrario, el descriptor con Media igual o menor a 3,4 (sobre 4,0) y desviación estándar igual o mayor a 0,7, se vislumbra el descriptor: f) Sentido de autoeficacia.

8.6.2 Resultados por dimensiones

Para comenzar y precisar la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas según los datos obtenidos, se realiza la prueba Shapiro-Wilk con un nivel de significancia del

0,05 para determinar si la distribución en cada grupo y en cada factor era normal, como también, para conocer si el principio de homocedasticidad se cumplía. Para ello, se utiliza la variable “cargo en el establecimiento” en una muestra compuesta de 15 directores, 73 jefes de departamento y 112 docentes. Los resultados del análisis se presentan a continuación.

Tabla 84. *Prueba Shapiro-Wilk*

Factores	Directores		Jefes de Departamento		Docentes	
	W	p-value	W	p-value	W	p-value
Factor 1	0,84419	0,01439	0,88855	9.681e-06	0,92919	1,638e-05
Factor 2	0.86914	0,03277	0,87962	4.497e-06	0,91952	4,515e-06
Factor 3	0,65392	8,328e-05	0,83918	1.975e-07	0,87116	2,015e-08

Como concluye la prueba, en los tres factores encontrados y en cada una de las agrupaciones no hay distribuciones normales. Debido a esta condición de no normalidad, se decide aplicar la prueba de homocedasticidad para evaluar la homogeneidad de varianzas entre los distintos grupos de la variable. La prueba realizada fue el test de Fligner, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 85. *Test de Fligner*

Factor	chi-squared	df	p-value
Factor 1	3,3913	2	0,1835
Factor 2	7,4056	2	0,02465*
Factor 3	5,8087	2	0,05478

*Grado de significancia menor a 0,05.

Los datos arrojados señalan que los factores 1 y 3 cumplen con el supuesto de homocedasticidad, a diferencia del factor 2 que no cumple con esta condición, obteniendo un nivel de significancia menor al 0,05.

Debido a estos resultados, y una vez comprobado los supuestos de normalidad y de homogeneidad, se procede a aplicar la prueba no paramétrica Kruskal Wallis para los factores 1 y 3, a diferencia del factor 2, que se establece realizar una prueba ANOVA relajando la condición de homocedasticidad por medio del test t de Welch para comparar la media de dos grupos. Los resultados de estas pruebas se muestran a continuación.

Tabla 86. *Prueba Kruskal Wallis de Factor 1 y Factor 3*

Factor	Kruskal-Wallis chi-squared	df	p-value
Factor 1	1.6459	2	0.4391
Factor 3	1.2782	2	0.5278

Tabla 87. *Prueba t de Welch de Factor 2*

Factor	F	num df	denom df	p-value
Factor 2	2.2471	2.000	49.693	0.1163

Tal como muestran en ambas tablas, los resultados de las pruebas aplicadas en los tres factores no evidencian diferencias significativas entre los grupos, es decir, un nivel de significancia menor al 0,05.

8.6.3 Resultados de comparativa de descriptor con mayor y menor valoración según medias entre los tres colectivos

A continuación, se detalla en tres Tablas 88, 89 y 90 los resultados de las medias y desviación estándar de las valoraciones obtenidas de los directores, jefes de departamentos y docentes referente a cada uno de los descriptores pertenecientes a las tres competencias anteriormente mencionadas.

Tabla 88. *Comparativa de medias y desviaciones estándar de la competencia 1: Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación*

Descriptores		Me dia	Des vi	Directores		J. Deptos		Docentes	
				Me dia	Des vi	Me dia	Des vi	Me dia	Desv i
C3a	Identificar y priorizar las necesidades de formación de los docentes, generando diversas modalidades de desarrollo profesional.	3,5	0,7	3,4	0,6	3,7	0,8	3,3	0,7
C3b	Generar condiciones y espacios de trabajo para la reflexión entre docentes sobre las prácticas pedagógicas	3,5	0,7	3,5	0,6	3,5	0,9	3,5	0,7

C3c	Fomentar el intercambio de prácticas y conocimientos profesionales actualizados.	3,6	0,6	3,7	0,6	3,5	0,7	3,5	0,6
C3d	Facilitar oportunidades para que el personal aprenda de los demás.	3,6	0,7	3,6	0,6	3,8	0,9	3,4	0,6
C3f	Construir un equipo cohesionado y unificado de docentes noveles y docentes con experiencia para cumplir los objetivos del centro.	3,5	0,7	3,6	0,6	3,5	0,7	3,5	0,7
C3i	Generar espacios para el trabajo colaborativo de forma sistemática y continua.	3,7	0,6	3,7	0,5	3,8	0,7	3,6	0,6
C3j	Desarrollar el crecimiento profesional de conocimientos, habilidades y prácticas profesionales de los profesores.	3,6	0,7	3,7	0,5	3,6	0,9	3,4	0,7
C3k	Fomentar la mejora continua de los procesos de enseñanza a nivel de desempeño individual como colectivo.	3,6	0,6	3,8	0,4	3,5	0,7	3,4	0,7
C3l	Capacitar y motivar a los profesores para que alcancen los más altos niveles de profesionalismo.	3,6	0,8	3,6	0,6	3,8	1,0	3,3	0,9
C3m	Animar a los docentes a innovar en sus prácticas siendo coherentes con los objetivos del centro.	3,6	0,6	3,7	0,6	3,8	0,7	3,4	0,6
C3ñ	Promover la responsabilidad y el desarrollo profesional continuo de los docentes.	3,6	0,7	3,7	0,5	3,8	0,8	3,4	0,7
C3o	Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos.	3,6	0,7	3,8	0,4	3,8	0,9	3,2	0,8
C3r	Facilitar la tutoría y el apoyo a la iniciación de nuevos profesores.	3,6	0,7	3,6	0,5	3,8	0,8	3,4	0,8
C4c	Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y padres.	3,6	0,7	3,7	0,5	3,6	0,8	3,5	0,7
C4e	Proporcionar oportunidades y recursos disponibles que apoyen el trabajo en equipo para la mejora de la enseñanza.	3,6	0,7	3,5	0,6	3,9	0,7	3,5	0,7
C4l	Estimular las iniciativas relacionadas con la innovación e investigación pedagógica, impulsando su implementación.	3,6	0,6	3,4	0,6	3,8	0,7	3,5	0,6
C4m	Utilizar métodos de mejora continua para alcanzar la visión y misión del centro.	3,7	0,6	3,7	0,5	3,9	0,7	3,4	0,7
C4ñ	Involucrar a los demás en un proceso continuo de investigación y aprendizaje.	3,5	0,7	3,4	0,5	3,8	0,8	3,3	0,7
C4o	Establecer objetivos de mejora estratégicos de planificación, implementación y evaluación.	3,6	0,6	3,8	0,4	3,7	0,7	3,4	0,7

C4p	Desarrollar la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas.	3,6	0,7	3,5	0,5	3,9	0,8	3,3	0,7
C4q	Dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación.	3,4	0,7	3,4	0,7	3,4	0,8	3,3	0,7
C4s	Asegurar la implementación efectiva de estrategias que conduzcan a una mejora escolar sostenida a lo largo del tiempo.	3,6	0,7	3,6	0,5	3,7	0,8	3,5	0,7

Tabla 89. Comparativa de medias y desviaciones estándar de la competencia 2: Liderazgo pedagógico

	Descriptores	Me dia	Des vi	Directores		J. Deptos		Docentes	
				Me dia	Des vi	Me dia	Medi a	Des vi	Med ia
C2a	Promover y orientar la participación en los procesos de planificación y desarrollo curricular	3,7	0,6	3,7	0,5	3,8	0,6	3,5	0,6
C2c	Potenciar la misión, visión y valores fundamentales del centro en la implementación del currículum.	3,4	0,6	3,7	0,5	3,2	0,7	3,4	0,6
C2d	Asegurar la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación.	3,7	0,6	3,9	0,4	3,7	0,6	3,5	0,7
C2e	Garantizar la articulación y congruencia del currículum entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	3,7	0,6	3,8	0,4	3,7	0,7	3,5	0,7
C2f	Verificar la implementación del currículum.	3,5	0,7	3,7	0,5	3,5	0,9	3,3	0,8
C2g	Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza.	3,4	0,7	3,6	0,5	3,2	0,7	3,3	0,8
C2h	Acompañar, evaluar y retroalimentar el uso de estrategias y recursos metodológicos.	3,5	0,7	3,6	0,5	3,7	0,7	3,3	0,9
C2i	Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE.	3,4	0,8	3,3	0,6	3,7	0,8	3,2	0,9
C2j	Gestionar y asegurar los recursos requeridos para maximizar su uso en los procesos pedagógicos.	3,5	0,7	3,5	0,6	3,5	0,8	3,5	0,7
C2k**	Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores.	3,3	0,7	3,4	0,7	3,2	0,8	3,4	0,7

C2l	Promover y facilitar el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas.	3,4	0,8	3,3	0,6	3,7	0,9	3,2	0,8
C2m	Identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.	3,7	0,6	3,7	0,6	3,7	0,5	3,6	0,7
C2n	Acompañar y orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes, asegurando la comunicación oportuna de los resultados.	3,5	0,7	3,7	0,5	3,5	0,8	3,3	0,8
C2o	Identificar las competencias, fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel que pueda alcanzar su mejor desempeño.	3,5	0,7	3,5	0,6	3,7	0,7	3,2	0,9
C2p	Tener conocimiento de prácticas de enseñanza eficaces.	3,6	0,6	3,7	0,5	3,7	0,5	3,5	0,7

****Nota:** descriptor con menor valoración de Media y mayor desviación estándar de los descriptores de las tres competencias.

Tabla 90. Comparativa de medias y desviaciones estándar de la competencia 3: Liderazgo para una cultura ética y colaborativa

	Descriptores	Me dia	Des vi	Directores		J. Deptos		Docentes	
				Me dia	Des vi	Me dia	Desvi	Me dia	Desv i
C1a	Dar a conocer sus expectativas de logros de aprendizaje mediante palabras y acciones.	3,5	0,6	3,6	0,5	3,5	0,6	3,5	0,6
C1b	Asumir su identidad profesional actuando con ejemplaridad en su conducta personal.	3,6	0,6	3,7	0,5	3,7	0,6	3,4	0,7
C1c	Actuar con equidad, respeto e integridad.	3,8	0,4	3,9	0,3	3,6	0,4	3,8	0,4
C1d	Tomar decisiones utilizando un marco ético.	3,8	0,4	3,9	0,3	3,8	0,4	3,7	0,5
C1f	Demostrar un alto nivel de responsabilidad en el desempeño de sus funciones.	3,6	0,4	3,9	0,3	3,2	0,4	3,7	0,5
C1g	Construir relaciones basadas en el respeto mutuo.	3,8	0,3	3,9	0,3	3,6	0,3	3,9	0,3
C1h	Evitar comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en su trabajo.	3,5	0,8	3,3	1,0	3,8	0,8	3,5	0,7

C1i	Actuar y tomar decisiones de manera justa e imparcial sin discriminación ni prejuicios.	3,7	0,4	3,8	0,4	3,5	0,4	3,8	0,5
C1k	Actuar y tomar decisiones de manera abierta y transparente sin ocultar información.	3,7	0,5	3,7	0,5	3,7	0,4	3,7	0,5
C3h	Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos.	3,7	0,5	3,7	0,5	3,8	0,4	3,7	0,5
C4a	Generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso.	3,8	0,4	3,8	0,4	3,9	0,4	3,8	0,4
C4b	Establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos.	3,8	0,4	3,8	0,4	3,8	0,4	3,8	0,5
C4d	Mantener una comunicación abierta y fluida para crear y mantener comunidades de aprendizaje.	3,7	0,5	3,8	0,4	3,8	0,4	3,6	0,6
C4i*	Crear y mantener relaciones positivas y productivas.	3,9	0,5	3,9	0,4	3,9	0,5	3,8	0,5
C4k	Ser accesible y acogedor.	3,8	0,5	3,8	0,4	3,8	0,6	3,7	0,5

*Nota: descriptor con mayor valoración de Media y menor desviación estándar de los descriptores de las tres competencias.

Los resultados indican que las tres dimensiones obtienen un alto nivel de valoración: liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación (3.6 sobre 4.0); liderazgo pedagógico (3.5 sobre 4.0); y liderazgo para una cultura ética y colaborativa (3.7 sobre 4.0). Con relación a los descriptores destacados, tomando en consideración el número total de descriptores de las tres competencias, el descriptor con mayor valoración y menor desviación estándar es el descriptor C4k: Crear y mantener relaciones positivas y productivas (3.9 sobre 4.0), perteneciente a la competencia 3 denominada: Liderazgo para una cultura ética y colaborativa. En contraste, el descriptor con menor valoración y mayor desviación estándar resalta el descriptor C2k: Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores (3.3 sobre 4.0), correspondiente a la competencia 2 nombrada como Liderazgo pedagógico.

8.6.4 Resultados por descriptores con diferencias significativas entre colectivos

Utilizando la prueba Shapiro-Wilk con un nivel de significancia de 0,05, ninguna distribución fue normal. Se probó la condición de homocedasticidad, tal como antes, con

el método de Fligner. Todos los reactivos cumplieron con este carácter, excepto por tres de ellos (descriptores "C3o", "C1d" y "C3h"). Siguiendo el mismo método anterior, las diferencias de estos tres reactivos se estudiaron con la prueba generalizada de Welch, y el resto con Kruskal Wallis. Se encontraron diferencias significativas solamente en los reactivos "C3o", "C1d" y "C3h". Los resultados de estos 3 descriptores se muestran a continuación.

Tabla 91. *Prueba t de Welch por descriptor*

Descriptor	F	num df	denom df	p-value
C1d	5,4895	2,000	47,436	0,00717
C3h	4,2373	2,000	38,611	0,02169
C3o	3,3048	2,000	42,053	0,04645

Seguidamente, se realiza un análisis post hoc encontrando diferencias significativas (p value $\leq 0,05$) entre los siguientes colectivos:

- Directores y Docentes en las preguntas "C3o" y "C1d".
- Directores y Jefes de Departamento sólo en la pregunta "C3o".
- Docentes y Jefes de Departamento en las preguntas "C1d" y "C3h".

La siguiente Tabla 92 muestran el detalle de los resultados del análisis de varianza.

Tabla 92. *Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos*

Descriptor "C3o"	n	means	variances
Director	15	3.8	0.17
Jefe de Departamento	73	3.2	0.73
Docente	112	3.2	0.62

Descriptor "C3o"	t	df	p
Director/Jefe de departamento	4.246	43	0.00033*
Director/Docente	4.700	30	0.00016*
Jefe de departamento/Docente	0.075	145	0.99687

Los resultados muestran diferencias en el descriptor "Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basados en datos" entre los directores y jefes de

departamento con un porcentaje de significancia del 0.00033, como también entre directores y docentes con una diferencia significativa del 0.00016. En ambos casos, los directores puntúan una media superior del 0.6 respecto a los jefes de departamento y docentes.

Tabla 93. *Descriptor C1d: Tomar decisiones utilizando un marco ético*

Descriptor “C1d”	n	means	variances
Director	15	3.9	0.067
Jefe de Departamento	73	3.8	0.139
Docente	112	3.7	0.217

Descriptor “C1d”	t	df	p
Director/Jefe de departamento	1.2	28	0.448
Director/Docente	3.1	28	0.012*
Jefe de departamento/Docente	2.4	175	0.047*

El descriptor “Tomar decisiones utilizando un marco teórico” arroja una diferencia significativa entre los directores y docentes con un porcentaje de significancia del 0.012, como también entre jefes de departamento y docentes con un 0.047 de diferencia significativa. Respecto a la media entre los colectivos, los Directores puntúan una media superior del 0.2 en relación a los docentes, y los jefes de departamento un 0.1 superior sobre los docentes.

Tabla 94. *Descriptor C3h: Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos*

Descriptor “C3h”	n	means	variances
Director	15	3.7	0.24
Jefe de Departamento	73	3.9	0.14
Docente	112	3.7	0.27

Ddescriptor “C3h”	t	df	p
Director/Jefe de departamento	1.58	17	0.282
Director/Docente	0.22	18	0.974
Jefe de departamento/Docente	2.76	181	0.017*

En base a los datos arrojados para el descriptor C3h denominado “Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos”, se refleja una diferencia significativa entre jefes de departamento y docentes con un porcentaje del 0.017, en donde estos últimos presentan un valor medio inferior del 0.2 por ciento respecto a los jefes de departamento.

8.7 Diagnóstico de necesidades formativas para el desempeño del cargo de jefe de departamento

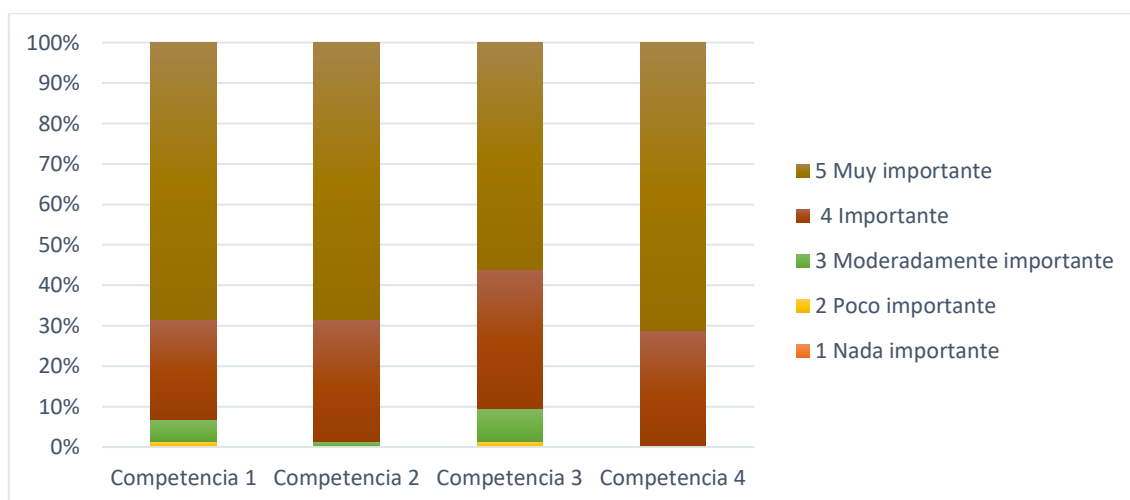
Para dar respuesta al objetivo 7 de determinar las necesidades de formación sentidas por los jefes de departamento para las competencias asociadas a su quehacer, se extraen los resultados de la pregunta 20 consultada solo a los jefes de departamento. En consecuencia, los datos obtenidos se muestran a continuación.

Tabla 95. *Necesidad de formación previa*

Necesidad de formación	Medi a	Desv	Frecuencia - Porcentaje				
			1 Nada import ante	2 Poco import ante	3 Mode radam ente impor tante	4 Impo rtante	5 Muy impor tante
a) Competencia: Liderazgo ético y visionario	4,6	0,7	0 0%	1 1,4%	4 5,5%	18 24,7 %	50 68,5 %
b) Competencia: Liderazgo pedagógico*	4,7	0,5	0 0%	0 0%	1 1,4%	22 30,1 %	50 68,5 %
c) Competencia: Promotor del desarrollo profesional docente	4,5	0,7	0 0%	1 1,4%	6 8,2%	25 34,2 %	41 56,2 %
d) Competencia: Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo*	4,7	0,5	0 0%	0 0%	0 0%	21 28,8 %	52 71,2 %

*Nota: Competencias con un valor de Media más alto y menor desviación estándar.

Gráfica 55. Necesidad de formación previa



Los jefes de departamento consideran que la competencia denominada Promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo debe recibir formación previa al desarrollo de las tareas propias del cargo, seguida de la competencia Liderazgo pedagógico. No obstante, las competencias de Liderazgo ético y visionario como la competencia de ser Promotor del desarrollo profesional docente, también cuentan con una alta demanda de necesidad de formación en las áreas, aunque con un nivel de discrepancia mayor. En definitiva, en las cuatro competencias se requiere de dicha formación en mayor o menor medida.

CAPÍTULO 9: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se discuten los resultados detallados en el capítulo anterior por objetivos. En primer lugar, se analizan los **objetivos 3, 4 y 5 correspondientes a la caracterización del perfil, contexto y criterios de selección** para el cargo de jefe de departamento. En segundo lugar, y haciendo referencia al **objetivo 6**, se **comparan las apreciaciones** percibidas por los tres colectivos participantes, directores, jefes de departamento y docentes, tanto a nivel de dimensiones como por descriptores. Finalmente, **el objetivo 7 exponen las necesidades de formación previas al ejercicio del cargo**, apreciación expuesta por los jefes de departamento en ejercicio.

9.1 Caracterización del perfil del Jefe de Departamento

De acuerdo a los datos recogidos de los jefes de departamento participantes, se destaca la **predominancia de las mujeres** (60%) por sobre los hombres (40%) en el cargo. Bajo esta mirada, se podría decir que este liderazgo intermedio estaría inclinado hacia el sexo femenino, siguiendo la tendencia que se da en otros cargos relacionados en educación, como son el director y docentes. Aquello podría deberse al fenómeno de la feminización en la profesión docente, en donde las mujeres constituyen una mayoría en la dirección de escuelas primarias. Ejemplos de países como Estados Unidos, Reino Unido y Canadá, las mujeres representan entre el 60% y el 70% de los puestos de dirección en escuelas primarias, en comparación con los hombres (Fitzgerald & Wilkinson, 2020). Esto se debe en parte a la feminización del cuerpo docente en este nivel educativo, en donde históricamente las mujeres han predominado.

Respecto a la edad para desempeñar el rol, estaría siendo ascendidos al cargo en el rango de edad entre 31 a 40 años (45%), lo que supondría el **perfil de un liderazgo joven**. Asimismo, contaría con doce o más años de experiencia docente (51%), independientemente si su trayectoria ha sido en el mismo establecimiento. Este **suceso de experiencia en el aula, influiría en la posibilidad de ser promovido el rol de líder intermedio**. Bajo esta posición, se podría plantear si esta es una condición por la que los docentes atraviesan, es decir, que pasan por ciertas etapas en su desarrollo profesional

como profesor por el cual afianzarían sus conocimientos. O bien, se hace frente a un relevo generacional natural por hallarse entre los profesionales juniors y seniors.

Otra de las características halladas, es que obtener **un segundo grado académico incrementa la posibilidad de ser ascendido** al cargo de líder intermedio (36%). En este sentido, esta condición podría ser apreciada como relevante al generar la sensación o estatus de una mayor preparación o capacidad frente a sus pares respecto al conocimiento de su disciplina o ámbitos pedagógicos.

Aun así, contar con el título de docente, ya permite a un profesional a desempeñar el rol, por lo que no sería un requisito excluyente no contar con un segundo grado de especialización. Sin embargo, si bien gran parte de los participantes consultados **no cuentan con un segundo grado académico universitario, sí presentan alguna formación**, ya sea, curso, diplomado, postgrado o máster en liderazgo, dirección y gestión educativa. Es decir, más de la mitad (67%) de los jefes de departamento del estudio han recibido alguna formación alusiva a su rol de liderazgo, pero un tercio de ellos ejerce el cargo sin formación específica de liderazgo o gestión (33%). Para el futuro, sería interesante investigar si los jefes de departamento que tienen un segundo grado académico universitario se comportan de modo diferente a aquellos profesionales pares que no cuentan con ello.

Sobre el tipo de financiación del establecimiento en el que se desenvuelven, **está presente en todas las clases de establecimientos educaciones de primaria y secundaria** de la ciudad escogida, independientemente del tipo de financiación. Esto quiere decir que, establecimientos públicos, de administración delegada, particulares subvencionados o particulares pagados cuentan con la figura de jefe de departamento dentro de su organización. Paralelamente, en gran porcentaje (47%) estos centros educativos engloban todos los niveles de enseñanza obligatoria (Educación parvularia, básica y media). No obstante, y en menor grado (33%), está presente en establecimientos que atienden a un solo nivel.

La dimensión del establecimiento según el número de estudiantes en el que desarrolla funciones el jefe de departamento, en su mayoría **son centros con una matrícula superior a los seiscientos estudiantes** (80%), y escaso porcentaje en colegios con una matrícula inferior a esa cifra (20%). Es decir, que se hace necesario este tipo de liderazgo

en establecimientos que cuentan con un alto volumen de profesionales, por lo que deben funcionar por medio de departamentos.

Los departamentos que dirigen estos líderes en todos los establecimientos encuestados son de las asignaturas de **Lenguaje, Matemática e Inglés**, a diferencia de otras materias que no están presentes en todos los centros (Ciencias, Historia, Educación física o Artes) o que estarían denominadas por otros nombres que no se especifica en el instrumento.

Según dichos de los tres colectivos consultados, la tendencia actual de **permanecer el cargo de jefe de departamento no se encuentra definida** (cerca al 70%). Así también un porcentaje menor alude a permanecer 1 o 2 años en el rol (29%). Esta información se contrasta con los resultados expuestos por los jefes de departamento mencionados en ellos años de experiencia en el cargo, en donde se refleja un que un 36% ha trabajado en el cargo por 1 o 2 años.

En relación a la **normativa institucional, no existe consenso** de su existencia, visualizando a casi un 80% de los jefes de departamento que apuntan a no contar con dicha regulación. De la misma manera, no hay acuerdo en la definición de horas de dedicación exclusiva a las tareas propias del rol.

Todo esto reafirma lo que ciertos autores (García-Martínez & Martín-Romera, 2019; Lillejord & Børte, 2020) revelan: que los líderes intermedios carecen o no cuentan con directrices claras de su trabajo, funciones o actuaciones dentro de los establecimientos a causa de diversas razones. Una razón, podría estar vinculada al hecho de que este rol es designado por el director debido a necesidades meramente coyunturales para la asignación de una tarea específica (Lillejord & Børte, 2020). Otra razón, podría darse por la falta de acuerdo dentro de los centros respecto a su labor y cómo desempeñarla y/o por carecer de mecanismos de elección claros y consensuados (Marshall, 2012).

Todo esto parece evidenciar la necesidad de resaltar la importancia de clarificar el rol que estos agentes desempeñan en la organización, con propósito de que la escuela en su conjunto tenga conocimiento sobre ellos, y, en consecuencia, se desarrollen mecanismos de apoyo para su desarrollo profesional en el área (Downey et al., 2013).

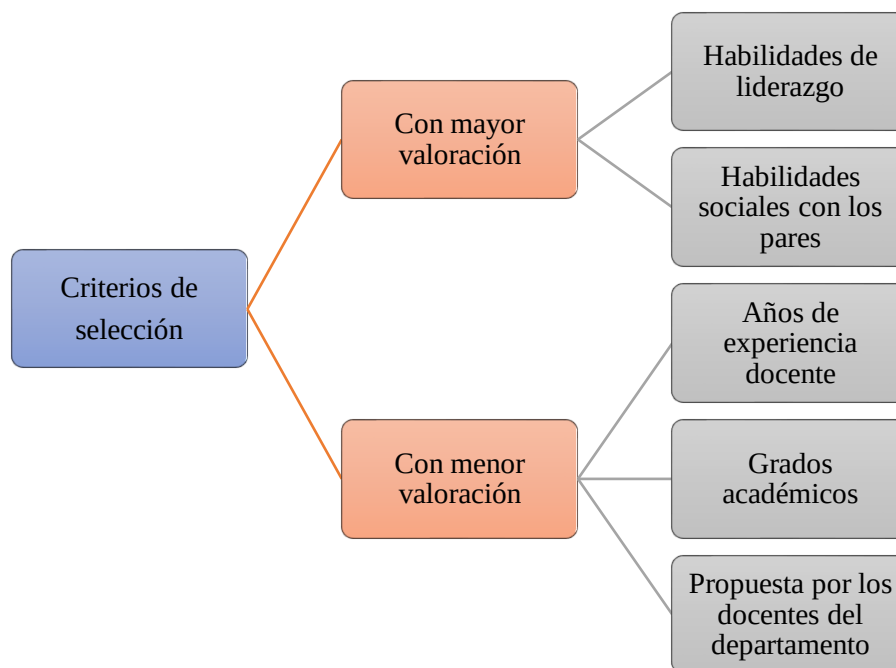
En definitiva, legitimar el rol y su autoridad de liderazgo (Edwards-Groves et al., 2016; Forde et al., 2019), en donde por sí mismos logren identificarse como líderes y no solo como maestros de aula (Bassett & Shaw, 2018; Shaked & Schechter, 2018), en miras de

posicionar este papel como una carrera profesional sustancial dentro de los centros escolares (Edwards-Groves et al., 2016).

9.2 Criterios para la selección del jefe de departamento

Los resultados mostrados en la Tabla 82, explican las principales similitudes o diferencias de valoración respecto a cuáles son los criterios de promoción al cargo, los cuales se muestran en la Figura 8.

Figura 9. Criterios de selección con mayor y menor valoración



Nota. Elaboración propia.

Como primer antecedente, los descriptores con una **mayor valoración** por los tres cargos participantes son: **las habilidades de liderazgo** (3.7 sobre 4.0) y **las habilidades sociales con los pares** (3.8 sobre 4.0).

Como segundo antecedente, se destacan tres descriptores por su **baja valoración**: **años de experiencia como docente** (3.3 sobre 4.0), **grados académicos** (3.1 sobre 4.0), y **propuesta por los docentes del departamento** (3.2 sobre 4.0). A su vez, este último, concentra discrepancia entre los tres colectivos.

Como tercer antecedente de los resultados obtenidos, el nivel de experticia en la disciplina, la confianza del equipo directivo, la disposición del docente para aceptar el cargo, y el tiempo y horario disponible para su aceptación, fueron los de que no presentaron discrepancias significativas.

9.2.1 Criterios de selección con mayor valoración

Ahora bien, y en sentido opuesto, se describirán a continuación **los dos descriptores con mayor nivel de valoración y acuerdo entre los tres colectivos.**

El primero de ellos, es el criterio de **habilidades de liderazgo** con una alta y equitativa apreciación por parte de los directores, jefes de departamento y docentes. Esto podría explicarse a que las habilidades en liderazgo es un concepto genérico y valorado en los roles de jefatura de departamento debido a que facilitan la implementación de programas educativos y la mejora del rendimiento escolar. Tal como declaran Koh et al. (2011) y Bryant (2019) que la experiencia especializada y el liderazgo desde su posición genera innovaciones y cambios que promuevan el logro de los objetivos y metas del centro.

A tal efecto, estos profesionales estarían siendo seleccionados para desempeñar esta función debido a sus competencias de liderazgo, enfocado en su capacidad para comunicarse eficazmente, facilitar la colaboración y apoyar el desarrollo de los profesores. Percepción que comparten todos los colectivos consultados.

Sin embargo, Bryant (2019) también alude a que este rol suele ser nombrado por su éxito como profesor y no por su comprensión, experiencia, habilidades como líder. Adicionalmente, al ser parte de una jerarquía burocrática, las tareas administrativas pueden dejar a los jefes de departamento con poco tiempo para las ejercer prácticas de liderazgo, situación que podría ser considerada al momento de su promoción.

En resumen, si bien el descriptor de habilidades de liderazgo ha sido valorado como uno de los criterios más relevantes al momento de asignar el cargo, existe el dilema con la literatura que indica que este rol suele ser otorgado a quienes tienen mejores resultados como docentes de aula y no por su capacidad de liderar pedagógicamente una institución o un equipo. Es decir, existiría una falta de acuerdo en las organizaciones sobre los puestos de liderazgo pedagógico adecuados y lo que éstos conllevan (Marshall, 2012)

porque por lo general se ha hallado una escasez de experiencia y formación de liderazgo (Bassett, 2016; Cardno y Bassett, 2015).

El segundo descriptor destacado es el de **habilidades sociales** con sus pares. Los resultados muestran que los docentes, directores y jefes de departamento valoraran de forma significativa este criterio, siendo el más relevante a la hora de seleccionar al profesional que se desempeñará en el rol de líder intermedio. Esta apreciación estaría en completa concordancia con la literatura. Aquello, podría fundamentarse en la responsabilidad preponderante de que su quehacer demanda contar con habilidades sociales para actuar como una vía de comunicación óptima dentro de la organización de centro (Grice, 2019; Grootenboer et al., 2015; Koh et al., 2011; Ng & Chan, 2014; Roche et al., 2020). Ya que, los líderes intermedios dependen de las relaciones y la comunicación para hacer cambios (Asera, 2019) basándose en un liderazgo transformacional para influir positivamente en el clima organizacional a través de habilidades de comunicación efectiva (Leithwood & Jantzi, 2006; Bush & Glover, 2014).

Bajo esta mirada, una idónea y eficaz comunicación establece relaciones de confianza que genera un espacio único de conexión, contribuyendo a desarrollar mecanismos de información fehaciente para cada una de las partes, lo cual, es una parte sustancial de su función (Bassett & Shaw, 2018).

Asimismo, las relaciones humanas son el medio conectivo del liderazgo, especialmente para los jefes de departamento. Estos trabajan en situaciones que abarcan áreas más allá de su dominio individual, ya sea en el aula, con sus pares docentes o con el equipo directivo. En este sentido, diversos estudios (Gaubatz & Ensminger, 2017; Yukl & Mahsud, 2010) han demostrado que los comportamientos de liderazgo que giran en torno a habilidades interpersonales con sus pares requieren que los líderes sean conscientes del contexto y sus miembros en el que se desenvuelven.

Por tanto, esto conduce a la necesidad de integrar las habilidades sociales como objeto de aprendizaje en los programas formativos, las cuales se retomarán en el apartado de conclusiones.

9.2.2 Criterios de selección con menor valoración

En primer lugar, el descriptor relacionado a los **grados académicos**, los docentes declaran que este criterio tiene una relevancia menor por sobre otros criterios de promoción. De igual manera, los directores y jefes de departamento exponen una valoración similar sin diferencias sustanciales respecto a los docentes. Planteamiento que está con contradicción con la literatura. En principio, la apreciación dada por parte de los profesionales está en concordancia con otro de los datos recogido en el apartado de datos personales. Los jefes de departamento en su gran mayoría estar ejerciendo el rol solo con un primer grado académico. En definitiva, el incremento de sus posibilidades de ser promovido al cargo por contar con un segundo grado académico no se refleja como un aspecto determinante por el cual han sido designados en los establecimientos que son parte de la investigación.

No obstante, la literatura indica que este criterio es primordial para ser ascendido a un cargo de líder intermedio durante los primeros diez años de ejercicio docente, en donde la obtención de un segundo grado académico o una preparación formal en algún área específica acrecentaría sustancialmente la opción a ser jefe de departamento (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2020). Concretamente, esta idea señala que los profesionales que cuentan con un segundo grado académico son frecuentemente percibidos como más cualificados para asumir un rol de liderazgo, debido a su conocimiento profundo y habilidades avanzadas en su disciplina o gestión educativa. A su vez, el tener un nivel de formación más alto puede aumentar la credibilidad y la percepción de competencia de un docente entre sus pares y directivos, influyendo en las decisiones de promoción. Las escuelas buscan líderes que no solo sean efectivos, sino que también sean respetados y confiables dentro de la comunidad educativa.

En concreto, se puede deducir que existe una brecha de este criterio de selección que es validado por la literatura pero que no se condice con los resultados obtenidos por los tres colectivos. Podría atribuirse a que actualmente los profesionales sopesan más otros criterios por sobre el conocimiento adquirido en formaciones de carácter académico universitario. Es decir, que la formación académica superior no es el factor más determinante para los consultados, a pesar de que las habilidades de liderazgo, interpersonales y sociales también se desarrollan por medio de dicha formación (Day &

et al., 2016; Leithwood et al., 2019). Condición que podría imputarse a que gran parte de los participantes del estudio no poseen un segundo grado académico. En definitiva, existirían casos de promoción de profesionales con amplia experiencia práctica en el aula, pero con menor formación académica formal universitaria, como resultado de su capacidad demostrada para manejar desafíos específicos de su entorno institucional.

En segundo lugar, el descriptor de **años de experiencia docente** es uno de los criterios de selección con menor valoración por parte de tres cargos profesionales participantes, en oposición a lo declarado como sobresaliente por la literatura. Para esta última, los años de experiencia docente es reconocida como la principal fuente de conocimiento de los líderes intermedios (Lillejord & Børte, 2020). Asimismo, aportaciones de diversos autores señalan la relevancia de este rasgo distintivo en ellos (Alsaleh, 2020; Bassett & Shaw, 2018; Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2020; Irvine & Brundrett, 2019), ocasionado principalmente por su experiencia en el aula que podría proporcionar a estos líderes intermedios una comprensión más profunda de las necesidades de los estudiantes y de los desafíos que enfrentan los profesores en su trabajo diario.

Por el contrario, los datos arrojados por los jefes de departamento consultados (ver tabla 47, capítulo 8 de resultados), describen que los años de experiencia como profesor en el mismo centro no son determinantes para ser promovido al cargo. Por tanto, se podría inferir que la trayectoria docente no es un criterio primordial para la promoción al cargo, independientemente el tiempo de antigüedad que lleve ejerciendo en el centro.

En resumen, existe una discrepancia entre el escaso valor que le otorga al descriptor de experiencia como docente, y la realidad presente de los profesionales que están ejerciendo el rol de jefe de departamento, debido a que en su mayoría cuentan con más de 8 años de experiencia como profesor, independientemente si su trayectoria se ha sido en mismo establecimiento o no. Por tanto, los datos del contexto actual reafirmarían este criterio como primordial al momento de la promoción, tal como lo indica la literatura, aun cuando los tres colectivos participantes lo puntuaran de forma baja.

En tercer lugar, el criterio con **menor valoración, y a su vez, con mayor discrepancia**, corresponde a que el jefe de departamento sea **propuesto por docentes del mismo departamento**: mientras esta es una iniciativa relevante y valiosa para los propios jefes de departamento, es una vía no adecuada a juicio de los directores/as consultados.

En este sentido, Marshall (2012) menciona que este cargo generalmente es decidido por el equipo directivo en lugar de ser elegido por votación por parte de los pares docentes, lo cual ratificaría la baja valoración dada por los directores respecto a que los jefes de departamento sean asignados por ellos. Aun así, autores como Muñoz-Murillo (2016) y Díaz y García (2018) han aludido a la teoría del liderazgo democrático dentro de las escuelas, en donde los directores que implican a sus miembros en resoluciones grupales tienen un impacto eficaz y positivo en los resultados. De la misma manera y como consecuencia, se reafirma que involucrar a los interesados en el proceso de toma de decisiones puede conducir a una mayor aceptación, compromiso y responsabilidad por parte del colectivo docente.

Eventualmente, esto conduce al debate, en ocasiones polarizado, entre la democratización versus la profesionalización de los cargos directivos. Esta discrepancia, usualmente vinculada a los directores escolares (Murillo & Gómez, 2018), se traslada, en esta oportunidad, a los líderes intermedios. Por una parte, quienes se muestran favorables a la perspectiva democrática destacan el empoderamiento docente que se otorga a través de instancias de participación a los maestros para asumir o ser parte del proceso de elección de roles de liderazgo dentro de las escuelas. Por otra parte, quienes avalan la profesionalización de los cargos demandan la necesidad de un profesional de la gestión con conocimientos que permitan alcanzar los objetivos propuestos, reforzada con formación con apoyos técnicos y humanos.

A pesar de dicha dicotomía, Murillo y Gómez (2018) señalan que ambos términos no son incompatibles. Concretamente, plantean que un líder y su quehacer debe estar sustentado en la democracia y participación, pero que, a su vez, no exime de la eventual alternativa de formarse profesionalmente para desempeñar un cargo de liderazgo.

Desde la perspectiva democrática se respaldarían los resultados obtenidos respecto a que de los jefes de departamento debieran ser votados por sus compañeros docentes como vía para fomentar un enfoque de liderazgo participativo. Con ello, se fomentaría la colaboración y crecimiento institucional por parte de todos sus miembros (Hargreaves & Fullan, 2014), incrementando la conexión de confianza entre los directivos y su equipo docente. Pero a su vez, estos requerirían una formación para desarrollar su quehacer incorporando de igual manera la profesionalización del cargo.

Análogamente, la confianza y el respeto son componentes esenciales del liderazgo que los docentes depositan en un par al momento de ser nominados al cargo de jefe de departamento. Esta confianza se construye a través de un apoyo consistente, la defensa de necesidades de los profesores y un compromiso demostrado con el trabajo efectivo del departamento (Grice, 2019).

Asimismo, los jefes de departamento suelen tener una interacción más directa, estrecha y de mayor confianza con los docentes de departamento en comparación con los directores. Aquello, porque están involucrados en las tareas diarias, brindando orientación, apoyo y mentoría a sus pares. Esta proximidad permite que los profesores pertenecientes al equipo evalúen fácilmente las cualidades de liderazgo y la efectividad de los jefes de departamento.

9.3 Comparación entre las tres dimensiones

Este apartado hace alusión a la búsqueda de resultados significativos entre la comparación de las tres dimensiones denominadas: Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación, Liderazgo pedagógico, y Liderazgo para una cultura ética y colaborativa entre los tres colectivos consultados, análisis que obedece al objetivo seis.

Los resultados estadísticos obtenidos con el puntaje latente del análisis factorial, se aplicó la prueba no paramétrica Kruskal Wallis para los factores 1 y 3, y el test t de Welch para el factor 2, las cuales revelaron que no existen diferencias significativas (menor al 0,05) entre los grupos.

Asimismo, las tres dimensiones obtuvieron un alto nivel de valoración: Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación (3.6 sobre 4.0), Liderazgo pedagógico (3.5 sobre 4.0), y Liderazgo para una cultura ética y colaborativa (3.7 sobre 4.0). Por lo tanto, **Directores, Jefes de Departamento y Docentes remiten el mismo alto nivel de consideración a las tres dimensiones, sin diferencias significativas entre ellas.** Con ello, se recalca la misma importancia para cada una las tres competencias del rol de Jefe de Departamento.

Por un lado, **el Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación**, orientado en dirigir el desarrollo profesional continuo de los profesores de su departamento (So-Oabeb & Du Plessis, 2023) debido a su repercusión en la mejora de

praxis en el aula. Por consecuencia, se incrementan los aprendizajes y resultados académicos de los estudiantes (Leithwood, 2016).

Bajo esta mirada, los tres colectivos consultantes no muestran diferencias significativas referente al constructo de la competencia en sí y lo que ella conlleva. Es decir, todos incorporan dentro de las tareas del Jefe de Departamento el apoyar e impulsar el desenvolvimiento profesional de los docentes.

Un aspecto relevante que autores como Grootenboer y Larkin (2019) y Seobi & Wood (2016) destacan es que uno de los objetivos del rol de este papel de liderazgo intermedio radicaría en crear y fortalecer equipos de trabajo cohesionados, tanto entre docentes con trayectoria como docentes nóveles. Esta fusión permitiría el intercambio de conocimientos y experiencias entre pares que incentivaría la reflexión de sus praxis, y a su vez, impulsaría los procesos de cambio e innovación de sus prácticas.

Un último aspecto por destacar es que se reafirma que el jefe de departamento debe identificar y priorizar las necesidades de formación u otras áreas que dificulten el funcionamiento satisfactorio de su tarea o de los miembros del departamento (LaPointe-McEwan et al., 2017). Así, se ofrece la posibilidad de desarrollo profesional docente y se incentiva a alcanzar un alto grado de profesionalismo, mostrando confianza en las habilidades de los integrantes del equipo.

En relación con la competencia **Liderazgo pedagógico**, que muestra una alta valoración, tampoco presenta diferencias significativas entre los colectivos consultados. De este modo, el rol de jefe de departamento estaría vinculado al ámbito pedagógico y curricular, tal como lo mencionan algunos autores (Bassett & Shaw, 2018; Myende & Bhengu, 2015; Owan & Agunwa, 2019; Seobi & Wood, 2016) en que asocian el quehacer de este cargo con acciones de planificación, ejecución y verificación del desarrollo y cumplimiento de los planes curriculares de su disciplina. Asimismo, estas acciones llevarían a los departamentos a lograr los objetivos colectivos del centro, que en su fin último es mejorar los aprendizajes de los alumnos.

A tal efecto, el jefe de departamento es responsable que los docentes que están bajo su liderazgo cuenten con un plan de trabajo claro y conocido por todos, derivado de un ajuste adaptado a las necesidades del contexto. Al mismo tiempo, la colaboración generada de la actuación conjunta propicia la permanencia en el tiempo del compromiso asumido por sus miembros hacia mejora de las prácticas (Grootenboer & Larkin, 2019).

Además, este rol de liderazgo impulsa el desarrollo de metodologías de enseñanza y evaluación mediante el empleo de estrategias y recursos metodológicos. Tras los resultados señalados, los actores participantes del estudio otorgan, al igual que la literatura, la función de gestionar y asegurar que los recursos disponibles en el centro estén a disposición para la implementación de los planes establecidos (Grootenboer & Larkin, 2019; Irvine & Brundrett, 2019; Myende & Bhengu, 2015; Ng & Chan, 2014).

Por tanto, para ejercer esta competencia atribuida al rol intermedio del profesional que dirige los equipos disciplinares, es crucial que el jefe de departamento cuente con un conocimiento claro de las metas y planes curriculares de la escuela, así como del contenido de su área disciplinar y los recursos disponibles. Dado que, de esta manera, se facilitan los procesos para alcanzar los objetivos, mediante el apoyo preciso y eficaz a las prácticas y desarrollo pedagógico de los equipos docentes.

La tercera competencia denominada **Liderazgo para una cultura ética y colaborativa**, que igualmente no mostró diferencias significativas entre los colectivos, valida la relevancia que tiene el jefe de departamento para crear una cultura colaborativa basada en principios éticos. En concreto, su práctica de liderazgo debe expresar sus expectativas tanto con acciones como con palabras, manteniendo una conducta éticamente ejemplar, y demostrando un alto nivel de responsabilidad en el desempeño de sus funciones, ya que, fomentaría una cultura de desarrollo profesional dentro del departamento (Bazarra & Casanova, 2021).

En base a aquello, tanto directores, jefes de departamento como docentes asienten que los líderes intermedios son responsables de fomentar un ambiente laboral basado en el respeto mutuo, manteniendo una cultura de colaboración productiva que facilite la participación y el compromiso de todos los miembros hacia los objetivos comunes (Bryant et al., 2020). Asimismo, y para alcanzarlos, las decisiones deben ser adoptadas de manera abierta y transparente, enmarcadas en principios éticos que aseguren una actuación equitativa e imparcial, exenta de influencias externas que puedan comprometer su praxis o afectar inapropiadamente al departamento.

Por último, es importante subrayar que su posición estratégica dentro de la organización escolar lo ubica en un eslabón privilegiado, lo cual implica la construcción y el mantenimiento de relaciones interpersonales y profesionales positivas basadas en la confianza, como una parte esencial de sus funciones (Arafat & Mulyadi, 2020; Bassett &

Shaw, 2018; Komalasari et al., 2020; May et al., 2020). En este contexto, promover una cultura de confianza genera oportunidades propicias para una comunicación efectiva (So-Oabeb & Du Plessis, 2023) y un trabajo colaborativo entre los miembros del equipo que es vital para la mejora y el éxito de las prácticas pedagógicas de los docentes.

9.4 La relevancia de un ambiente positivo

En relación con el descriptor **con la más alta valoración** por parte de los directores, docentes y jefes de departamento, **es el descriptor C4i: Crear y mantener relaciones positivas y productivas**, con una media de 3.9 (sobre 4.0) en las respuestas, perteneciente a la competencia 3 denominada: Liderazgo para una cultura ética y colaborativa.

Ciertos autores argumentan que los jefes de departamento que fomentan relaciones positivas con su equipo docente generan entornos de trabajo colaborativos que facilitan el intercambio de ideas y mejores prácticas pedagógicas (Klar, 2012). La capacidad para crear y mantener relaciones productivas es vista como un pilar del liderazgo efectivo, ya que permite resolver conflictos de manera constructiva, fomentar el respeto mutuo y promover la cohesión del equipo, elementos esenciales para un ambiente escolar armónico.

En base a esto, se subraya que los docentes valoran enormemente a los jefes de departamento que priorizan el desarrollo de relaciones basadas en la confianza y el apoyo (Robinson et al., 2020). Asimismo, el liderazgo transformacional que pueden llegar a ejercer estos profesionales, centrado en la motivación, la colaboración y el apoyo individual, tiene un impacto significativo en el trabajo en equipo entre los docentes y en la interacción en el aula, generando entornos de aprendizaje más efectivos y colaborativos (Morris et al., 2020). Esto se traduce en una mayor disposición por parte de los docentes a participar en programas de desarrollo profesional y en la adopción de nuevas estrategias pedagógicas, lo que supondría a los líderes intermedios estar en una mejor posición para liderar procesos de mejora continua y ayudar a los docentes a reforzar sus competencias y desarrollo profesional.

Por su parte, los directores de escuelas reconocen que los jefes de departamento que logran construir relaciones productivas entre el personal docente y con otros departamentos contribuyen a mejorar el clima escolar, lo que a su vez influye

positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Leithwood et al., 2019). Esto es particularmente relevante en contextos donde la colaboración entre diferentes disciplinas y niveles educativos es clave para asegurar una enseñanza coherente y de alta calidad, como es el caso de educación secundaria o establecimientos con alto número de matrícula.

Otro punto relevante es que los jefes de departamento que establecen relaciones basadas en el respeto y la colaboración son más efectivos en la implementación de políticas inclusivas y en la creación de un entorno de enseñanza y aprendizaje en el que todos los estudiantes se sienten valorados (Ryan et al., 2021). Es decir, que la creación de relaciones productivas que puede llegar a generar este rol es esencial para promover la equidad y la inclusión en las escuelas.

Por último, las relaciones positivas entre los jefes de departamento y los docentes también contribuyen a la reducción del agotamiento laboral. Aquello se puede deber a que los entornos escolares donde los líderes fomentan el apoyo mutuo y la colaboración entre los miembros de un equipo son menos propensos a generar altos niveles de estrés en los docentes (Skaalvik, 2020). Mantener relaciones productivas y de apoyo ayuda a crear un clima laboral más sostenible y reduce el riesgo de agotamiento profesional.

En definitiva, el que tanto los directores, docentes y jefes de departamento coincidan en la importancia de que los líderes de asignaturas creen y mantengan relaciones positivas y productivas, se debe a que no solo mejora el ambiente laboral y el desarrollo profesional del personal docente, sino que también tiene un impacto directo en el rendimiento académico de los estudiantes y en la sostenibilidad de la gestión escolar.

9.5 La asignación de responsabilidades al profesorado, un tema controvertido

En sentido opuesto, **el descriptor con la menor valoración** por parte de los directores, docentes y jefes de departamento, se encuentra el descriptor **C2k: Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores**, con una media de 3.3 (sobre 4.0), correspondiente a la competencia 2 denominada: Liderazgo pedagógico.

Si bien, la literatura sugiere que esta práctica de gestionar estratégicamente los recursos y asignar responsabilidades a los docentes es una competencia importante para el rol de líder intermedio, los resultados podrían responder a ciertas perspectivas críticas fundamentadas en algunos contextos.

En primer lugar, se podría pensar que sostener una estructura demasiado centralizada en la gestión de recursos y asignación de responsabilidades puede restringir la autonomía docente. Aquello, porque la rigidez en la asignación de tareas puede limitar la capacidad de los docentes para innovar o tomar decisiones en función de sus experiencias y conocimientos específicos del aula (Harris & Jones, 2022). En lugar de depender de un liderazgo jerárquico en la gestión de recursos, se podría priorizar un enfoque más horizontal y colaborativo, en el que los docentes asuman mayor responsabilidad en su propio desarrollo y toma de decisiones.

Es decir, priorizar un enfoque más flexible y adaptativo, donde las responsabilidades se asignen de forma dinámica, permitiendo a los docentes asumir diversos roles en función de las circunstancias, en lugar de depender de una planificación estratégica rígida (Harris & Jones, 2022). Asimismo, la asignación de otras responsabilidades podría generar la sensación de sobrecarga laboral, o resistencia y frustración debido a una ausencia de participación en el proceso de decisión, ya que, los docentes valoran su autonomía profesional como un componente clave de su motivación y compromiso (Leithwood et al., 2021).

En segundo lugar, los autores Ryan et al., (2021) plantean que el liderazgo efectivo se enfoca más en desarrollar relaciones de confianza y un ambiente positivo que en la gestión estricta de recursos. En este sentido, algunos educadores y líderes podrían argumentar que una gestión estratégica de recursos y la asignación formal de responsabilidades puede ser menos importante que el generar una cultura de trabajo de apoyo, donde todos los miembros del equipo se sienten empoderados y comprometidos sin una supervisión o gestión jerárquica designada. Asimismo, la excesiva focalización en la gestión estratégica por parte de los jefes de departamento puede incrementar la carga administrativa, reduciendo el tiempo disponible para centrarse en la enseñanza y el apoyo pedagógico.

Una tercera opción, tiene relación con el rechazo de la aplicación de modelos empresariales al sistema educativo, donde la gestión de recursos y la asignación de tareas

sean vistos como prioridades en los cargos de liderazgo (Simons & Brooks, 2023). En su lugar, se propone que los jefes de departamento se concentren en apoyar el bienestar de los docentes del departamento y estudiantes.

A modo de cierre de todo lo descrito, la baja valoración para el descriptor de gestión estratégica de recursos, asignando responsabilidades a los profesores por parte de los jefes de departamento, podría estar fundamentada en que los docentes suelen percibir estas asignaciones como una carga adicional de trabajo, lo que incrementa su estrés laboral. Por último, las prioridades divergentes entre los jefes de departamento, centrados en la eficiencia estratégica, y los profesores, enfocados en las necesidades inmediatas de los estudiantes, pueden alimentar la percepción de inequidad en la distribución de responsabilidades.

9.6 Diferencias significativas entre colectivos

Como resultado de las pruebas estadísticas, se hallaron tres descriptores con diferencias significativas entre dos de los tres colectivos, mencionadas en la siguiente Figura 9.

Figura 10. *Descriptores con diferencias significativas entre colectivos*

Directores/ Jefes de departamento y Docentes	•C3o: Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basados en datos
Docentes/ Directores y Jefes de departamento	•C1d: Tomar decisiones utilizando un marco ético
Jefes de Departamento/ Docentes	•C3h: Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos

Nota. Elaboración propia.

Descriptor C3o: Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basados en datos

Este descriptor, perteneciente a la competencia de Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación, presenta diferencias entre un **valor más elevado por parte de los directores con respecto a los jefes de departamento y docentes.**

Los directivos de los centros, al parecer, permitirían a los jefes de departamento la posibilidad de llevar a cabo modificaciones del plan de estudio programado como también de las acciones dentro del aula. En este sentido, y desde la perspectiva del liderazgo instructivo, los líderes medios se centrarían en la gestión del currículo de la asignatura que les compete, lo cual beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la puesta en marcha de cambios en el currículum (Moeketsane et al., 2021) que son necesarios para lograr los objetivos del centro.

La teoría destaca que, a nivel organizacional, los jefes de departamento son quienes potencian y alinean los objetivos de su departamento como estrategia pedagógica al esclarecer las políticas y currículum a sus miembros, priorizando y articulando los intereses departamentales con las metas institucionales (Bryant, 2019; Koh et al. 2011). Es ahí donde reside una de las cualidades esenciales de los jefes de departamento, su posicionamiento, el cual es clave dentro de las organizaciones, dado que marca una auténtica diferencia al convertirse en un agente de cambio que propicia los objetivos de la institución educativa (Farrell, 2014).

Así, en esta línea, el estudio de Bryant (2019) muestra que cuando se les concede autonomía a estos líderes para operar a nivel curricular para actuar en sus respectivos departamentos, los líderes medios utilizaran su pericia especializada y su posición estratégica para promover innovaciones e iniciar cambios congruentes con los objetivos y metas institucionales. Asimismo, Koh et al. (2011) sus resultados indican que, si se empodera a los jefes de departamento para que desempeñen la función crucial de priorizar los intereses educativos y las metas estratégicas de la institución dentro de su función, estos tendrán un impacto en el logro de objetivos del centro.

No obstante, jefes de departamento y docentes presentan discrepancia respecto a la significancia de este descriptor en el rol de líder intermedio. Esta discrepancia podría

producirse porque generalmente estos líderes deben alinearse con la visión del director de la institución, y, en consecuencia, su capacidad para liderar reformas pedagógicas está circunscrita, muchas veces, a estructuras organizativas y normativas rígidas dentro de la escuela (Grice, 2019). En consecuencia, aunque estos líderes medios demuestran confianza en su rol, no poseen una autonomía completa para generar dichos cambios que fortalecerían el plan de estudio en base a la contingencia, datos y/o necesidades del departamento (Moeketsane, et al., 2021). Tal como también lo manifiestan Lárusdóttir y O'Connor (2017) en su estudio que refieren a la frustración por parte de los líderes medios por la percepción de carecer de poder en su rol, al percibir que su práctica y sus conductas son más posicionales que influyentes.

De este modo, este rol suele ser relativamente imposibilitado, ya que, no toman las decisiones que les afectan directamente. Los directivos generalmente determinan el enfoque de las metas, destinan los recursos y toman las decisiones de alto nivel sobre el currículum y el plan de aprendizaje profesional y pedagógico en que participarán como escuela (Bendickson, 2014). Por consiguiente, los jefes de departamento, incluso en el escenario de ser consultados, deben adaptarse y gestionar las implicaciones de todas esas decisiones de las cuales no tuvieron poder resolutivo. Lo cual, los llevaría a desempeñar tareas de índole administrativo, que como Farchi y Tubin (2019) advierten, serían líderes menos efectivos que aquellos que efectúan un trabajo pedagógico y administrativo.

Otro punto importante de destacar es la toma de decisiones de los jefes de departamento basado en datos en lugar de guiarse por la intuición. Esta acción aumente la precisión en las modificaciones pedagógicas a desarrollar en respuesta a los resultados obtenidos, identificando áreas específicas de mejora, estableciendo un proceso de retroalimentación que garantice el uso adecuado de estrategias que respondan a los resultados reales, fortaleciendo su impacto general de la enseñanza, y no a percepciones subjetivas (Bryant, 2019), ya que, a pesar de que la intuición esté basada en la experiencia, puede llevar discernimientos sesgados. Así, desde la perspectiva de los directores, el uso de datos sería considerado como fundamental para la coherencia institucional como también para la transparencia y confiabilidad en los procesos de mejora.

Por todo lo descrito, es importante destacar que la literatura identifica el liderazgo curricular del jefe de departamento como una de sus principales tareas, entre las que se

contempla desarrollar y dirigir el currículo dentro de los departamentos, planificar los programas de aprendizaje y mantener procedimientos de adecuación (Bassett, 2016). Ello abarcaría la toma de decisiones para fortalecer y mejorar el plan de estudios y enseñanza en base a los datos y requerimientos del departamento que propicien el mejoramiento y logro de objetivos. Por tanto, y, en definitiva, los directores deben ser capaces de conferir no solo la confianza depositada en quienes son promovidos al cargo de jefe de departamento, sino también demostrar esta confianza por medio del otorgamiento de autoridad y autonomía para la toma de decisiones (Smith et al., 2013), lo que, en consecuencia, daría lugar a acciones cambio y mejora de los planes del departamento a su mando.

Descriptor C1d: Tomar decisiones utilizando un marco ético

Este descriptor perteneciente a la competencia de Liderazgo para una cultura ética y colaborativa presenta una mejor valoración **por parte de los docentes, respecto a la de los directores y jefes de departamento.**

La primera cuestión en subrayar es que ser un líder demanda actuar bajo fundamentos morales, con principios y valores éticos que lo modelen (Giles & Cuéllar, 2016). En este sentido, un liderazgo ético está dirigido hacia las personas, por lo que las miembros de la comunidad y la interacción entre los individuos constituye la parte central de la actividad de un líder (Giles, 2011). Por ello, es imprescindible generar y mantener un diálogo crítico entre los miembros respecto a la finalidad de la educación misma y cómo lograr dicha finalidad dentro del centro. En este sentido, contar con un código ético conocido por todos permite reconocer las prácticas que están en concordancia con lo que se espera de una situación dada, más concreto aún, en el actuar del líder. Así, al momento de la toma de decisiones, aquellas determinaciones son comprendidas y aprobadas.

Igualmente, este tipo de liderazgo tiene un enfoque que resulta esencial comprender que el ser ético es una motivación interna y propia de cada individuo. Al respecto, los líderes éticos tienen ciertos rasgos al momento de relacionarse como ser ético (Giles y Cuéllar, 2016), tales como: tener un compromiso ético y moral de interrelaciones con el resto, contar con un actuar que plasme las relaciones de cuidado a nivel personal como

institucional, comprender y alinearse con las características del contexto, y, llevar a cabo prácticas adaptadas al entorno que involucre los aspectos propios del entorno.

Por otro lado, en contraste, la práctica ética se relaciona con las actuaciones en base a principios y normativas conocidas y aprobadas por todos. En este sentido, la toma de decisiones correspondería a una práctica de esta envergadura. Shapiro y Stefkovich (2011) y Stefkovich (2006) se refieren a que el liderazgo escolar tiene que sustentarse en valores éticos sólidos que sean capaces de enfrentar presiones o imposiciones del sistema o el contexto, y siempre a favor de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, la toma de decisiones en base a un marco ético considerado en mayor medida de los directores y jefes de departamento, correspondería a que atribuyen esta acción como parte relevante de su función. Incluso, en su sentido más profundo, que los líderes conciben como parte de su responsabilidad el constituir el aprendizaje de los estudiantes como una labor moral, dirigiendo los centros a prácticas éticas, a pesar de presiones que puedan ir en contra de este designio (Greenfield, 2004).

No obstante, los docentes participantes difieren con esta práctica en los jefes de departamento. Aquello podría estar relacionado con que no identifican un marco ético preestablecido para resolver conflictos éticos dirigido a jefes de departamento como tal, ya que estas situaciones podrían ser abordadas principalmente por el director. Es decir, concretamente los docentes podrían estimar que esta práctica recae en mayor medida en los directores que por sobre los líderes intermedios, por ser vistos como el referente máximo de una conducta ética en el centro. En consecuencia, la toma de decisiones estaría bajo un código ético que el director instaura y que los jefes de departamento solo deben seguir.

En resumen, si bien el simple hecho de ser un profesional de la educación demanda ser y actuar éticamente, se hace necesario que los líderes medios dentro de las escuelas promuevan y actúen moralmente bajo un código ético conocido y validado, tal como lo modelan los directores. Además, se deben visualizar a sí mismos y ser validados por los demás miembros como agentes morales que actúan de manera ética (Fullan, 2008), y que, por consecuencia, sus decisiones sean basadas bajo este criterio. Por tanto, se hace crucial el recalcar que los líderes dentro de los centros educativos sean formados en la ética de la profesión adecuados a su rol (Shapiro & Stefkovich, 2011).

Descriptor C3h: Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos

El tercer y último descriptor con diferencia significativa entre los colectivos consultados, pertenece a la competencia de Liderazgo para una cultura ética y colaborativa, en donde **los jefes de departamento confieren una valoración más alta respecto al colectivo docente.**

Este descriptor es reconocido dentro de la literatura como una de las prácticas de liderazgo intermedio que influye en la manera en que se perciben a sí mismo, como en su rol con los demás (Grice, 2019). Aquello les demanda el desafío de generar y mantener un clima de confianza al dirigirse ante los docentes, y no solo ello, sino también en que esta confianza será reflejada y transmitida a sus equipos. Debido a su posicionamiento estratégico de cercanía y permanencia de trabajo con los docentes, en comparación con los directores, promueve y contribuye a la construcción de relaciones basadas en confianza entre ambos roles (Leithwood, 2016), y que, a su vez, conlleva el mejoramiento de prácticas y resultados del equipo.

En este sentido, es primordial que el jefe de departamento actúe como generador de confianza frente a las capacidades de sus equipos con el fin de desarrollar cambios y avances en función de los objetivos propuestos, tal como los directores lo depositan en ellos (García-Martínez & Martín-Romera, 2019). Así, el grado de implicación y empoderamiento que genera el alentar a otros en base a la confianza, facilita el desarrollo sostenido de los procesos de cambios en vistas del alcance de metas y mejora escolar.

Sin embargo, la misma característica distintiva que los hace ser imprescindibles dentro de la organización, es la que también podría generar cierta resistencia por parte del equipo docente hacia el cargo de liderazgo, debido a que, a pesar de cumplir la doble función de docente-líder, los profesores podrían sentir que los jefes de departamento no son del todo confiables porque pertenecen al cuerpo directivo que está sobre ellos (Grice, 2019). Es aquí donde el papel de líder intermedio cobra su rol en ser quienes demuestren con palabras y hechos la confianza que entregan a su departamento y a sus colaboradores, principalmente, conociendo y destacando las fortalezas y capacidades de cada profesional a su cargo.

Por tanto, la diferencia significativa atribuida por los docentes respecto a los jefes de departamento podría estar vinculada al hecho que muchas veces a pesar de que los líderes

intermedios crean una relación de confianza mutua entre los miembros del departamento (jefe de departamento-docentes y viceversa), estos deben seguir y cumplir las directrices impuestas por dirección sin una real autonomía (Grice, 2019), lo que no daría lugar a delegar tareas o responsabilidades que dejaran de manifiesto la confianza en las capacidades de su equipo.

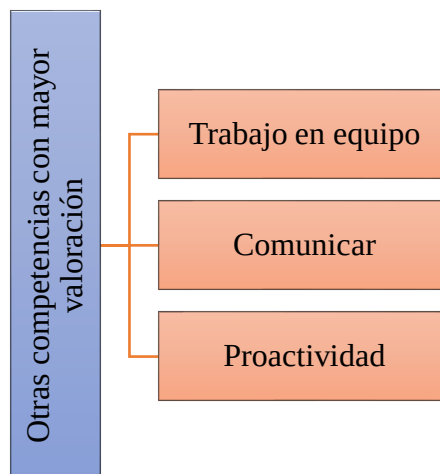
A pesar de esto, los líderes intermedios dirigen mejor por medio de la colaboración genuina y comprometida. Esta colaboración se instaura a través del trabajo de los docentes y las oportunidades de desarrollo profesional en las que los profesores tengan el espacio para participar demostrando sus capacidades, lo que genera confianza (García-Martínez & Martín-Romera, 2019; Grice, 2019). Siendo así, la influencia para desarrollar sus potenciales dependerá en gran parte de la confianza y oportunidades depositadas en ellos por parte de los jefes de departamento.

9.7 La relevancia de las competencias transversales

9.7.1 Otras competencias con mayor valoración

Respecto a la pregunta de determinar entre diez opciones de competencias cuales de ellas son igualmente necesarias para el ejercicio del rol de jefe de departamento, los tres colectivos (directores, jefes de departamentos y docentes) **valoraron favorablemente a tres de ellas con igual puntaje: trabajo en equipo** (3.8 sobre 4.0), **comunicador** (3.8 sobre 4.0) y **proactividad** (3.8 sobre 4.0). Estas son detalladas en la Figura 10 y descritas a continuación.

Figura 11. *Otras competencias con mayor valoración*



Nota. Elaboración propia.

Trabajo en equipo

La importancia otorgada por los tres colectivos participantes hacia esta competencia podría estar basada en diversos planteamientos que defienden la pertinencia del trabajo en equipo en el rol de jefe de departamento.

En primer lugar, el liderazgo colaborativo que se desprende del liderazgo distribuido entre los jefes de departamento mejora de la enseñanza (Harris & Spillane, 2008), como también, permite una respuesta más rápida y eficiente a los desafíos educativos actuales, especialmente en la necesidad de adaptar las enseñanzas a un alumnado diverso (Leithwood et al., 2019). Esta modalidad de liderazgo implica la participación activa de todos los líderes escolares en la toma de decisiones, promoviendo una mayor responsabilidad compartida y el desarrollo de soluciones más integradas. A tal efecto, los jefes de departamento no solo tienen una función administrativa, sino que por sobre todo son líderes pedagógicos que influyen en el desarrollo profesional de los docentes. Por ende, esta capacidad de trabajar en equipo fomenta un ambiente colaborativo, estableciendo que los miembros de su departamento puedan compartir sus praxis, mejorarlas e innovar en la enseñanza reflexionando sobre su desempeño (Buthelezi, et al., 2021).

Desde este punto de vista, la colaboración entre los miembros del equipo influencia la creación de una cultura organizacional positiva (Schein, 2010), la cual es fundamental para el éxito escolar a largo plazo (Stoll & Kools, 2017). Este tipo de cultura no solo

promueve el intercambio de conocimientos y experiencias, sino que también permite la innovación pedagógica y la adaptación a los constantes cambios en el ámbito educativo, lo que beneficia tanto a docentes como a estudiantes. Asimismo, estos profesionales, al promover el trabajo en equipo, contribuyen a la creación de un entorno de apoyo, confianza y compromiso, mejorando tanto el clima laboral como el rendimiento académico a través del proceso de mejora constante (García-Martínez & Martín-Romera, 2019).

En este sentido, el trabajo en equipo no es solo una habilidad funcional, sino un componente esencial para construir un entorno de aprendizaje productivo y cohesionado. Además, esta cohesión facilita la resolución de conflictos de manera colaborativa, lo que minimiza tensiones y mejora el funcionamiento del departamento y de la institución en su conjunto. Lo que, a su vez, lleva al líder intermedio a tomar decisiones más efectivas donde se tienen en cuenta múltiples perspectivas por considerar un trabajo en equipo con procesos de decisión más participativos y democráticos, lo que puede resultar en soluciones más innovadoras y adaptadas a las necesidades específicas del cuerpo docente y estudiantil, generando un entorno más inclusivo y equitativo (Harris & Jones, 2019).

Un último aspecto relevante, es el desarrollo profesional continuo que se propicia en un ambiente de aprendizaje colectivo. Los jefes de departamento con competencias de trabajo en equipo desempeñan un papel crucial en la creación de comunidades de aprendizaje profesional dentro de las escuelas. Estas comunidades (departamentos) permiten que los docentes aprendan unos de otros, brindando a los participantes la oportunidad de identificar fortalezas no solo entre pares, sino también entre líderes (Asera, 2019), lo que conlleva una mejora tanto de la enseñanza como los resultados educativos de los estudiantes.

En definitiva, la competencia de trabajar en equipo es esencial para los jefes de departamento, ya que permite liderar de manera más efectiva, fomentar un entorno organizacional positivo, mejorar la toma de decisiones, promover el desarrollo profesional continuo y manejar la diversidad y los conflictos. Esta habilidad no solo tiene implicaciones directas en la gestión del departamento, sino que también impacta en el rendimiento académico de los estudiantes y la calidad de la enseñanza en general, por lo que debería ser considerada para desempeñar el rol de jefe de departamento.

Comunicador

Según los datos recogidos, la segunda de las competencias valoradas por los tres colectivos como fundamental para desempeñar el rol de los jefes de departamento es ser buen comunicador. La comunicación efectiva en el ámbito educativo ha tenido importantes repercusiones en la eficiencia organizacional y el éxito pedagógico, destacando el rol de jefe de departamento (Farrell, 2014; Grootenboer, et al., 2015). Aquello, porque su papel requiere coordinar, motivar y dirigir a sus pares docentes, además de gestionar relaciones con los estudiantes, padres y directivos del centro.

En efecto, el liderazgo pedagógico eficaz del jefe de departamento está intrínsecamente vinculado a su capacidad para comunicar de manera clara y persuasiva. Para Robinson et al. (2008) los líderes intermedios que son comunicadores competentes influyen positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje al proporcionar una dirección clara, expectativas altas y un apoyo constante. La comunicación eficaz permite a los jefes de departamento transmitir metas pedagógicas y estrategias innovadoras que mejoren la enseñanza en su equipo docente.

Aquello, los capacitaría para la implementación de cambios de mejora, ya sean curriculares o metodológicos, debido en gran medida su capacidad para comunicar la necesidad del cambio, su propósito y los beneficios que traería al centro (Ministry of Education New Zealand, 2012). En consecuencia, movilizan a los docentes miembros del equipo hacia un esfuerzo colectivo en procesos de cambio, reduciendo la resistencia y promoviendo la innovación. Como también, facilitan la coordinación y óptimo uso de los recursos disponibles con los objetivos institucionales, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es así, como los buenos comunicadores tienden a fomentar una cultura de colaboración y confianza dentro de los equipos docentes (Fullan, 2008). A través de mecanismos de comunicación abierta y transparente induce a que los docentes se sientan escuchados, valorados y motivados a participar en el desarrollo de iniciativas educativas, y por consecuencia, sean más propensos a colaborar, compartir recursos y abordar problemas de manera colectiva. Aún más, los líderes intermedios que saben comunicarse de forma eficaz son cruciales para mediar o resolver conflictos, manejando desacuerdos y tensiones dentro de sus equipos de trabajo o de otros que son más grandes de su dominio individual

(Asera, 2019), ya sea el aula, entre estudiantes y docentes, o entre los docentes y directivos, asegurando que se mantenga un buen ambiente laboral y académico.

Por tanto, la competencia de comunicador en los jefes de departamento es fundamental para liderar eficazmente a los docentes, fomentar un entorno de colaboración, manejar conflictos, implementar cambios y coordinar recursos, además de establecer relaciones ventajosas con los distintos eslabones del centro (Farrell, 2014). La investigación académica muestra que los líderes educativos que son comunicadores eficaces tienen un impacto positivo tanto en la enseñanza como en el rendimiento académico, razón por la que debe ser considerada como una competencia para desempeñar el rol de jefe de departamento.

Proactividad

La tercera y última de las competencias que los directores, jefes de departamento y docentes consideran primordiales en la labor del líder intermedio es la proactividad.

La proactividad podría ser considerada sustancial para los jefes de departamento, ya que les permite anticiparse a los desafíos, liderar con visión de futuro y crear un ambiente dinámico y adaptable. Gong et al. (2020) argumentan que el liderazgo proactivo permite a los líderes no solo reaccionar a problemas inmediatos, sino también prever cambios curriculares, sociales y tecnológicos que afectarán a sus centros. Es decir, este rol es esencial para garantizar la capacidad de adaptación y la respuesta a desafíos inesperados. Por otra parte, el liderazgo también está vinculado a fomentar la innovación educativa, por medio de la capacidad de introducir e implementar innovaciones pedagógicas dentro de sus departamentos. Si los líderes intermedios son proactivos, estos desempeñan un papel crucial en la promoción de nuevas prácticas educativas de los docentes, como el uso de tecnologías emergentes o metodologías de enseñanza basadas en la investigación (Caldwell, 2018).

En este sentido, esta competencia también impacta en el desarrollo profesional de los docentes bajo la supervisión de los jefes de departamento, debido a que los líderes proactivos ayudan a crear entornos de apoyo que motivan al personal docente a mejorar continuamente (Tschannen-Moran & Gareis, 2015). Este rol no solo debe responder a las necesidades actuales del profesorado, sino que además debe anticipar las futuras necesidades que puedan surgir en su equipo de trabajo.

Otro punto destacado, es que los líderes intermedios con esta competencia manejan los recursos de manera más eficiente (Leithwood et al., 2019). Aquello, porque previenen problemas de gestión, anticipando necesidades de infraestructura, personal y materiales antes de que surjan los problemas. Por tanto, bajo este enfoque, se garantiza un funcionamiento fluido del departamento y una enseñanza más efectiva.

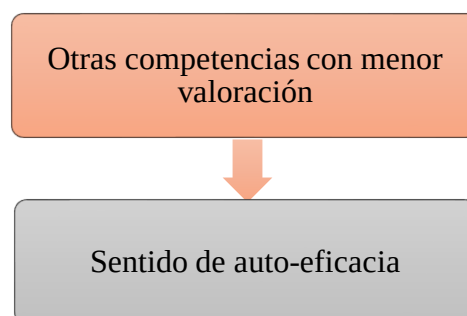
En último término, al actuar con proactividad se fomenta una cultura de transparencia y comunicación abierta, lo que permite a los equipos docentes sentirse más involucrados y comprometidos, lo que repercute en el ambiente de trabajo del equipo como el rendimiento académico de los estudiantes.

En resumen, los jefes de departamento que poseen la competencia de proactividad son cruciales para el éxito en las escuelas, visto que permiten anticipar cambios, implementar innovaciones, gestionar recursos de manera eficiente y promover el desarrollo profesional continuo de los docentes. Adicionalmente, fortalece el clima organizacional y contribuye a una gestión más efectiva y adaptativa en un entorno educativo en constante evolución, situación que demanda la formación específica para desarrollar estas competencias. Tal como lo explican Day (2017) y Leithwood et al. (2019) al argumentar el liderazgo no solo depende de competencias innatas, sino que pueden aprenderse y perfeccionarse por medio de programas formativos

9.7.2 Otras competencias con menor valoración

En sentido opuesto a las competencias anteriormente explicadas, **la competencia con menor valoración fue: sentido de la autoeficacia** (3.4 sobre 4.0), la cual se explica y grafica a continuación en la Figura 11.

Figura 12. *Otras competencias con menor valoración*



Sentido de autoeficacia

En contraste con los resultados obtenidos, la literatura plantea que los jefes de departamento con alta autoeficacia son más efectivos en la implementación de programas de formación continua para los docentes y en la creación de entornos que faciliten la colaboración profesional. Aquello, porque guían a los docentes en la adopción de nuevas prácticas pedagógicas que impulsen iniciativas de mejora constante en la enseñanza (Cherkowski & Walker, 2021).

Su capacidad para actuar con confianza y eficacia también está vinculada a un liderazgo más participativo y democrático, lo que mejora el clima escolar por medio de una eficacia colectiva (Miller et al., 2021). Así pues, este papel fomenta un ambiente de trabajo positivo, promoviendo el bienestar y la motivación entre los docentes (Aziz et al., 2021), fortaleciendo el sentido de pertenencia y motivación dentro del equipo docente.

Analógicamente, los jefes de departamento con un alto sentido de autoeficacia son más efectivos en la promoción de la innovación educativa y la gestión del cambio (Carleton et al., 2020). Por ello, son más resilientes ante los cambios en las políticas educativas, en la adopción de nuevas tecnologías o métodos pedagógicos, mejorando así la enseñanza y el aprendizaje en sus departamentos.

A pesar de todo lo antes descrito, los participantes del estudio podrían haber puntuado de forma negativa esta competencia por lo que algunos autores denominan autoeficacia excesiva (Leithwood, et al., 2019). Es decir, que estiman que no es prioridad que los jefes de departamento posean esta competencia, ya que, al tenerla, podrían llegar a tomar decisiones sin la adecuada consulta o colaboración con otros miembros del equipo, lo que generaría conflictos o errores de juicio.

En pocas palabras, la competencia de autoeficacia es relevante en la teoría dada por la literatura, ya que influye en su capacidad para liderar, gestionar el cambio y promover el desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, no lo es para los profesionales que trabajan directamente con el cargo de jefe de departamento. En definitiva, es importante que esta competencia se equilibre con un enfoque colaborativo para evitar los riesgos asociados a un exceso de confianza, lo cual podría estar vinculada a la baja valoración otorgada por los colectivos participantes del estudio.

9.8 Necesidades de formación en competencias previo al ejercicio del cargo

Respecto al objetivo 7 de la formación en las primeras cuatro competencias estudiadas, una vez promovido al cargo, pero previo a su ejercicio o en la fase inicial del mismo, parece ser una necesidad para todos los jefes de departamento que desempeñan la labor, según los datos recabados. Para estos profesionales participantes, las cuatro competencias requieren ser trabajadas antes de iniciar su periodo de liderazgo. Sin embargo, se manifiesta **un grado de importancia mayor en dos de las cuatro competencias iniciales** referidas en la encuesta: **ser promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo** (4.7 sobre 5.0), y **liderazgo pedagógico** (4.7 sobre 5.0), precisándolas como prioritarias para su formación previa al ejercicio del rol

En primer lugar, se destaca **la competencia denominada promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo**. Como se ha descrito anteriormente, esta competencia tiene relación en cómo el líder intermedio debe propiciar un contexto de trabajo colaborativo entre los miembros del equipo, y que, bajo esta línea, se fomenten iniciativas de innovación que produzcan cambios hacia la mejora. En este sentido, los jefes de departamento de este estudio dan cuenta de la pertinencia de su papel de líder en crear espacios de trabajo en donde las relaciones humanas sean el medio y conexión para lograr la confianza de sus miembros. Por lo que tener conocimiento de cómo intervenir e impulsar relaciones de confianza y funcionamiento colectivo es una competencia que debe ser adquirida preliminarmente al ejercicio.

Esta idea podría ser concebida por ser conscientes que el rol demanda una actuación para resolver problemas que están más allá de su dominio, ya sea, en el aula, en el departamento o con el equipo directivo (Asera, 2019). Es decir, que los cambios o logros de objetivos del equipo dependerían también de las interacciones y comunicación que se generen en estos espacios, en los cuales ellos tendrían incidencias positivas al potenciar la creación de una cultura colaborativa en base a la confianza y eficaz comunicación. De modo opuesto, el profesional que no cuente con esta competencia podría o no contribuir desfavorablemente al alcance de dichas metas.

En este punto, se vislumbra una de las posibles dificultades que presenta este rol al momento de ser el enlace de conexión medio entre directores y docentes. Aquello porque su jerarquía puede generar percepciones negativas por parte de sus pares docentes a causa

de su posicionamiento a modo de “espionaje”, tal como lo denomina Grice (2019), suscitando desconfianza principalmente por parte del colectivo docente. La forma de superar este descreimiento de credibilidad y confianza requeriría de nociones y herramientas que pueden ser adquiridas por medio de formación especializada a su rol, precisando de capacitación en habilidades personales efectivas, al estar centrado su trabajo en el liderazgo de personas (García-Martínez & Martín-Romera, 2019). No obstante, se sabe que rara vez este cargo tiene la posibilidad de aprendizaje formal sobre cómo solucionar problemáticas de liderazgo que guíen su comportamiento y actuar (Bendickson, 2014),

Así, con la formación previa adecuada no solo serían profesionales que reforzarían la dualidad de identidad de docente líder que debe propiciar una cultura de confianza y colaboración hacia objetivos comunes, sino que también, podrían tener conversaciones de alta calidad con su equipo de forma permanente, respondiendo así, a la falta de habilidades que nunca han aprendiendo de forma formal de generar conversaciones enfocadas, efectivas y de confianza dentro de los departamentos (Bendickson, 2014). Analógicamente, el inducir este entorno de apoyo mutuo da lugar a desarrollar propuestas de innovación con enfoque hacia la mejora, ya sea, de nuevas prácticas en el aula como de proyectos en colaboración que sean respaldados por el departamento.

En segundo lugar, se resalta **la competencia liderazgo pedagógico** como aquella que también requiere prioritariamente formación formal previa al desempeño en el cargo. La literatura destaca la relevancia de la preparación que deben tener los jefes de departamento en el ámbito pedagógico debido a que ejercen como líderes del currículum en su área. A tal efecto, se espera que sean especialistas en su disciplina, expertos pedagogos y que se responsabilicen de su propio desarrollo profesional disponiendo del soporte necesario para alcanzarlo (García-Martínez & Martín-Romera, 2019). Además, deben poseer un conocimiento y manejo del trabajo metodológico de los planes y programas curriculares de la materia específicas alusivas a su departamento (Moeketsane et al., 2021), con el fin de facilitar la implementación y modificaciones necesarias del currículum.

Bajo esta realidad, es posible inferir que los profesionales del estudio demandan soporte para el manejo de esta competencia antes de asumir el rol, a causa de la falta de

conocimiento y uso de herramientas específicas para asumir un papel de liderazgo y gestión pedagógica e instructiva (Fluckiger et al., 2015). Por este motivo, podrían presentar inseguridades debido a la carencia de dominio en métodos y técnicas de planificación, desarrollo y evaluación del currículum, pero, sobre todo, de guiar a otros hacia metas compartidas congruentes con el departamento y la visión del establecimiento. Lo que esta responsabilidad supone un desafío crucial de dirigir a los integrantes del equipo a alcanzar su desarrollo profesional (Buthelezi et al., 2021), por medio del desenvolvimiento de buenas prácticas que sean articuladas y congruentes con la planificación del currículum nacional, los objetivos del centro y del departamento.

Por tanto, ello abogaría por la formación de habilidades de gestión en los jefes de departamento (Buthelezi et al., 2021) con la finalidad de que entiendan sus funciones de gestión, por ser una vía que contribuye a la mejora del trabajo metodológico (González et al., 2014) y por consecuencia, al proceso de enseñanza aprendizaje (Moeketsane et al., 2021). Asimismo, porque el aprendizaje y perfeccionamiento en habilidades directivas específicas para líderes intermedios todavía no es subsanada, contando con docentes, en dichos de Marshall (2012), que “cayeron” en esta posición de liderazgo sin poseer previamente una capacitación previa y consciente para el rol. O también, que han recibido formación insuficiente, ya sea, en la forma como en el contenido, distante a la realidad o problemáticas que presenta en el liderazgo del departamento (González et al., 2014), sin dejar de lado que el crecimiento efectivo de un líder debe fomentar la iniciativa de favorecer el encontrar soluciones de problemáticas en la enseñanza y gestión del currículum contextualizada a su entorno (Ng & Chan, 2014).

En definitiva, si bien las cuatro competencias iniciales consultadas a los jefes de departamento participantes del estudio son altamente valoradas para contar con formación formal previa al ejercicio del rol, dos de ellas: promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo, y liderazgo pedagógico, son prioritarias para su desarrollo de capacitación. Principalmente ello se debe a la necesidad de contar con conocimiento y herramientas específicas para crear y mantener una cultura de colaboración y confianza entre los miembros, que incentive el mejoramiento e innovación de las praxis cumpliendo con el currículum nacional e institucional.

PARTE VI. CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO 10: CONCLUSIONES

En el primer apartado de este capítulo se presentan las principales conclusiones obtenidas con el fin de dar respuesta a los objetivos que guiaron el estudio. En el segundo apartado del capítulo se detallan las limitaciones del estudio, finalizando con el tercer apartado de propuestas que perfilan nuevas directrices de investigación relacionadas a la temática.

10.1 Perfil actual del jefe de departamento y criterios de promoción al cargo

Como resultado de la triangulación de datos recogidos en la búsqueda bibliográfica, sumado al análisis, selección y adaptación de dimensiones de marcos competenciales de liderazgo, como también, de los datos recabados en la aplicación de cuestionarios a directores, docentes y jefes de departamento, es posible concluir que:

El jefe de departamento, en el marco del estudio realizado, se caracteriza por ser un **profesional con experiencia docente**, sello que resalta sustancialmente a través del tiempo desempeñando la labor, reafirmando lo dicho en la literatura. Es un **rol predominantemente ocupado por mujeres**, en el rango de **edad de 31 a 40 años**, con **trayectoria de aula de doce o más años** en uno o varios centros educativos. Son profesionales que en su mayoría no cuentan con un segundo grado académico universitario, pero que, no obstante, **poseen algún tipo de formación en el área de liderazgo y gestión**.

En cuestión del contexto en el que se desenvuelven, es un **cargo presente en toda clase de establecimientos**, tanto, públicos, concertados o privados, independientemente el tipo de financiación. Asimismo, potencialmente se encuentran **en centros con una matrícula superior a seiscientos estudiantes**, y que cubren dos o más niveles educativos. Adicionalmente, los departamentos existentes en todos los establecimientos bajo la responsabilidad de un líder intermedio son matemáticas, lenguaje e inglés.

A nivel de normativa institucional, **no se contemplan directrices definidas o consensuadas del perfil y competencias profesionales** que debe poseer un profesional para ejercer el cargo. Esto se traduce a que en la actualidad existen jefes de departamento con diversos años de trayectoria llevando a cabo la labor. Además, existe diferencias

notables en las **horas** de contrato exclusiva para dicha tarea, o incluso, en algunos casos, no contar con ellas o desconocerlo.

Por lo recabado, se puede afirmar que, a pesar de ser un cargo formal presente en todo tipo de establecimiento, en la muestra estudiada actúa sin conocimiento de parámetros normativos o de una caracterización profesional de quién asumirá el rol. Es decir, no se visualiza explícitamente dentro de las escuelas que el papel de liderazgo intermedio del jefe de departamento sea intencionado como un escalón de progresión dentro de la carrera profesional docente. Por tanto, si, como se desprende del análisis bibliográfico, debiera ser abordado como un rango profesional de liderazgo con entidad propia dentro de la organización escolar, deberían de sucederse algunos cambios normativos.

Respecto a los criterios de promoción al cargo, si bien la literatura enfatiza la prominencia de los años de experiencia docente y los grados académicos como centrales a la hora de elegir a los profesionales que liderarán los departamentos de asignaturas, tanto los directores, docentes y los propios jefes de departamento en ejercicio plantean que estos dos criterios tienen una **reducida relevancia**. Sin embargo, existe cierta incongruencia entre las apreciaciones manifestadas por los tres colectivos con respecto al estado actual del rol dentro de los centros, en donde, quienes están desempeñando el rol cuentan en su mayoría con una trayectoria docente de doce o más años, por sobre un pequeño porcentaje de docentes noveles.

Asimismo, el criterio de **ser propuesto** por los miembros del departamento presenta la más alta **diferencia** de valoración entre los directores y los jefes de departamento. En este aspecto, y considerando la literatura actual acerca del liderazgo democrático y participativo, se debiera tener presente una mayor participación de los pares en las propuestas de designación del cargo.

Respecto a **las habilidades de liderazgo y habilidades sociales, estas deben ser estimadas como los criterios imprescindibles** al momento de valorar y escoger al profesional que se transformará en líder intermedio debido a que favorecen la implementación del currículum y la mejora del rendimiento de los estudiantes, por medio de la combinación de una eficaz comunicación y la experticia de su área, sumado a la posición clave dentro de la organización.

Por lo descrito, es imperativo definir los criterios de selección al cargo tomando en consideración modelos profesionalizadores de selección. Analógicamente, a nivel de políticas públicas, las escuelas deberían disponer de líneas orientativas de cómo llevar a cabo este proceso y los parámetros a considerar para su elección. El marcar directrices conocidas y consensuadas, brindará una red de relaciones de confianza que serán la base para trabajar conjuntamente por los objetivos propuestos por el centro.

10.2 Creación y validación de instrumento

Uno de los aspectos centrales del estudio fue plasmar en un instrumento las competencias específicas del jefe de departamento, identificadas como resultado de la revisión bibliográfica de estándares internacionales de liderazgo, la consulta a expertos y de su aplicación a directores, docentes y jefes de departamento. Debido a la escasez de estudios previos similares, fue preciso adecuar la teoría de liderazgo de directivos escolares para construir dimensiones teóricas que estuvieran en la base del instrumento postulado. Avalado por análisis psicométricos posteriores, **se creó y validó un cuestionario** con una acomodación teórica adecuada, aunque con elementos que será necesario continuar revisando. Así, la propuesta inicial de cuatro **dimensiones** se reformuló a **tres**, las cuales corresponden a la estructura de las tres competencias clave del rol (liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación; liderazgo pedagógico y; liderazgo para una cultura ética y colaborativa), estableciendo una estructura empírica del concepto de liderazgo intermedio del jefe de departamento con sus competencias profesionales relacionadas con la práctica propia del rol. Por tanto, se convierte en una herramienta de estudio que puede ser muy útil para el diseño de políticas de acceso, formación y promoción profesional, a nivel local como sistémico, como también de reconocimiento de prácticas desconocidas por dichos profesionales y que posteriormente pueden ser añadidas a su desempeño diario.

10.3 Perfiles competencial

Los resultados y análisis estadísticos realizados sostienen que **no existen diferencias significativas entre las apreciaciones de los directores, docentes y jefes de departamento** respecto a las tres competencias estudiadas, denominadas "liderazgo para

el desarrollo profesional docente y la innovación", "liderazgo pedagógico" y "liderazgo para una cultura ética y colaborativa". Del mismo modo, los tres colectivos sostener otorgan **un nivel de valoración elevado** a dichas competencias. Esto resalta la importancia concedida a cada una de estas competencias en el quehacer diario del jefe de departamento.

El descriptor declarado como **sobresaliente** en la práctica del rol de liderazgo intermedio, fue la acción de “**crear y mantener relaciones positivas y productivas**”, perteneciente a la competencia de Liderazgo para una cultura ética y colaborativa. Se corrobora que un correcto desempeño de esta práctica puede determinar la cohesión de grupo en base a relaciones positivas, generando un trabajo colaborativo genuino que facilita el intercambio de ideas y mejora en las prácticas pedagógica, el que, a su vez, promueve el desarrollo profesional del personal docente con un impacto directo en el rendimiento académico de los estudiantes.

En sentido inverso, la acción de “**gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores**”, perteneciente a la competencia 2 de Liderazgo pedagógico, fue la práctica con **menor prioridad** en la praxis del jefe de departamento. Ello podría explicarse argumentando que dentro de los equipos departamentales se propiciaría la autonomía del trabajo por sobre la asignación de tareas, sin reducir la decisión de los profesores respecto a sus prioridades de su quehacer. Sin embargo, también puede obedecer a una visión más centralizada de la gestión de recursos y la asignación de responsabilidades, de modo que esta recaiga en el director/a del centro. Posteriores estudios deberían de arrojar luz sobre los motivos de la baja valoración de este descriptor.

En lo que respecta a los descriptores con **diferencias significativas** entre los profesionales consultados, se hallaron tres. El primero fue “**fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basados en datos**”, perteneciente a la competencia de Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación. Existe una considerable discrepancia entre la alta valoración de los **directores** con respecto a la reducida valoración asignada por los docentes y jefes de departamento. Quizás ello se explique porque son los propios directivos quienes confieren autoridad y autonomía a los jefes de departamento para la toma de decisiones en la adecuación y mejoramiento de los

planes y programas que llevarán a cabo los docentes del departamento y, en consecuencia, valoran más que los jefes de departamento contribuyan a mejorar el plan de estudios.

El segundo descriptor en discrepancia fue “**tomar decisiones utilizando un marco ético**”, perteneciente a la competencia de Liderazgo para una cultura ética y colaborativa. Se puede declarar que los **directores y jefes de departamentos** reconocen la envergadura de esta acción por parte de las responsabilidades inherentes de los líderes intermedios, en discordancia con la apreciación de los docentes, quienes parecen opinar que esta práctica recae en el representante máximo del establecimiento, es decir, la dirección. O, visto de otra perspectiva, que estos últimos atribuyen y fijan las acciones de los jefes de departamento a cuestiones más instrumentales por sobre de cuestiones morales. Por ello, se hace conveniente que los directores otorguen visiblemente a los líderes intermedios la autoridad de tomar decisiones y les impulsen a actuar bajo un código ético y moral conocido por todos, puesto que, fomentaría la validación profesional de los jefes de departamento frente a los docentes a su cargo.

Como tercer y último descriptor divergente fue “**demostrar confianza en las capacidades de sus equipos**”, el cual forma parte de la competencia Liderazgo para una cultura ética y colaborativa. La diferencia significativa atribuida por los **docentes** respecto a los jefes de departamento, está posiblemente en la percepción que la responsabilidad de promover confianza en las capacidades docentes corresponde exclusivamente a los directivos, y no a los líderes intermedios, siendo estos últimos considerados en una posición subordinada. Por ello, es vital que los equipos directivos destaquen y establezcan espacios para que los jefes de departamento desarrollen acciones de influencia significativa y directa sobre sus departamentos con un liderazgo más distribuido. Creando así, oportunidades de desarrollo profesional y de participación activa de los docentes, teniendo como consecuencia un ambiente de confianza mutua.

En base a lo descrito, sería interesante, en el futuro, que estos tres descriptores con diferencia significativas entre los profesionales consultados sean valorados a través de entrevistas que permitan la profundización y determinación más precisa de su pertinencia para el rol de jefe de departamento.

Las **competencias transversales** que deben ser añadidas a las tres competencias antes mencionadas, y que deben ser declaradas como parte imprescindible del quehacer profesional de jefe de departamento son: **trabajo en equipo, comunicador y proactividad**.

En primer lugar, el **trabajo en equipo** facilita un liderazgo eficiente, mejora el ambiente organizacional, optimiza la toma de decisiones, fomenta el desarrollo profesional constante y permite gestionar la diversidad y los conflictos, impactando directamente en la calidad educativa y en el desempeño académico de los estudiantes.

En segundo lugar, la **comunicación** en los jefes de departamento resulta esencial para liderar de manera efectiva a los docentes, promover un ambiente de colaboración, gestionar conflictos, implementar cambios y coordinar recursos, además de establecer relaciones beneficiosas con los distintos niveles y actores del centro educativo.

En tercer lugar, la **proactividad** en los líderes intermedios es fundamental para el logro deseado de las instituciones escolares, dado que facilitan la anticipación de modificaciones, la puesta en marcha de innovaciones, la gestión eficiente de recursos y el potenciar el desarrollo profesional constante de los profesores. Además, refuerza el ambiente organizacional con una gestión más eficaz y flexible en la continua transformación educativa.

En resumen, se reafirma lo expuesto en la literatura con las apreciaciones de los profesionales al manifestar que líderes educativos intermedios deben poseer estas tres competencias transversales para ejercer el papel de jefe de departamento.

En sentido opuesto, **la competencia que no es prioritaria** en el desempeño en la labor del jefe de departamento **es el sentido de autoeficacia**. Si bien, como se ha indicado en la discusión, la literatura la trata como pertinente en su quehacer, los directores, docente y jefes de departamento señalan que es preferible disuadir la intencionalidad de contar con exceso de confianza por parte de estos líderes, ya que podrían no considerar la opinión del departamento, y por consecuencia, la toma de decisiones sesgada. Aun así, un jefe de departamento con esta competencia puede conducir a resoluciones más ágiles que pueden impulsar a un trabajo de equipo eficaz.

10.4 Formación de competencias previa al ejercicio del rol

Las dos competencias que deben contar con **formación** prioritaria y **previa** a la iniciación del trabajo de jefe de departamento son **ser promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo, y liderazgo pedagógico**. Si bien, estas dos competencias iniciales fueron reformuladas con los resultados del análisis factorial, los descriptores correspondientes a ambas competencias que fueron conservados por su elevada valoración atribuida, y que precisan formación previa son estos dos indicados, que pueden desglosarse en las acciones siguientes:

Acciones alusivas a la competencia **promotor de una cultura de colaboración, innovación y cambio educativo**.

- Generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso.
- Establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos.
- Mantener una comunicación abierta y fluida para crear y mantener comunidades de aprendizaje.
- Crear y mantener relaciones positivas y productivas.
- Ser accesible y acogedor.
- Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y padres.
- Proporcionar oportunidades y recursos disponibles que apoyen el trabajo en equipo para la mejora de la enseñanza.
- Estimular las iniciativas relacionadas con la innovación e investigación pedagógica, impulsando su implementación.
- Utilizar métodos de mejora continua para alcanzar la visión y misión del centro.
- Involucrar a los demás en un proceso continuo de investigación y aprendizaje.
- Establecer objetivos de mejora estratégicos de planificación, implementación y evaluación.
- Desarrollar la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas.
- Dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación.
- Asegurar la implementación efectiva de estrategias que conduzcan a una mejora escolar sostenida a lo largo del tiempo.

Acciones pertenecientes a la competencia **liderazgo pedagógico**.

- Promover y orientar la participación en los procesos de planificación y desarrollo curricular
- Potenciar la misión, visión y valores fundamentales del centro en la implementación del currículum.
- Asegurar la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación.
- Garantizar la articulación y congruencia del currículum entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
- Verificar la implementación del currículum.
- Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza.
- Acompañar, evaluar y retroalimentar el uso de estrategias y recursos metodológicos.
- Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE o diversidad funcional.
- Gestionar y asegurar los recursos requeridos para maximizar su uso en los procesos pedagógicos.
- Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores.
- Promover y facilitar el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas.
- Identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- Acompañar y orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes, asegurando la comunicación oportuna de los resultados.
- Identificar las competencias, fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel que pueda alcanzar su mejor desempeño.
- Tener conocimiento de prácticas de enseñanza eficaces.

10.5 Marco orientativo y lineamientos para el cargo de jefe de departamento

A modo de síntesis, se desarrolla un marco orientativo con los principales hallazgos del estudio respecto al liderazgo intermedio del jefe de departamento. Se propone un marco de seis competencias profesionales, siendo tres de ellas, competencias transversales.

Este marco se compone de tres grandes apartados: la competencia, su definición y los descriptores. Esta nomenclatura fue seleccionada por ser la más empleada por los marcos y estándares competenciales de liderazgo estudiados, que fueron la base para el diseño y creación de esta propuesta. La definición de cada una de ellas se precisa a continuación.

Competencias profesionales específicas

Se refiere al conjunto de conocimiento, habilidades, actitudes y valores que un jefe de departamento debe poseer para desempeñar su rol con eficacia en el contexto educativo específico, ya sea el departamento que está a su cargo o el centro escolar en su conjunto. Para este profesional estas competencias incluyen: el liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación; el liderazgo pedagógico; y el liderazgo para una cultura ética y colaborativa. En tal sentido, la competencia profesional no solo implica la ejecución de tareas, sino además la aplicación de principios éticos y logro de objetivos del centro.

Competencias transversales

Hace alusión a aquellas habilidades aplicables a una variedad de contextos y funciones dentro de la organización escolar como del departamento. Para el rol de jefe de departamento se incluyen: trabajo en equipo, comunicación y proactividad, todas ellas esenciales para responder a los desafíos propios de su quehacer de manera flexible y efectiva. Este tipo de competencias son relevantes porque complementan las habilidades específicas del rol, permitiendo a estos profesionales trabajar colaborativamente adaptándose al contexto educativo en el que se encuentran. Es importante subrayar que estas competencias son posibles aprenderlas y desarrollarlas en el tiempo, requiriendo formación idónea y oportuna para su apropiación.

Atendiendo a este perfil competencial se propone un marco, que incluye la conceptualización de la competencia y sus descriptores. La definición señala en términos generales la noción de cada competencia de forma precisa, señalando su propósito y alcance. En este marco, se puntualizan seis competencias alusivas al rol de liderazgo del jefe de departamento. Los descriptores especifican concreta y detalladamente las acciones

observables y evaluables asociadas a cada competencia del jefe de departamento. Estos descriptores permiten que las competencias sean medibles y evaluables, proporcionando una guía orientativa de la práctica del rol hacia la mejora continua de su desempeño.

Dicho esto, a continuación, se presentan y especifican los apartados mencionados en la siguiente Tabla 96.

Tabla 96. Competencias y descriptores

Competencia	Definición	Descriptores
Competencias	C1: Liderazgo para el desarrollo profesional docente y la innovación Centrada en la capacidad de guiar, apoyar y motivar a los docentes para mejorar continuamente sus prácticas pedagógicas mediante la promoción de oportunidades de aprendizaje profesional. Así también, identificar las necesidades formativas de su equipo, facilitar la colaboración entre docentes y fomentar la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que propicien la creación de un entorno de cambio positivo hacia la mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.	a. Identificar y priorizar las necesidades de formación de los docentes, generando diversas modalidades de desarrollo profesional.
		b. Generar condiciones y espacios de trabajo para la reflexión entre docentes sobre las prácticas pedagógicas
		c. Fomentar el intercambio de prácticas y conocimientos profesionales actualizados.
		d. Facilitar oportunidades para que el personal aprenda de los demás.
		e. Construir un equipo cohesionado y unificado de docentes noveles y docentes con experiencia para cumplir los objetivos del centro.
		f. Generar espacios para el trabajo colaborativo de forma sistemática y continua.
		g. Desarrollar el crecimiento profesional de conocimientos, habilidades y prácticas profesionales de los profesores.
		h. Fomentar la mejora continua de los procesos de enseñanza a nivel de desempeño individual como colectivo.
		i. Capacitar y motivar a los profesores para que alcancen los más altos niveles de profesionalismo.
		j. Animar a los docentes a innovar en sus prácticas siendo coherentes con los objetivos del centro.
		k. Promover la responsabilidad y el desarrollo profesional continuo de los docentes.
		l. Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos.
		m. Facilitar la tutoría y el apoyo a la iniciación de nuevos profesores.
		n. Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y padres.
		ñ. Proporcionar oportunidades y recursos disponibles que apoyen el trabajo en equipo para la mejora de la enseñanza.
		o. Estimular las iniciativas relacionadas con la innovación e investigación pedagógica, impulsando su implementación.
		p. Utilizar métodos de mejora continua para alcanzar la visión y misión del centro.
		q. Involucrar a los demás en un proceso continuo de investigación y aprendizaje.

		r. Establecer objetivos de mejora estratégicos de planificación, implementación y evaluación. s. Desarrollar la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas. t. Dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación. u. Asegurar la implementación efectiva de estrategias que conduzcan a una mejora escolar sostenida a lo largo del tiempo.
C2: Liderazgo pedagógico	Enfocada en gestionar la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y la acción conjunta. Orientar y apoyar a los docentes en la planificación, implementación y evaluación del currículo, asegurando prácticas pedagógicas efectivas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, a través de un acompañamiento sistemático a los docentes, proporcionando retroalimentación constructiva con el objetivo de elevar el rendimiento académico. Además de dirigir eficazmente la gestión de los recursos disponibles.	a. Promover y orientar la participación en los procesos de planificación y desarrollo curricular b. Potenciar la misión, visión y valores fundamentales del centro en la implementación del currículum. c. Asegurar la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación. d. Garantizar la articulación y congruencia del currículum entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas. e. Verificar la implementación del currículum. f. Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza. g. Acompañar, evaluar y retroalimentar el uso de estrategias y recursos metodológicos. h. Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE. i. Gestionar y asegurar los recursos requeridos para maximizar su uso en los procesos pedagógicos. j. Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores. k. Promover y facilitar el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas. l. Identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje. m. Acompañar y orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes, asegurando la comunicación oportuna de los resultados. n. Identificar las competencias, fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel que pueda alcanzar su mejor desempeño. o. Tener conocimiento de prácticas de enseñanza eficaces.
C3: Liderazgo para una cultura ética y colaborativa	Enfocada en construir una cultura ética de colaboración y compromiso del equipo hacia una visión y valores compartidos, estableciendo relaciones de trabajo positivo para promover el éxito	a. Dar a conocer sus expectativas de logros de aprendizaje mediante palabras y acciones. b. Asumir su identidad profesional actuando con ejemplaridad en su conducta personal. c. Actuar con equidad, respeto e integridad. d. Tomar decisiones utilizando un marco ético. e. Demostrar un alto nivel de responsabilidad en el desempeño de sus funciones. f. Construir relaciones basadas en el respeto mutuo. g. Evitar comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en su trabajo.

	académico y h. Actuar y tomar decisiones de manera justa e bienestar de cada imparcial sin discriminación ni prejuicios. estudiante y i. Actuar y tomar decisiones de manera abierta y docente. j. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos. k. Generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso. l. Establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos. m. Mantener una comunicación abierta y fluida para crear y mantener comunidades de aprendizaje. n. Crear y mantener relaciones positivas y productivas. o. Ser accesible y acogedor.	
Competencias transversales	C4: Trabajo en equipo	Coordinar y facilitar la colaboración entre los docentes, promoviendo la sinergia, la cohesión y el intercambio. de conocimientos y prácticas pedagógicas. Esta habilidad implica la asignación efectiva de responsabilidades, la resolución constructiva de conflictos y el establecimiento de objetivos compartidos que optimizan el rendimiento colectivo, con el fin de mejorar la calidad educativa y responder de manera conjunta a los desafíos del departamento.
	C5: Comunicación	Transmitir información de manera clara, coherente y adaptada a los diferentes interlocutores directos (dirección y docentes). Esta habilidad implica escuchar activamente, proporcionar retroalimentación constructiva y facilitar el intercambio de ideas entre docentes y directivos, promoviendo un ambiente de colaboración, resolución de conflictos y alineación en los objetivos pedagógicos, lo que impacta positivamente en la calidad educativa y el rendimiento académico de los estudiantes.
	C6: Proactividad	Anticipar las necesidades y desafíos de su equipo, tomar la iniciativa en la resolución de problemas y proponer mejoras antes de que surjan. obstáculos. Este comportamiento implica una actitud orientada a la acción y la innovación, gestionando de manera eficiente los recursos y procesos educativos, fomentando el desarrollo continuo del departamento, adaptando estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Nota. Elaboración propia.

La construcción de esta **propuesta de marco de competencias profesionales** para jefe de departamento resulta fundamental reconocer que, dado a su carácter novel, está sujeto a ajustes y modificaciones a medida que se implemente y evalúe en contextos prácticos. La flexibilidad para adaptar y actualizar este referente, responde a la necesidad de asegurar su pertinencia y efectividad en los diferentes contextos educativos, los cuales son escenarios dinámicos y cambiantes. Por tanto, este tipo de documentos debe ser entendido como una guía en constante evolución, capaz de responder a los desafíos y transformaciones contextuales del sistema educativo como de la figura de liderazgo intermedio del jefe de departamento.

Finalmente, este marco competencial ofrece una **base orientativa** para el desarrollo de políticas de directrices y formación de jefes de departamento en escuelas en Chile, proporcionando lineamientos definidos para ser implementados en los procesos de selección y capacitación para estos líderes. Asimismo, esta estructura puede establecerse como un referente que contribuya a los lineamientos nacionales de calidad y equidad educativa del país. En este sentido, el marco presentado colabora en el avance hacia la profesionalización del liderazgo intermedio en escuelas, promoviendo una formación específica que responda a las demandas del contexto y características del sistema escolar chileno.

10.6 Limitaciones del estudio y propuesta para estudios futuros

El contexto educativo es inherentemente diverso, complejo y dinámico, por lo que, al llevar a cabo investigaciones, es fundamental considerar que todo estudio presenta restricciones que pueden influir en su diseño, desarrollo y conclusiones.

El presente trabajo, posee limitaciones que probablemente hayan impactado en algunas de sus fases, las cuales, con el objetivo de delimitar el alcance de sus hallazgos, se intentarán resumir a continuación

Relativas al marco teórico

En la actualidad, se carece de bibliografía actual, notoriamente en políticas gubernamentales de orientación al rol, como de estudios de enfoque cuantitativo relativo al rol y sus competencias. Aunque la teoría que respalda este estudio ha sido extensa, existe una ausencia de estudios con enfoque específico en competencias profesionales del rol de jefe de departamento como líder intermedio en el contexto chileno, del cual se extrajo la muestra, ha sido mayormente extraída de realidades a nivel internacional. Esto llevó la selección de aquellos elementos que eran verdaderamente relevantes para el contexto de Chile, pero puede existir un sesgo cultural que debiera analizarse con mayor profundidad.

Relativas al marco contextual

Indudablemente, uno de los grandes inconvenientes durante el desarrollo del estudio fue no residir en Chile. Aquello significó la necesidad de viajar al país para recopilar la

información y gestionar las visitas a los centros educativos participantes de la investigación. Sumado a ello, el proceso de recogida de datos se realizó durante los meses de pandemia (COVID19), momento en que las escuelas de la ciudad de Temuco aún mantenían restricciones para asistir presencialmente a reuniones informativas o para concertar visitas de coordinación para la aplicación de los instrumentos. Todo ello, si duda, pudo haber afectado el número reducido de la muestra.

Análogamente, la extensión de la muestra que ha participado del estudio pudo haber incidido en los resultados, debido a que fue aplicada en un escenario local y reducido (Temuco-Chile). Por ello, sería adecuada reproducir el estudio con un mayor número de participantes y en diversos entornos, evaluando gradualmente la reproducibilidad de los hallazgos en diferentes grupos. Dada la naturaleza transversal con la que fue concebido el instrumento, es aconsejable continuar aplicándolo.

Relativas al diseño y desarrollo del estudio empírico

Por un lado, el concepto de liderazgo intermedio puede ser entendido de manera distinta en los sistemas educativos, tanto a nivel nacional como internacional, concertando las estructuras organizativas individualizadas de quienes desempeñan este tipo de liderazgo y, por ende, a las que se conduce el instrumento. En base a esta mirada, la redacción del cuestionario cuenta con prácticas y vocabulario que posiblemente podrían ser objetadas desde ciertas perspectivas por no poseer la misma dimensión de cómo se entiende y se trata el constructo en el cuestionario, lo que podría producir un sesgo.

Por otro lado, los hallazgos sobre la estructura de competencias se fundan en solo una aplicación del cuestionario. Al realizar nuevas aplicaciones, se podría analizar la estabilidad de estas competencias en diferentes poblaciones, después de realizar leves modificaciones a los descriptores que lo componen. Aquello es fundamental para determinar con mayor exactitud si la estructura de competencias planteadas en la creación del cuestionario requiere ajustes o si el instrumento carece de la sensibilidad adecuada para identificar todas las competencias asociadas al liderazgo del jefe de departamento.

Por último, las medidas de ajuste de los modelos desarrollados son perfeccionables. Es decir, que debieran nuevamente a comprobarse posteriormente a leves variaciones en la redacción de ciertos descriptores, principalmente, en aquellos que existe discrepancia significativa entre colectivos. No obstante, es relevante subrayar el desafío inherente a la

creación y construcción del cuestionario resultante a la escasez de base teórica respecto a las competencias del jefe de departamento como líder intermedio dentro de los centros escolares a escala global.

Esto implica que el modelo de competencias específicas formulado para el diseño y creación del instrumento es novel, por consiguiente, sus próximas implementaciones resultarán esclarecedoras para distinguir la configuración de competencias y sus prácticas vinculadas específicamente al rol de jefe de departamento en comparación y diferenciación de otros cargos de liderazgo dentro de los centros escolares.

Los hallazgos recogidos han permitido identificar y brindar un aporte en el conocimiento de la situación actual de los jefes de departamento como líderes intermedios dentro de escuelas primarias y secundarias en la ciudad de Temuco-Chile, gracias a la participación de los centros y el trabajo conjunto con sus profesionales. Bajo esta mirada, se espera que toda la información recogida de este estudio sea una contribución, tanto para las escuelas como para el sistema educativo chileno, y que, a su vez, inspire a nuevas investigaciones en el área de liderazgo intermedio, específicamente de la labor del jefe de departamento. Algunas de estas posibles líneas de investigación serían:

Aplicación del instrumento en otros contextos

Es imperativo enfatizar que la estructura de competencias teóricas propuesta para jefes de departamentos es exploratoria, decisión respaldada por la ausencia de instrumentos fundamentados en estándares internacionales comunes. En consecuencia, los datos obtenidos deben concebirse como un primer acercamiento empírico. Bajo esta mirada, se presenta una aplicación incipiente en el estudio de esta estructura de competencias. Esto a su vez, abre una nueva posibilidad para enriquecer con estudios empíricos y nuevas aplicaciones del instrumento en otros contextos, con la finalidad de alcanzar una comprensión sustancial y rigurosa de esta posición en las escuelas.

Realizar estudios de correlación entre variables

Las bases de datos obtenidas pueden ser empleadas para aplicar otras técnicas de análisis metodológicos con propósito de identificar posibles hallazgos de correlación entre variables, análisis que no fueron considerados como objetivos de este estudio. Así,

podrían explorarse las variables de datos generales (edad, sexo, grado académico, entre otras) y relación con cada una de las competencias estudiadas.

Profundizar con estudios cualitativos

Los datos cuantitativos obtenidos de la recogida de datos por medio del cuestionario, es una notable herramienta para ser complementada con investigaciones de carácter cualitativo, que confieran una profundización de las apreciaciones de los tres colectivos consultados: directores, docentes y jefes de departamento, especialmente, con aquellos descriptores con diferencias significativas entre ellos. Esto, por medio de técnicas como entrevistas, grupo focal, grupo de discusión u observaciones de reuniones de departamento, entre otras. Así, estas acciones podrían ser consolidadas o no como prácticas específicas dentro de las competencias atribuidas al liderazgo intermedio del jefe de departamento.

Diseñar, implementar y evaluar programas específicos de formación

Sería de suma relevancia que, a partir de los resultados obtenidos de este estudio, profundizado con una investigación de metodología cualitativa, que se diseñara un marco orientativo respecto al perfil, competencias y habilidades que debe poseer el profesional que será designado en el cargo.

De igual manera, esta herramienta de estudio puede ser muy provechosa para el diseño de políticas de acceso, formación y promoción profesional, tanto a nivel de centro como sistémico para desarrollar planes de mejora educativa que involucren a estos líderes. Como también, considerar la creación de programas de formación previo al ejercicio del cargo, enfocado en las competencias específicas del jefe de departamento como líder intermedio dentro de las escuelas.

Por último, el hecho de conocer y participar respondiendo el cuestionario podría abordarse como un potencial formativo, ya que induce a la reflexión de los profesionales responsables de los departamentos respecto a las implicancias de su trabajo como líderes intermedios tratados en el instrumento y que podrían ignorar. Así, estas acciones podrían ser incorporarlas en su praxis diaria, convirtiéndose en una guía orientativa, validando y robusteciendo su identidad de líderes intermedios y esclareciendo cuáles son las

funciones y responsabilidades ligadas a al cargo con el fin de mejorar el funcionamiento de los centros educativos.

PARTE VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en la investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ainsworth, S., Costa, M. da, Davies, C., & Hammersley-Fletcher, L. (2024). New perspectives on middle leadership in schools in England: Persistent tensions and emerging possibilities. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(3), 541-555. <https://doi.org/10.1177/17411432221086847>
- AITSL. (2014). *Australian professional standards for teachers*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. <https://www.aitsl.edu.au>
- Alavi, M., & Hosseini, S. (2021). Investigación cuantitativa en estudios educativos: Metodología y aplicaciones. *Investigación Educativa*.
- Alberta Education. (2020). *Headteachers' standards (LQS)*. <https://www.alberta.ca/leadership-quality-standards.aspx>
- Alsaleh, A. (2020). The influence of heads of departments' instructional leadership, cooperation, and administrative support on school-based professional learning in Kuwait. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220983597>
- Álvarez, M., & Santos, M. (1998). *La dirección eficaz de los equipos docentes*. ITE de la CCE.
- Arafat, Y., & Mulyadi, M. (2020). The effect of capacity building and school principal's leadership towards teachers' performance. *International Journal of Educational Review*, 2(2), 130-142. <https://doi.org/10.33369/ijer.v2i2.10921>
- Araya, F. (2015). Rediseño del rol y función del jefe de departamento de asignatura [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Arguedas-Negrini, I. (2021). Trabajo colaborativo interdisciplinario para la promoción de la educación inclusiva y el éxito escolar de estudiantes de primaria en Costa Rica. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 124-143. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp124-143>

- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Ábaco en Red*.
<https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Asera, R. (2019). Becoming international and strategic: Developing middle leaders in California community colleges. *CIREN - Open Access Proceedings Journal*, 1-34.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2014). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*. AITSL.
https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles.pdf?sfvrsn=c07eff3c_26
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2019). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*.
<https://www.aitsl.edu.au/>
- Aziz, A., Mahmud, R., & Kadir, S. (2021). Leadership self-efficacy and its impact on teacher motivation: A case study of primary school leaders. *Educational Leadership Studies*, 29(1), 45-67.
- Bassett, M. (2016). The role of middle leaders in New Zealand secondary schools: Expectations and challenges. *Waikato Journal of Education*, 21(1), 97-108.
<https://doi.org/10.15663/wje.v21i1.194>
- Bassett, M., & Shaw, N. (2018). Building the confidence of first-time middle leaders in New Zealand primary schools. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 749-760. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2017-0101>
- Bazarra, L., & Casanova, O. (2021). *El liderazgo humilde de los mandos intermedios: Los que consiguen que las cosas se hagan, cambien y sucedan*. Narcea Ediciones.
- Bendickson, L. (2014). A dilemma for senior leaders: Middle leadership. *Starpath Project*.
<https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/research/starpath/documents/le>

ading-change/resources/A%20Dilemma%20for%20Senior%20Leaders%20-%20Middle%20Leadership.pdf

- Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2021). The role of leadership in improving student outcomes: A meta-analysis of educational interventions. *Educational Leadership Quarterly*. <https://doi.org/10.3102/0034654321992010>
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, Revista Digital de Contenidos Educativos*, (1), 4-32.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. John Wiley & Sons.
- Boylan, M. (2018). Enabling adaptive system leadership: Teachers leading professional development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 86-106. <https://doi.org/10.1177/1741143216628531>
- British Columbia Ministry of Education. (2019). *Leadership Standards*. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training>
- Bryant, D. (2019). Conditions that support middle leaders' work in organisational and system leadership: Hong Kong case studies. *School Leadership & Management*, 39(5), 415-433. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1489790>
- Bryant, D., Wong, Y., & Adames, A. (2020). How middle leaders support in-service teachers' on-site professional learning. *International Journal of Educational Research*, 100, Article 101530. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101530>
- Buthelezi, A., Mhlongo, H., & Msweli, L. (2021). Management roles of heads of departments (HODs) pertaining to professional development of teachers at female-dominated primary schools in South Africa. *Gender & Behaviour*, 19(2), 18074-18085. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/management-roles-heads-departments-hods/docview/2649772619/se-2>
- Buthelezi, A., Mhlongo, H., & Msweli, L. (2021). Management roles of heads of departments (HODs) pertaining to professional development of teachers at female-dominated primary schools in South Africa. *Gender & Behaviour*, 19(2),

- 18074-18085. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/management-roles-heads-departments-hods/docview/2649772619/se-2>
- Caldwell, B. (2018). School leadership and professional autonomy. *Wales Journal of Education*, 20(2), 10–34. <https://doi.org/10.16922/wje.20.2.3>
- Caldwell, B. J. (2018). School leadership and professional autonomy. *Wales Journal of Education*, 20(2), 10–34. <https://doi.org/10.16922/wje.20.2.3>
- Cancino, V., & Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: Desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100002>
- Carleton, M., Thomas, A., & Donovan, P. (2020). Innovation in education: The role of self-efficacy in promoting new teaching methodologies. *Educational Innovations*, 12(4), 98–110.
- COMBAS. (2010). Marco de competencias profesionales docentes. Ministerio de Educación de España. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189, 1-13. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604>
- Cortés, R., & Lorente, Á. (2014). La visión de los profesores sobre los departamentos de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Aragón. Una investigación hecha por inspectores de educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (21). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i21.89>
- Cortez, M., & Zoro, B. (2016). El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: Una mirada desde la literatura internacional. *Nota Técnica N°8, Líderes Educativo*. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-8.pdf>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

- Davis, B., Gooden, M., & Micheaux, D. (2015). Color-blind leadership: A critical race theory analysis of the ISLLC and ELCC standards. *Educational Administration Quarterly*, 51(3), 335–371. <https://doi.org/10.1177/0013161X15587092>
- Day, C. (2017). Competence-based education and teacher professional development. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education: Technical and vocational education and training* (Vol. 23, pp. 517-538). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_8
- Day, C., & Grice, C. (2019). Investigating the influence and impact of leading from the middle: A school-based strategy for middle leaders in schools. *The Association of Independent Schools Leadership Centre New South Wales*. The University of Sydney. <http://hdl.handle.net/2123/19972>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- De Nobile, J. (2016). Organisational communication and its relationships with job satisfaction and organisational commitment of primary school staff in Western Australia. *Educational Psychology*, 37(3), 380–398. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165797>
- DeAngelis, K. (2013). The characteristics of high school department chairs: A national perspective. *The High School Journal*, 97(2), 107–122. <https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0027>
- Department of Education and Skills (Ireland). (2018). *Leadership and management in primary schools*. <https://www.education.ie/en/>
- Department of Education. (2020). Headteachers' standards 2020. UK Government. <https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers/headteachers-standards-2020>
- Department of Education. (2020). National professional qualification for leading teacher development. UK Government. <https://www.gov.uk/government/publications>

- Department of Education (UK). (2020). *Headteachers' standards*.
<https://www.gov.uk/government/publications/headteachers-standards>
- DeSeCo. (2002). Definición y selección de competencias clave: Contribuciones teóricas y conceptuales. OCDE. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetencies.htm>
- Díaz, M., & García, I. (2018). Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación (FJ Murillo Torrecilla, Coord.). *Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación – RILME*. ISBN 978-84-09-02058-4
- Donitsa-Schmidt, S., & Zuzovsky, R. (2020). The effect of formal, nonformal, and informal learning on teachers' promotion to middle leadership roles in schools. *International Journal of Leadership in Education*, 23(4), 371–387.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1508754>
- Education Bureau, Hong Kong SAR. (2018). *Marco para el desarrollo profesional continuo de los directores (CDP)*. <https://www.edb.gov.hk/>
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., & Rönnerman, K. (2018). Driving change from 'the middle': Middle leading for site-based educational development. *School Leadership & Management*, 39(3–4), 315–333.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1525700>
- Eurydice. (2018). La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. *Oficina de Publicaciones de la Unión Europea*. <https://doi.org/10.2797/917260>
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2014). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61–87. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>
- Farchi, T., & Tubin, D. (2019). Middle leaders in successful and less successful schools. *School Leadership & Management*, 39(3–4), 372–390.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1550389>

- Farrell, M. (2014). Leading from the Middle. *Journal of Library Administration*, 54(8), 691–699. <https://doi.org/10.1080/01930826.2014.965099>
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.
- Fligner, M. A., & Killeen, T. J. (1976). Pruebas de dos muestras sin distribución para la escala. *Journal of the American Statistical Association*, 71(353), 210–213.
- Flückiger, B., Lovett, S., Dempster, N., & Brown, S. (2015). Middle leaders: Career pathways and professional learning needs. *Leading and Managing*, 21(2), 60–74. <http://hdl.handle.net/10072/341889>
- Flückiger, B., Lovett, S., Dempster, N., & Brown, S. (2015). Middle leaders: Career pathways and professional learning needs. Springer.
- Forde, C., Hamilton, G., Ní Bhróithe, M., Nihill, M., & Rooney, A. M. (2019). Evolving policy paradigms of middle leadership in Scottish and Irish education: Implications for middle leadership professional development. *School Leadership & Management*, 39(3–4), 297–314. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1539962>
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Edwards, M. (2022). *Spirit Word and the science of collaboration*. Corwin Press.
- Fundación Chile. (2006). *Perfiles de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo. Manual de gestión de competencias para instituciones escolares de Fundación Chile*. <https://es.calameo.com/read/002237232ce39c488548b>

- García-Martínez, I. (2019). Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional - Universidad de Granada.
- García-Martínez, I., & Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria: Revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 55–70. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- Gaubatz, J., & Ensminger, D. (2017). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(1), 141–163. <https://doi.org/10.1177/1741143215587307>
- Generalitat de Catalunya. (2022). *Marco de referencia de la competencia digital docente*. Departamento de Educación. <https://educacio.gencat.cat>
- Giles, D. L., & Cuéllar, C. (2016). Liderazgo ético: Una forma moral de “ser en” el liderazgo. En C. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Una nueva mirada* (pp. 121–154). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo
- Giles, D. L. (2011). Relationships always matter in education: Findings from a phenomenological inquiry. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 80–91. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.1>
- Gómez, A., García, S., & Ortiz, E. (2019). Research designs in education: A detailed classification and practical guidelines. *Journal of Educational Research*, 112(3), 215–228.
- Gong, Y., Cheung, S. Y., & Wang, M. (2020). Proactive leadership in dynamic environments. *Journal of Educational Leadership Research*, 35(2), 145–167.
- González Reyes, J. C., Alpizar Fernández, R., & Baute Álvarez, L. M. (2014). UNA mirada a la gestión del trabajo metodológico de los jefes de departamento docente universitario. *Universidad y Sociedad*, 6(4), 19–24.

- Greenfield, W. D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174–196. <https://doi.org/10.1108/09578230410525595>
- Grice, C. (2019). 007 Spies, surveillance and pedagogical middle leadership: For the good of the empire of education. *Journal of Educational Administration and History*, 51(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1583173>
- Grootenboer, P. (2018). *The Practices of School Middle Leadership: Leading Professional Learning*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.978-981-13-0768-3>
- Grootenboer, P., & Larkin, K. (2019). Middle leading small-scale school projects. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1733–1745. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2018-0407>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508–526. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- Gunter, H., Hall, D., & Bragg, J. (2013). Distributed Leadership: A Study in Knowledge Production. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 555–580. <https://doi.org/10.1177/1741143213488586>
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2012). Tensions and dilemmas in leading Australia's schools. *School Leadership & Management*, 32(5), 403–420. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.723619>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2021). *Análisis de datos multivariados* (8ª ed.). Cengage Learning.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations, and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315–325. <https://doi.org/10.1080/13603120701257313>
- Harris, A., & Jones, M. (2017). Middle leaders matter: reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37(3), 213–216. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Leading for equity. *School Leadership & Management*, 39(5), 391–393. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1669788>
- Harris, A., & Jones, M. (2022). Leading during a pandemic – what the evidence tells us. *School Leadership & Management*, 42(2), 105–109. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2064626>
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34. <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Editorial McGraw-Hill/Interamericana. ISBN: 978-1-4562-2396-0
- Hesse-Gawęda, A. (2020). What leadership competencies are less important in schools – Research on thinking of Polish school leaders. *ICERI Proceedings*, 8(1), 43–55. <https://doi.org/10.21125/ICERI.2016.0994>
- Irvine, P., & Brundrett, M. (2016). Middle leadership and its challenges: a case study in the secondary independent sector. *Management in Education*, 30(2), 86–92. <https://doi.org/10.1177/0892020616643158>
- Irvine, P., & Brundrett, M. (2019). Negotiating the next step. The part that experience plays with middle leaders' development as they move into their new role.

- Educational Management Administration and Leadership*, 47(1), 74–90.
<https://doi.org/10.1177/1741143217720457>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2020). *Investigación educativa: enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos* (7ª ed.). SAGE.
- Kanagamal, P. (2020). Exploring leadership competencies amongst senior management personnel in schools under Phoenix and City of Durban districts. *University of KwaZulu-Natal*.
- Klar, H. W. (2012). Fostering department chair instructional leadership capacity: laying the groundwork for distributed instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 175–197.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577910>
- Komalasari, K., Arafat, Y., & Mulyadi, M. (2020). Principal's management competencies in improving the quality of education. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(2), 181–193. <https://doi.org/10.52690/jswse.v1i2.47>
- LaPointe-McEwan, D., DeLuca, C., & Klinger, D. (2017). Supporting evidence-use in networked professional learning. *Educational Research*, 59(2), 136–153.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304346>
- Lárusdóttir, S. H., & O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: a disconnect? *Irish Educational Studies*, 36(4), 423–438.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1333444>
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117–140.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>

- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2016). Characteristics of high-performing school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 27–53. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1197282>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational leadership in schools: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 585–603. <https://doi.org/10.1177/1741143219893990>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lillejord, S., & Børte, K. (2020). Middle leaders and the teaching profession: building intelligent accountability from within. *Journal of Educational Change*, 21(1), 83–107. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09362-2>
- Lipscombe, K., Grice, C., Tindall-Ford, S., & De-Nobile, J. (2020). Middle leading in Australian schools: professional standards, positions, and professional development. *School Leadership & Management*, 40(5), 406–424. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1731685>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Grootenboer, P. (2019). Middle leading and influence in two Australian schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(6), 1063–1079. <https://doi.org/10.1177/1741143219880324>
- Lorente, Á. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 1–13. <http://hdl.handle.net/10481/17416>
- Marks, W., & McCulla, N. (2016). Australia: halfway to anywhere? En D. Fink (Ed.), *Trust and verify: the real keys to school improvement: an international examination of trust and distrust in education in seven countries* (pp. 46–73). University College London.

- Marshall, S. G. (2012). Educational middle change leadership in New Zealand: The meat in the sandwich. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 502–528. <https://doi.org/10.1108/09513541211251361>
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). *Evaluación de programas educativos y sociales*. Narcea.
- Maureira, O., & Montecinos, C. (2023). Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 395–422. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13253>
- Maureira, O., Gajardo Garrido, M., & Lizama Zamora, C. (2021). Liderando la mejora desde el departamento de lenguaje: un estudio de caso. *Perspectiva Educacional*, 60(3). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1158>
- May, L., Abdurrahman, A., Hariri, H., Sowiyah, S., & Rahman, B. (2020). The influence of principal managerial competence on teacher performance at schools in Bandar Lampung. *Tadris Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 5(1), 121–130. <https://doi.org/10.24042/tadris.v5i1.5391>
- Mayers, A. (2020). *Introducción a la estadística y SPSS en psicología*. Pearson Education.
- McGrath-Champ, S., Wilson, R., Stacey, M., & Fitzgerald, S. (2018). Entender el trabajo en las escuelas: la base para la enseñanza y el aprendizaje. Sídney, NSW: NSW Teachers Federation. <https://hdl.handle.net/2123/21926>
- Melville, W., Jones, D., & Campbell, T. (2013). Distributed leadership with the aim of ‘reculturing’: a departmental case study. *School Leadership & Management*, 34(3), 237–254. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849681>
- Miller, P., Barnes, A., & Mitchell, D. (2021). Self-efficacy and collective efficacy in school leadership: Enhancing teacher engagement and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858113>

- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2021). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2020*. Gobierno de Chile. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/casen>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (MBDLE)*. <http://www.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación Chile. (2017). *Reglamento del Estatuto de los Profesionales de la Educación*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13511>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2017). *Marco español para la buena dirección escolar (MEDB)*. <https://www.educacion.gob.es/>
- Ministry of Education and Research of Estonia. (2016). *Modelo de competencias de un líder educativo*. <https://www.hm.ee/en>
- Ministry of Education New Zealand. (2012). *Leading from the Middle. Educational Leadership for Middle and Senior Leaders*. Learning Media Limited. <https://doi.org/10.1080/01930826.2014.965099>
- Ministry of Education of the People's Republic of China. (2013). *Normas profesionales de la enseñanza obligatoria de directores de escuelas*. <http://www.moe.gov.cn/>
- Ministry of Education, Singapore. (2007). *Leader growth model*. <https://www.moe.gov.sg/>
- Moeketsane, M., Jita, L., & Jita, T. (2021). Correlates of South African subject leaders' perspectives and their perceived competence on instructional leadership. *South African Journal of Education*, 41(1), 1811. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1810>
- Monereo, C. (2010). *Competencias estratégicas: Aprender a aprender, pensar y convivir*. Graó.
- Morales, M., & García, P. (2018). *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas*. Centro de Estudios y Documentación en Liderazgo Educativo (CEDLE).

- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 802–820. <https://doi.org/10.1177/1741143219864937>
- Murillo, F. J., & Gómez Martín, J. C. (2018). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 4(4). <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.4.006>
- Myende, P., & Bhengu, T. (2015). Involvement of heads of departments in strategic planning in schools in the Pinetown district. *Africa Education Review*, 12(4), 632–646. <https://doi.org/10.1080/18146627.2015.1112152>
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders (PSEL)*. <https://npbea.org/>
- Ng, S., & Chan, T. (2014). Continuing professional development for middle leaders in primary schools in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 869–886. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0077>
- Niesche, R. (2013). Politicizing articulation: Applying Lyotard's work to the use of standards in educational leadership. *International Journal Leadership in Education*, 220–233. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.688874>
- OCDE. (2015). *Altos niveles de rendimiento y equidad (PISA In Focus, n.º 55)*. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/5jrw21wpffbt-es>
- OCDE. (2019). *Resultados de TALIS 2018 (Volumen I): Docentes y líderes escolares como aprendices de por vida*. <https://doi.org/10.1787/1/d0bc92a-es>
- OCDE. (2019). *Resultados de TALIS 2018 (Volumen II): Docentes y líderes escolares como profesionales valorados*. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-es>

- Ontario Ministry of Education. (2013). *Leadership Framework (OLF)*.
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/leadership/>
- Ospina, M., Sandoval, M., Aristizábal, M., & Ramírez, J. (2005). *Medición en ciencias sociales*. Fondo Editorial.
- Owan, V., & Agunwa, J. (2019). Principals administrative competence and teachers work performance in secondary schools in Calabar education zone of Cross River State, Nigeria. *Humanities and Social Sciences Letters*, 7(1), 20–28.
<https://doi.org/10.18488/journal.73.2019.71.20.28>
- Peacock, J. (2014). Science instructional leadership: The role of the department chair. *Science Educator*, 23(1), 36–48. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/science-instructional-leadership-role-department/docview/1552464392/se-2>
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Pinto, V., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 136–157. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-123>
- Queirós, A., Faria, D., & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3(9).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.887089>
- Queupil, J. P., & Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(2), 97–114. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>

- Riveros, A., & Wei, W. (2019). Standards and competency frameworks for school administrators: Global, comparative and critical perspectives. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 111. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4988>
- Robinson, V. M. J., & Gray, J. (2021). Leadership mindsets and their implications for educational improvement. *Educational Administration Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0013161X21990568>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2020). *Educational leadership and relational trust: The key to school improvement*. Springer.
- Roche, A., Russo, J., Kalogeropoulos, P., & Vale, C. (2020). Aspirations for mathematics learning: The voice of primary mathematics middle leaders. *Mathematics Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00360-9>
- Rotger Amengual, B. (1985). Los departamentos didácticos: organización y funcionamiento. *Anaya*.
- Rudhumbu, N. (2015). Managing curriculum change from the middle: How academic middle managers enact their role in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 106–119. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p106>
- Ryan, J., Wong, P., & Singh, P. (2021). Leadership for equity and inclusion: Moving beyond technical fixes. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 333-346. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0210>
- Sánchez-Buitrago, J. O., Rúa-Martínez, J. C., & Ternera-Romero, L. E. (2018). Competencias de los directivos docentes para la transformación de las instituciones educativas en organizaciones inteligentes. *Clío América*, 12(24), 122–136. <https://doi.org/10.21676/23897848.2650>

- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea / Competency framework for teachers: Contribution to study from European education policy. *Journal of Supranational Policies of Education*(5). <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.003>
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2011). Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas (3rd ed.). New York, NY: Routledge
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Seobi, B., & Wood, L. (2016). Improving the instructional leadership of heads of department in under-resourced schools: A collaborative action-learning approach. *South African Journal of Education*, 36(4), 1326. <https://doi.org/10.15700/saje.v36n4a1326>
- Sepúlveda, R., Volante, P., & Montenegro, M. (2022). Validación de un cuestionario de liderazgo intermedio para profesores responsables de un departamento didáctico. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 435–445. <https://doi.org/10.5209/rced.74479>
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). Una prueba de análisis de varianza para normalidad (muestras completas). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
- Skaalvik, C. (2020). Self-efficacy for instructional leadership: Relations with perceived job demands and job resources, emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 23, 1343–1366. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09585-9>
- Smith, C., Mestry, R., & Bambie, A. (2013). Roleplayers' experiences and perceptions of heads of departments' instructional leadership role in secondary schools. *Education as Change*, 17(SUPPL.1), 163–176. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.866002>

- So-oabeb, J., & du Plessis, A. (2023). Leadership competencies for teacher professional development: Perspectives of Namibian principals, heads of departments and teachers. *Perspectives in Education*, 41(2), 16–32. <https://doi.org/10.38140/pie.v41i2.7097>
- Stefkovich, J. A. (2006). Best interests of the student: Applying ethical constructs to legal cases. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>
- Tay, H. Y., Tan, K. H. K., Deneen, C. C., Leong, W. S., Fulmer, G. W., & Brown, G. T. L. (2019). Middle leaders' perceptions and actions on assessment: The technical, tactical and ethical. *School Leadership & Management*, 40(1), 45–63. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1582016>
- Tichnor-Wagner, A. (2019). Globally-Minded Leadership: A new approach for leading schools in diverse democracies. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 15(2). <https://doi.org/10.22230/ijepl.2019v15n2a869>
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. En A. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (4º ed., pp. 230–257). Madrid: La Muralla.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Societies*, 5(2), 256–276. <https://doi.org/10.3390/soc5020256>
- Walker, A., & Quong, T. (2010). Leading-upstream-professional-learning-for-middle-leaders. *Advances in Educational Administration*, 11, 357–376. [https://doi.org/10.1108/S1479-3660\(2010\)0000011020](https://doi.org/10.1108/S1479-3660(2010)0000011020)

- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Wong, C.-S., Wong, P.-M., & Peng, K. Z. (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction: The case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59–70. <https://doi.org/10.1177/1741143209351831>

LEGISLACIÓN

- Generalitat de Catalunya. (2010). Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC, 5686)*, 19–20. <https://portaldogc.gencat.cat>
- República de Chile. (1996). Ley N.º 19.070/1996: Estatuto de los profesionales de la educación (Estatuto Docente), Decreto 453. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- República de Chile. (2009). Ley General de Educación (Ley N° 20.370). *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

PARTE VIII. ANEXOS

Anexo 1. Carta de invitación a establecimientos



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Barcelona, ____ de ____ de ____

A:

Sr/Sra. _____

Director/a Colegio _____

Temuco, Chile.

Estimado/a Director/a:

Junto con saludar afectuosamente, me dirijo a usted con motivo de invitarlo/a a participar conjuntamente con los docentes y jefes de departamento de su establecimiento en una encuesta derivada de una investigación doctoral a realizar en los establecimientos educacionales de primaria y secundaria de la comuna de Temuco, que tiene como propósito identificar las principales competencias asociadas a la práctica del jefe de departamento.

La participación es totalmente anónima y consiste básicamente en contestar una breve encuesta de quince a veinte minutos aproximadamente sobre los jefes de departamento. La obtención de información permitirá mejorar la política de apoyo para este cargo primordial en la dirección del trabajo en equipo entre pares, encargado de fomentar el desarrollo profesional de sus miembros en las distintas áreas disciplinarias.

Para que su centro sea parte de esta pionera investigación, se necesita la colaboración de los siguientes profesionales:

- **Directora** (Encuesta a responder por usted).
- **Jefes de Departamento** (Encuesta a responder por todos los profesionales que tengan este cargo en el centro, de cualquier asignatura y nivel).
- **Docentes que sean miembros de algún departamento** (Encuesta a 10 docentes en total, independiente la asignatura y nivel al que pertenezcan).

Respecto a la forma de participación, esta consta de dos pasos:

1. Responder a este email confirmando la participación y adjuntando el consentimiento informado firmado por el Director/a del centro.
2. Contestar la encuesta online por medio de los enlaces que serán enviados a su correo electrónico, correspondientes a los tres diferentes colectivos nombrados. El plazo para su desarrollo será desde _____ hasta _____.

Sin otro particular y agradeciendo desde ya su valiosa colaboración en este estudio, quedo atenta a sus consultas o comentarios.

Atentamente,

Nadia A. San Martín Zárate
Profesora de Educación Básica
Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos
Estudiante de Doctorado de Educación y Sociedad
Universidad de Barcelona
nsanmaza17@alumnes.ub.edu

Anexo 2. Consentimiento informado.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Tesis doctoral

Perfil y competencias profesionales del jefe de departamento. Un estudio acerca del liderazgo intermedio en escuelas primarias y secundarias de Temuco (Chile)

A través de esta hoja comunicativa se exponen los puntos más relevantes de la participación del proyecto de investigación a realizarse en centros educativos de primaria y secundaria de la ciudad de Temuco, Chile. Por favor, lea con detenimiento la información que se le proporciona a continuación. Mencionar que la ayuda brindada permitirá mejorar la política de apoyo para el cargo primordial en la dirección del trabajo en equipo entre pares denominado Jefe de Departamento, encargado de fomentar el desarrollo profesional de sus miembros en las distintas áreas disciplinarias. El estudio es dirigido por la Doctora María Elena Cano García y llevado a cabo por la doctoranda Nadia Angélica San Martín Zárate, en el marco del Doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona.

La participación en el estudio es voluntaria, por lo que se puede abandonar la investigación en cualquier momento. Asimismo, se puede consultar cuantas preguntas desee, antes o después de iniciar el estudio, y la investigadora principal las resolverá. Por favor, lea cuidadosamente este documento de consentimiento antes de decidir si su establecimiento participará del estudio.

Justificación y Objeto de estudio.

En las últimas décadas se ha puesto mayor atención en los roles de liderazgo intermedio en el sistema escolar, destacando dentro de la organización uno de los sujetos primordiales en la dirección del trabajo en equipo entre pares, cobrando valor especial el denominado Jefe de Departamento, encargado de fomentar el desarrollo profesional de sus miembros en distintas áreas disciplinarias, emergiendo investigaciones centradas en su quehacer e impacto positivo en el desempeño de las prácticas docentes, como en el logro de objetivos planteados por el centro. Bajo esta premisa, el objetivo de esta investigación es diseñar un marco orientativo para líderes intermedios que determine las competencias profesionales del cargo de jefe de departamento a partir del análisis de su situación actual de las escuelas primarias y secundarias de Temuco (Chile).

Procedimiento y duración.

Se seleccionarán a todos los establecimientos de primaria y secundaria de la zona urbana de la ciudad de Temuco que cuenten con la figura de jefe de departamento. Posteriormente, se

contestará una encuesta online por medio de los enlaces que serán enviados a Dirección del establecimiento vía correo electrónico por parte de la investigadora, correspondientes a los tres diferentes colectivos (Director, Jefes de Departamento existentes en el centro y 10 Docentes), quien posteriormente lo reenviará a los profesionales correspondientes. La aplicación del cuestionario tiene una duración de quince a veinte minutos aproximadamente.

Riesgos y beneficios.

El riesgo es mínimo o menor al mínimo en la participación del establecimiento y sus profesionales. Todos los participantes contribuirán a contar con una evidencia científica que avale la creación de políticas, guías orientativas y programas para la formación formal para dichos líderes, como también indicar en qué etapa del ejercicio de su labor es oportuno recibir esta formación, favoreciendo la preparación y desenvolvimiento profesional de los docentes en áreas de especialización de gestión y coordinación de equipos de trabajo.

Compensación.

En este caso no está prevista ninguna compensación material por participar.

Confidencialidad y protección de datos.

Si decide autorizar la participación, las identidades se mantendrán confidenciales y solo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a los datos, los cuales se encontrarán en programas protegidos con licencia por la Universidad de Barcelona.

Las investigadoras del estudio mantendrán en un lugar seguro este consentimiento informado y, lo destruirán al cabo de finalizar la tesis doctoral. Cuando el estudio se haya completado y se hayan analizado los datos, toda la base de datos será igualmente destruida.

Voluntariedad de la participación.

La participación del establecimiento en este estudio es totalmente voluntaria. Para lo anterior, usted, debe dar y rellenar el consentimiento del centro. No hay ninguna penalización por no participar.

Derecho a retirarse del estudio.

El centro puede retirarse del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas. Además, si así se desea, se puede ejercer los derechos reconocidos y establecidos por la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de les Corts Catalanes, 585 -08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el delegado de protección de datos mediante escrito en la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pabellón Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu Estos derechos pueden ejercerse mediante escrito en la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Asimismo, le informamos de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universidad de Barcelona que considere que vulnera sus derechos.

Persona de contacto en caso de duda o consulta sobre el estudio.

Si desea resolver alguna interrogante, puede contactar con:

Nadia San Martín Zárate: nsanmaza17@alumnes.ub.edu

Consentimiento informado.

- He leído la información sobre el proyecto de investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas, las cuales han sido resueltas satisfactoriamente.
- Estoy de acuerdo en que el establecimiento participe voluntariamente y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre de establecimiento: _____

Nombre completo Director/a: _____

Firma: _____ Fecha: _____

Anexo 3. Cuestionario para directores: competencias del jefe de departamento

<https://forms.office.com/r/B4KsccVUgy>



Anexo 4. Cuestionario para jefes de departamento: competencias del jefe de departamento

<https://forms.office.com/r/DcQ572sb8P>



Anexo 5. Cuestionario para docentes: competencias del jefe de departamento

<https://forms.office.com/r/uXvfgCqrGz>



Anexo 6. Certificado de aprobación del Comité de ética de la Universidad Católica de Temuco.



COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

CERTIFICADO COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Código Documento: CEIUCT031701/23

Temuco, 17 de marzo de 2023

Sres.
Vicerrectoría de Investigación y Postgrado
Universidad Católica de Temuco

Presente:

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Católica de Temuco ha revisado los antecedentes presentados por la investigadora Nadia Angélica San Martín Zárate, estudiante de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, España. Su propuesta se enmarca en el proyecto titulado "El rol y competencias específicas del Jefe de Departamento en escuelas primarias y secundarias de Temuco, Chile". Este proyecto es financiado por Becas Chile de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), número de referencia 2020-72210082.

Como objetivo general, se ha propuesto "Identificar y analizar las principales competencias profesionales asociadas a la práctica del Jefe de Departamento Didáctico en escuelas de primaria y secundaria con el fin de elaborar un marco orientativo para líderes intermedios que determine las competencias específicas del cargo". Los objetivos específicos serán: 1. Identificar el grado de importancia que diferentes colectivos (Jefes de Departamento, Directores y Docentes) atribuyen a cada una de las competencias vinculadas al desempeño del cargo. 2. Contrastar las percepciones de los Jefes de Departamento, Directores y Profesores respecto al grado de importancia de cada una de las competencias afines al papel de Jefe de Departamento. 3. Determinar las necesidades de formación para cada una de las competencias asociadas a su quehacer, y 4. Elaborar un Marco Orientativo con las funciones y competencias específicas del cargo, así como lineamientos para políticas formativas del quehacer del Jefe de Departamento.

Metodológicamente, se realizará un estudio descriptivo, en el marco de un enfoque cuantitativo, recogiendo y analizando datos de tres cuestionarios dirigidos a Jefes de Departamentos de Asignatura, Docentes y Directores, respectivamente. Se contrastarán los resultados con el fin de ahondar en la comprensión de las competencias necesarias para un ejercicio eficiente de la función directiva de estos líderes intermedios, junto con establecer un marco que

Comité acreditado por Resolución Exenta N°J1-10928 SEREMI salud Región de la Araucanía, 19 de octubre de 2021.

permita su desarrollo profesional. Los establecimientos educacionales seleccionados serán 33 y todos pertenecerán a la Comuna de Temuco, Chile.

El Comité hace constar que la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona (CBUB) ha recibido la Solicitud de Evaluación de la estudiante de doctorado Nadia San Martín Zárate, dirigida por la Dra. María Elena Cano García del Departamento de Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, para la evaluación del proyecto "El rol y competencias específicas del Jefe de Departamento en escuelas primarias y secundarias de Temuco, Chile". Dicha solicitud se encuentra a la fecha en proceso de validación.

El Comité indica que es prioritario que el presente proyecto deba ser validado por el Comité de Ética correspondiente de la Universidad de Barcelona, toda vez que la propuesta de Tesis Doctoral es patrocinada por dicha casa de estudios. No obstante, este Comité validará los instrumentos de investigación que sean aplicados durante la ejecución del proyecto en la comuna de Temuco.

En consecuencia, el Comité de Ética luego de haber revisado los antecedentes pertinentes, teniendo a la vista el proyecto en extenso y los respectivos Consentimientos Informados, ha considerado que la propuesta y los instrumentos de investigación se ajustan tanto a la Misión de la Universidad Católica de Temuco como a los estándares éticos nacionales e internacionales, por lo cual, el Comité valida los instrumentos de investigación del proyecto revisado.

Sin otro particular, les saluda atentamente.



Dr. Alejandro Velásquez Briceño
Presidente
Comité de Ética de la Investigación
Universidad Católica de Temuco

Ccp/VIP

Comité acreditado por Resolución Exenta N°J1-10928 SEREMI salud Región de la Araucanía, 19 de octubre de 2021.

Anexo 7. Certificado de aprobación del Comité de bioética de la Universidad de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Comissió de Bioètica Universitat de Barcelona

Dictamen favorable

La Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona, reunida en sessió ordinària el dia 27 de setembre de 2022, va avaluar els aspectes metodològics, ètics i legals. La CBUB va efectuar observacions que havien de ser incloses en el projecte per a poder emetre dictamen favorable. L'investigador principal, va enviar la documentació requerida, que ha estat avaluada per la Secretaria de la CBUB, obtenint dictamen favorable a 13 d'abril de 2023, del projecte de tesi:

Títol: *"El rol y competencias específicas del Jefe de Departamento en escuelas primarias y secundarias de Temuco, Chile"*.

Estudiant: Nadia San Martín Zárate.

Directora: Dra. Maria Elena Cano García.

Programa: Educació i Societat.

A Barcelona, el 13 d'abril de 2023.

JORDI GARCIA
FERNANDEZ - DNI
35030054L (TCAT)

Firmado digitalmente por
JORDI GARCIA FERNANDEZ
- DNI 35030054L (TCAT)
Fecha: 2023.04.18 19:06:56
+02'00'

Dr. Jordi García Fernández
Vicerector de Recerca
President de la Comissió de Bioètica
Universitat de Barcelona

Institutional Review Board (IRB00003099)

<http://www.ub.edu/comissibiobioetica/> Comissió de Bioètica de la Universitat de Barcelona cbub@ub.edu

Anexo 8. Dimensiones y descriptores del instrumento

Dimensión	Descriptores
C1: Liderazgo ético y visionario	a. Dar a conocer sus expectativas de logros de aprendizaje mediante palabras y acciones.
	b. Asumir su identidad profesional actuando con ejemplaridad en su conducta personal.
	c. Actuar con equidad, respeto e integridad.
	d. Tomar decisiones utilizando un marco ético.
	e. Conducir a la misión del centro.
	f. Demostrar un alto nivel de responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
	g. Construir relaciones basadas en el respeto mutuo.
	h. Evitar comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en su trabajo.
	i. Actuar y tomar decisiones de manera justa e imparcial sin discriminación ni prejuicios.
	J. Ser responsable de sus decisiones y acciones, sometiéndose a una supervisión para garantizarlo.
	k. Actuar y tomar decisiones de manera abierta y transparente sin ocultar información.
C2: Liderazgo pedagógico	a. Promover y orientar la participación en los procesos de planificación y desarrollo curricular
	b. Implementar sistemas coherentes de instrucción y evaluación que promuevan la misión, visión y valores fundamentales del centro.
	c. Potenciar la misión, visión y valores fundamentales del centro en la implementación del currículum.
	d. Asegurar la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación.
	e. Garantizar la articulación y congruencia del currículum entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
	f. Verificar la implementación del currículum.
	g. Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza.
	h. Acompañar, evaluar y retroalimentar el uso de estrategias y recursos metodológicos.
	i. Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE.
	j. Gestionar y asegurar los recursos requeridos para maximizar su uso en los procesos pedagógicos.
	k. Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores.
	l. Promover y facilitar el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas.
	m. Identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

C3: Liderazgo para el desarrollo profesional docente	n. Acompañar y orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes, asegurando la comunicación oportuna de los resultados.
	ñ. Monitorear y analizar los resultados de logro de los estudiantes para generar compromisos de mejora en base a necesidades prioritarias.
	o. Identificar las competencias, fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel que pueda alcanzar su mejor desempeño.
	p. Tener conocimiento de prácticas de enseñanza eficaces.
	q. Dominar métodos y técnicas de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza.
	r. Tener conocimiento y comprensión actualizado de la investigación en educación.
	s. Conocer las normativas y políticas nacionales y locales de educación.
	a. Identificar y priorizar las necesidades de formación de los docentes, generando diversas modalidades de desarrollo profesional.
	b. Generar condiciones y espacios de trabajo para la reflexión entre docentes sobre las prácticas pedagógicas
	c. Fomentar el intercambio de prácticas y conocimientos profesionales actualizados.
	d. Facilitar oportunidades para que el personal aprenda de los demás.
	e. Tener en cuenta la opinión de los miembros del personal al iniciar acciones que afecten a su trabajo.
	f. Construir un equipo cohesionado y unificado de docentes noveles y docentes con experiencia para cumplir los objetivos del centro.
	g. Reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos.
	h. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos
	i. Generar espacios para el trabajo colaborativo de forma sistemática y continua.
	j. Desarrollar el crecimiento profesional de conocimientos, habilidades y prácticas profesionales de los profesores.
	k. Fomentar la mejora continua de los procesos de enseñanza a nivel de desempeño individual como colectivo.
	l. Capacitar y motivar a los profesores para que alcancen los más altos niveles de profesionalismo.
	m. Animar a los docentes a innovar en sus prácticas siendo coherentes con los objetivos del centro.
	n. Buscar y revisar críticamente la investigación educativa para su aplicación en la práctica.
	ñ. Promover la responsabilidad y el desarrollo profesional continuo de los docentes.
	o. Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos.
	p. Realizar procesos de acompañamiento a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza.
	q. Aplicar procesos de evaluación a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza.

	r. Facilitar la tutoría y el apoyo a la iniciación de nuevos profesores.
C4: Liderazgo para la colaboración y la innovación	a. Generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso.
	b. Establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos.
	c. Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y padres.
	d. Mantener una comunicación abierta y fluida para crear y mantener comunidades de aprendizaje.
	e. Proporcionar oportunidades y recursos disponibles que apoyen el trabajo en equipo para la mejora de la enseñanza.
	f. Implicar a los profesores en la toma de decisiones que afectan a su trabajo de instrucción.
	g. Modelar y promover una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes.
	h. Promover los consensos basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones.
	i. Crear y mantener relaciones positivas y productivas.
	j. Comunicar y resolver problemas de manera eficaz.
	k. Ser accesible y acogedor.
	l. Estimular las iniciativas relacionadas con la innovación e investigación pedagógica, impulsando su implementación.
	m. Utilizar métodos de mejora continua para alcanzar la visión y misión del centro.
	n. Promover los valores fundamentales del centro.
	ñ. Involucrar a los demás en un proceso continuo de investigación y aprendizaje.
	o. Establecer objetivos de mejora estratégicos de planificación, implementación y evaluación.
	p. Desarrollar la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas.
	q. Dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación.
	r. Promover la innovación fomentando el compromiso con el cambio y la mejora continua.
	s. Asegurar la implementación efectiva de estrategias que conduzcan a una mejora escolar sostenida a lo largo del tiempo.

Anexo 9. Resultados estadísticos de fiabilidad

Descriptores	Media	Desv. Estandar	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Alfa de Cronbach si el elemento se ha eliminado
C1a. Dar a conocer sus expectativas de logros de aprendizaje mediante palabras y acciones.	3,50	0,601	240,81	825,424	0,976
C1b. Asumir su identidad profesional actuando con ejemplaridad en su conducta personal.	3,49	0,694	240,81	824,396	0,977
C1c. Actuar con equidad, respeto e integridad.	3,83	0,390	240,47	836,100	0,977
C1d. Tomar decisiones utilizando un marco ético.	3,76	0,428	240,54	835,878	0,977
C1e. Conducir a la misión del centro.	3,52	0,584	240,79	828,280	0,977
C1f. Demostrar un alto nivel de responsabilidad en el desempeño de sus funciones.	3,77	0,445	240,53	832,863	0,977
C1g. Construir relaciones basadas en el respeto mutuo.	3,89	0,320	240,42	840,586	0,977
C1h. Evitar comprometerse con personas u organizaciones que puedan intentar influir de manera inapropiada en su trabajo.	3,43	0,760	240,87	830,536	0,977
C1i. Actuar y tomar decisiones de manera justa e imparcial sin discriminación ni prejuicios.	3,79	0,476	240,51	834,633	0,977
C1j. Ser responsable de sus decisiones y acciones, sometiéndose a una supervisión para garantizarlo.	3,62	0,606	240,68	827,224	0,977
C1k. Actuar y tomar decisiones de manera abierta y transparente sin ocultar información.	3,74	0,494	240,56	832,871	0,977
C2a. Promover y orientar la participación en los procesos de planificación y desarrollo curricular	3,54	0,625	240,77	824,090	0,976
C2b. Implementar sistemas coherentes de instrucción y evaluación que promuevan la misión, visión y valores fundamentales del centro.	3,39	0,721	240,91	817,399	0,976
C2c. Potenciar la misión, visión y valores fundamentales del centro en la implementación del currículum.	3,48	0,634	240,82	823,736	0,976
C2d. Asegurar la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación.	3,56	0,655	240,75	821,859	0,976
C2e. Garantizar la articulación y congruencia del currículum entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	3,54	0,679	240,77	818,161	0,976
C2f. Verificar la implementación del currículum.	3,38	0,798	240,93	815,999	0,976
C2g. Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza.	3,40	0,777	240,90	823,749	0,977
C2h. Acompañar, evaluar y retroalimentar el uso de estrategias y recursos metodológicos.	3,40	0,801	240,91	822,418	0,977
C2i. Asegurar la implementación de estrategias para identificar y apoyar a los estudiantes con NEE.	3,24	0,862	241,07	815,971	0,976
C2j. Gestionar y asegurar los recursos requeridos para maximizar su uso en los procesos pedagógicos.	3,40	0,736	240,91	820,026	0,976

C2k. Gestionar estratégicamente los recursos, asignando responsabilidades a los profesores.	3,35	0,734	240,96	820,817	0,976
C2l. Promover y facilitar el uso eficaz de diferentes herramientas tecnológicas.	3,19	0,827	241,12	815,399	0,976
C2m. Identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje.	3,60	0,610	240,70	822,221	0,976
C2n. Acompañar y orientar el proceso de evaluación de los aprendizajes, asegurando la comunicación oportuna de los resultados.	3,33	0,803	240,97	813,396	0,976
C2ñ. Monitorear y analizar los resultados de logro de los estudiantes para generar compromisos de mejora en base a necesidades prioritarias.	3,34	0,810	240,97	814,547	0,976
C2o. Identificar las competencias, fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel que pueda alcanzar su mejor desempeño.	3,29	0,804	241,02	818,578	0,976
C2p. Tener conocimiento de prácticas de enseñanza eficaces.	3,54	0,600	240,76	827,309	0,977
C2q. Dominar métodos y técnicas de planificación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza.	3,49	0,618	240,81	823,863	0,976
C2r. Tener conocimiento y comprensión actualizado de la investigación en educación.	3,33	0,681	240,97	820,954	0,976
C2s. Conocer las normativas y políticas nacionales y locales de educación.	3,43	0,683	240,88	818,291	0,976
C3a. Identificar y priorizar las necesidades de formación de los docentes, generando diversas modalidades de desarrollo profesional.	3,32	0,762	240,98	816,301	0,976
C3b. Generar condiciones y espacios de trabajo para la reflexión entre docentes sobre las prácticas pedagógicas	3,43	0,760	240,87	818,184	0,976
C3c. Fomentar el intercambio de prácticas y conocimientos profesionales actualizados.	3,49	0,657	240,81	820,104	0,976
C3d. Facilitar oportunidades para que el personal aprenda de los demás.	3,37	0,758	240,94	815,860	0,976
C3e. Tener en cuenta la opinión de los miembros del personal al iniciar acciones que afecten a su trabajo.	3,59	0,586	240,71	824,408	0,976
C3f. Construir un equipo cohesionado y unificado de docentes noveles y docentes con experiencia para cumplir los objetivos del centro.	3,55	0,693	240,76	821,603	0,976
C3g. Reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos.	3,64	0,560	240,67	828,264	0,977
C3h. Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos	3,76	0,473	240,54	831,596	0,977
C3i. Generar espacios para el trabajo colaborativo de forma sistemática y continua.	3,61	0,632	240,69	822,547	0,976
C3j. Desarrollar el crecimiento profesional de conocimientos, habilidades y prácticas profesionales de los profesores.	3,41	0,791	240,89	811,515	0,976
C3k. Fomentar la mejora continua de los procesos de enseñanza a nivel de desempeño individual como colectivo.	3,44	0,713	240,86	816,021	0,976

C3l. Capacitar y motivar a los profesores para que alcancen los más altos niveles de profesionalismo.	3,26	0,892	241,04	808,702	0,976
C3m. Animar a los docentes a innovar en sus prácticas siendo coherentes con los objetivos del centro.	3,47	0,649	240,84	819,736	0,976
C3n. Buscar y revisar críticamente la investigación educativa para su aplicación en la práctica.	3,15	0,762	241,15	820,028	0,976
C3ñ. Promover la responsabilidad y el desarrollo profesional continuo de los docentes.	3,43	0,712	240,88	819,085	0,976
C3o. Fortalecer el plan de estudios y la enseñanza con la toma de decisiones basada en datos.	3,23	0,806	241,07	816,156	0,976
C3p. Realizar procesos de acompañamiento a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza.	3,26	0,789	241,05	816,385	0,976
C3q. Aplicar procesos de evaluación a docentes para garantizar los estándares de calidad de la enseñanza.	3,02	0,905	241,29	816,144	0,977
C3r. Facilitar la tutoría y el apoyo a la iniciación de nuevos profesores.	3,37	0,758	240,94	817,770	0,976
C4a. Generar un clima basado en el respeto mutuo, la diversidad y el compromiso.	3,83	0,394	240,48	835,195	0,977
C4b. Establecer y mantener una cultura profesional de colaboración y participación hacia unos objetivos compartidos.	3,77	0,437	240,54	833,597	0,977
C4c. Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los alumnos y padres.	3,51	0,743	240,80	819,802	0,976
C4d. Mantener una comunicación abierta y fluida para crear y mantener comunidades de aprendizaje.	3,68	0,528	240,62	828,187	0,976
C4e. Proporcionar oportunidades y recursos disponibles que apoyen el trabajo en equipo para la mejora de la enseñanza.	3,50	0,680	240,81	820,057	0,976
C4f. Implicar a los profesores en la toma de decisiones que afectan a su trabajo de instrucción.	3,61	0,575	240,70	824,675	0,976
C4g. Modelar y promover una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes.	3,62	0,554	240,68	823,626	0,976
C4h. Promover los consensos basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones.	3,62	0,537	240,69	827,141	0,976
C4i. Crear y mantener relaciones positivas y productivas.	3,77	0,481	240,54	832,139	0,977
C4j. Comunicar y resolver problemas de manera eficaz.	3,70	0,503	240,61	831,054	0,977
C4k. Ser accesible y acogedor.	3,71	0,507	240,59	832,484	0,977
C4l. Estimular las iniciativas relacionadas con la innovación e investigación pedagógica, impulsando su implementación.	3,45	0,648	240,85	822,329	0,976
c4m. Utilizar métodos de mejora continua para alcanzar la visión y misión del centro.	3,46	0,686	240,85	816,122	0,976
c4n. Promover los valores fundamentales del centro.	3,59	0,595	240,72	824,758	0,976

c4ñ. Involucrar a los demás en un proceso continuo de investigación y aprendizaje.	3,34	0,733	240,96	817,868	0,976
c4o. Establecer objetivos de mejora estratégicos de planificación, implementación y evaluación.	3,45	0,692	240,86	817,381	0,976
c4p. Desarrollar la capacidad de los docentes para evaluar el valor y la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas.	3,30	0,735	241,01	813,482	0,976
c4q. Dirigir una cultura de aprendizaje, innovación e investigación.	3,29	0,761	241,01	815,105	0,976
c4r. Promover la innovación fomentando el compromiso con el cambio y la mejora continua.	3,46	0,648	240,84	818,396	0,976
c4s. Asegurar la implementación efectiva de estrategias que conduzcan a una mejora escolar sostenida a lo largo del tiempo.	3,46	0,722	240,85	813,820	0,976

Nota. Elaboración propia.