

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Psicología

EL JEFE DE DEPARTAMENTO Y LAS UNIDADES DEPARTAMENTALES COMO PROMOTORES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO

Tesis para optar al grado de licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo

Sofía Chávez Rojas
Magdalena Faúndez Sáiz
Amanda Martínez Urmeneta
Isabel Zett Sabioncello

Profesores Patrocinantes:
Carmen Montecinos Sanhueza, Ph.D.
Mauricio Pino Yancovic, Ph.D.

2018

Resumen

Este es un estudio de caso único cuyo objetivo es comprender la unidad departamental como un espacio de desarrollo profesional docente, en un colegio que imparte clases de kinder a 4° medio en la región de Valparaíso, Chile. Se realizaron dos grupos focales y cuatro entrevistas semiestructuradas individuales, recabando información acerca de la estructura organizacional y el funcionamiento departamental. Los resultados dan cuenta de la configuración de los departamentos como comunidades profesionales de aprendizaje, siendo el jefe de departamento promotor del trabajo colaborativo y gestor de las acciones de desarrollo profesional docente. Asimismo, este cargo se identifica como mediador de la comunicación entre el equipo directivo y los docentes del departamento. Entre los factores limitantes del desarrollo profesional se encuentran la falta de tiempo y de coordinación pedagógica.

Palabras Clave: Jefe de Departamento, Desarrollo Profesional Docente, Unidad Departamental, Comunidades Profesionales de Aprendizaje, Mejora Escolar.

Abstract

Using a case study design this article examines the departmental unit as a space for teacher professional development space, in a comprehensive k-12^a school in the region of Valparaíso, Chile. Two focus groups and four individual semi-structured interviews were conducted, to produce information about the organizational structure and departmental functioning. Results show the configuration of the departments as a professional learning community, being the Head of Department the promoter of the collaborative work and manager of the teacher professional development strategies. Also, this position is identified as mediator of the communication between the management team and the departments. Limiting factors of the professional development strategies identified include lack of time and pedagogical coordination.

Keywords: Heads of Department, Teacher Professional Development, Departmental Unit, Professional Learning Communities, School Improvement.

Introducción

La mejora escolar hace ya varias décadas se ha posicionado como una de las preocupaciones y desafíos más importantes a nivel país en materia de educación. La problemática no solo se ha planteado estatalmente, sino que ha sido parte del discurso erigido por estudiantes, docentes, familias y diversos actores de la ciudadanía (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). En Chile, en respuesta a esa demanda, desde el Ministerio de Educación se le ha dado relevancia a la responsabilidad de las escuelas por evaluar y mejorar su propio desempeño, siendo el principio orientador el mejoramiento continuo y sistemático de la calidad de la educación (Ahumada, 2010; MINEDUC, 2005; MINEDUC, 2015).

Desde el año 2009 se comenzó a implementar la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que exige a todos los establecimientos la elaboración e implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). El Director y su equipo directivo se vuelven fundamentales en la planificación y ejecución de acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos (Ahumada, 2010; MINEDUC, 2015). La literatura internacional identifica que las exigencias actuales derivadas de la política pública requieren que los Directores sean gerentes competentes, visionarios y líderes instruccionales, concentrando

en una sola persona una gran variedad de responsabilidades y presiones de diversas fuentes, que la mayoría de las veces no le permiten dedicar suficiente tiempo a la mejora de la escuela (Bolívar, 2010; Danielson, 2007; De Nobile, 2017; Flückiger, Lovett, Dempster & Brown, 2015).

En este sentido, Bolívar (2010) afirma que el liderazgo distribuido en las escuelas permite reconceptualizar y reconfigurar las prácticas de liderazgo, promoviendo el desarrollo de la capacidad de liderar de otros actores educativos en sus áreas de competencias o interés. En base a lo anterior, la literatura internacional ha identificado la importancia del rol del líder medio en los procesos de mejora escolar (Flückiger et al., 2015; Leithwood, 2016; Weller, 2001). Este tipo de liderazgo es definido por De Nobile (2017) como aquellos maestros u otros actores escolares que asumen responsabilidades de mantenimiento o mejoramiento de ciertos aspectos del establecimiento y que se posicionan entre el equipo directivo y el cuerpo docente dentro de la jerarquía de la organización. Tomando en cuenta el tamaño de la estructura de las escuelas secundarias, además de la complejidad del currículum, se crea el cargo de Jefe de Departamento para ejercer este rol de líder medio.

En relación a lo anterior, Harris (2008) plantea que las prácticas de liderazgo distribuido se

comparten y ejecutan dentro de grupos y redes que se extienden por la organización, que a su vez pueden tener carácter formal o informal. Un ejemplo de esto es el trabajo de las unidades departamentales por asignatura, que de acuerdo a Lorente (2006) funcionan como un punto de referencia para los profesores, ya que su sello identitario es la especialidad curricular para la que están habilitadas. Al ser los departamentos más pequeños que la escuela como conjunto, posibilitan el desarrollo de una identidad organizacional y de un sentido de colegialidad, facilitando una cultura de colaboración docente y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Leithwood, 2016).

En cuanto al rol del Jefe de Departamento, una de sus funciones es crear la arquitectura de la unidad departamental en pos de la colaboración, participación docente, reflexión crítica, investigación, desarrollo de evaluación y planificación, además de gestionar y orientar reuniones y promover el cambio (Brundrett & Terrell, 2004). En este sentido, la función de este liderazgo medio es clave en la mejora, ya que los departamentos pueden establecerse como contextos privilegiados para el aprendizaje de los docentes (Gonzalez, Nieto y Portela, 2003). Además, al interactuar de forma frecuente tanto con el profesorado como con el equipo directivo, los Jefes de Departamento pueden contribuir a la innovación (Friedman, 2011) e influir en la organización en los tres niveles de aprendizaje: individual, en pequeños grupos de profesores y aprendizaje organizacional en toda la escuela (Melville, 2012 en Gaubatz y Ensminger, 2015).

En cuanto a los procesos de aprendizaje de los docentes, tanto a nivel individual como grupal, estos se han entendido en el marco del Desarrollo Profesional Docente. Este concepto refiere a una “variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña” (Montecinos, 2003, p. 108). En la revisión bibliográfica acerca de las prácticas efectivas de liderazgo departamental realizada por Leithwood (2016), se identifican como elementos claves el apoyo que el Jefe de Departamento le puede otorgar al personal en la ampliación y profundización de habilidades y conocimientos, facilitando así el desarrollo de la capacidad del departamento. Asimismo, se enfatiza su rol en la construcción de una cultura colaborativa que fomente un clima de mejora y motive al profesorado a cambiar sus prácticas pedagógicas, participando y contribuyendo al desarrollo profesional en toda la escuela.

A pesar de la relevancia que se le ha otorgado a nivel internacional a esta posición de liderazgo medio, la investigación en Chile sobre liderazgo escolar se ha centrado principalmente en describir las características, prácticas y problemas que enfrentan únicamente los directores de las escuelas, mencionando de manera superficial y descriptiva a otros actores escolares como líderes (Flessa, Bramwell, Fernández & Weinstein, 2017). A modo de abordar esta brecha de conocimiento existente en la investigación nacional sobre liderazgo educativo, en el marco de una investigación más amplia¹, este artículo analiza la estructura departamental como un espacio de desarrollo profesional docente, en un establecimiento de educación secundaria de la región de Valparaíso, Chile.

Marco teórico

En el presente apartado se expondrán los conceptos relevantes para abordar el objetivo de esta investigación. En primer lugar, se contextualizará la problemática desde la mejora escolar y el aprendizaje organizacional. Seguidamente se presentará el concepto de liderazgo distribuido y su papel en los procesos de mejora. De forma posterior se abordará el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje como una forma de organización escolar. Luego se introducirá el concepto de liderazgo medio, centrándose en la figura del jefe de departamento como líder pedagógico, el que desde la literatura ha sido identificado como actor crítico en la promoción del desarrollo profesional docente y en el aprendizaje organizacional. Por último, se presentan los dominios que constituyen el Marco para la Buena Enseñanza, como referente para el desarrollo profesional de los docentes.

Mejora escolar y aprendizaje organizacional

En el marco de la investigación sobre mejora escolar, desde finales de los años noventa, se ha desarrollado un enfoque que entiende los procesos de mejora como un cambio educativo planificado, que incrementa tanto la capacidad de la escuela para gestionar el cambio, como los

¹ Esta tesis surge a partir del proyecto de investigación FONDECYT 2018: “La contribución del liderazgo pedagógico de los jefes de departamentos disciplinarios en los procesos de mejora escolar en educación secundaria”. Su objetivo es examinar las prácticas de liderazgo pedagógico de los Jefes de Departamento y su impacto en la mejora escolar, en establecimientos de educación secundaria que presenten trayectorias de mejoramiento simétricas y asimétricas por disciplinas (lenguaje y matemáticas).

resultados de aprendizaje de los estudiantes (Creemers, 2007). El cambio, entonces, es entendido como un proceso complejo y multivariado, que considera factores macro además de aspectos específicos de cada escuela (Bellei et al., 2014).

La mejora escolar en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes requiere conjuntamente de un aprendizaje profesional y un aprendizaje de la escuela como organización (Kriechesky y Murillo, 2011 citado en Bolívar, 2012). De esta manera, se comprende el aprendizaje organizacional como un proceso dinámico de generación y transferencia de conocimientos que atraviesa los tres niveles de la estructura organizacional: individual, grupal y organizacional (Ahumada, 2010; Castañeda y Pérez-Acosta, 2005; Schmitz, Rebelo, Gracia & Tomás, 2014). De acuerdo a la propuesta de Castañeda y Pérez-Acosta (2005) el proceso descrito con anterioridad pasa por dos rutas: desde el individuo hacia la organización (*feed forward*) y desde la organización hacia el individuo (*feed back*), donde el conocimiento retorna mediante un proceso de aprendizaje. Además, se distingue como un factor clave en este proceso la voluntad y habilidad de actores interesados que intentan hacer esta transformación, trabajando por integrar nuevas ideas e innovaciones en las rutinas, estructuras y cultura de la organización (DiMaggio, 1988 y Lawrence, 1999 en Lawrence, Mauws, Dyck & Kleysen, 2005).

En cuanto a estos procesos de mejora, el liderazgo ha demostrado tener un impacto considerable sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, llegando a explicar una cuarta parte del total de los efectos escolares (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Siguiendo con esta idea, Ahumada (2010) identifica como elementos fundamentales para comprender el proceso de mejoramiento continuo en las escuelas, el liderazgo distribuido y el aprendizaje organizacional.

Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido es entendido como un sistema que involucra la participación y colaboración de diversos actores, en diferentes posiciones dentro y entre organizaciones, en la dirección y coordinación del trabajo de la institución (Cannatelli, Smith, Giudici, Jones & Conger, 2017). Este marco para comprender el liderazgo escolar implica una resignificación del rol directivo hacia una práctica más democrática y dispersada en el conjunto de la organización, alejándose del modelo burocrático de gestión

escolar (Bolívar, 2010; Murillo 2006). A su vez, supone la instalación de una cultura escolar colaborativa, al requerir del compromiso e involucramiento de todos los actores de la comunidad educativa en la gestión del establecimiento (Murillo, 2006). En este sentido, el autor propone que esta modalidad de liderazgo no consiste en delegar tareas o responsabilidades de manera centralizada, sino en una forma de coordinación colectiva que capitaliza en las capacidades y destrezas de los distintos actores.

Siguiendo estos planteamientos, Harris y De-Flaminis (2016, citado en Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira, 2017) profundizan en las características del liderazgo distribuido, comprendiéndolo como una práctica más que como un rol o una responsabilidad. Además, los autores enfatizan en las interacciones más que en las acciones, entendiendo que lo que se distribuye es la influencia y agencia entre los actores educativos.

Silns y Mulford (2002) plantean que la distribución del liderazgo y el empoderamiento de los docentes en las áreas de importancia para ellos, aumentan la probabilidad que los resultados de los estudiantes mejoren. Sin embargo, estos mismos autores hacen notar que los docentes no pueden crear ni mantener las condiciones para el efectivo desarrollo de sus estudiantes si estas mismas condiciones no existen para ellos. En este sentido, si se pretende que las escuelas mejoren en los procesos de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes, deben asegurar oportunidades para que los maestros se desarrollen, innoven y aprendan en conjunto (Silns y Mulford, 2002, en Harris & Chapman, 2002).

En relación a esto, Ahumada *et al.* (2017) consideran que la mejora escolar conlleva un desafío y esfuerzo del sistema en su conjunto, requiriendo el desarrollo de capacidades de liderazgo en los diferentes niveles de la organización, incluido el nivel intermedio. De esta manera, la estructura organizacional debe adaptarse a los cambios necesarios para el proceso de mejora. En particular, los autores destacan la estructura departamental como un espacio de desarrollo profesional, que posibilita a su vez la emergencia de nuevos liderazgos en la comunidad educativa.

Comunidades profesionales de aprendizaje

Un modelo de organización escolar que promueve el aprendizaje en la organización es el de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Éstas son comprendidas por Vanblaere y Devos (2016) como una forma de funcionamiento de las escuelas, basada en culturas de trabajo

colaborativas e interacciones de apoyo entre los docentes. De acuerdo a esta propuesta, el profesorado se compromete desde un punto de vista crítico, con un énfasis en su propio aprendizaje y en la mejora de su eficacia como profesionales, siendo el objetivo principal enseñar a todos los estudiantes de la mejor forma posible. Adicionalmente, según Vescio, Ross y Adams (2008, citado en Kriechesky y Murillo, 2011), en la organización escolar como CPA subyace el supuesto de que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza se sitúa en las experiencias cotidianas de los docentes, y que para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento se requiere de procesos de reflexión crítica y compartida entre pares. Por último, Bolívar (2008) propone a las CPA como una estrategia e innovación organizativa que potencia el Desarrollo Profesional Docente y contribuye al cambio y la mejora escolar.

En relación a esta cultura de trabajo colaborativo que caracteriza a las CPA, y que también se ha identificado en su vínculo con las redes de mejoramiento educativo, Jackson y Temperley (2006) han descrito cuatro procesos de aprendizaje docente:

1. Aprender unos de otros. Los grupos se benefician de las diferencias y diversidades individuales al compartir conocimientos, experiencias, expertiz, prácticas y saber - cómo (*know-how*).
2. Aprender unos con otros. Los individuos aprenden juntos experimentando, creando el sentido y co-construyendo el aprendizaje.
3. Aprendizaje en nombre de (*on behalf of*). El aprendizaje entre individuos en redes también se realiza en beneficio de otros individuos dentro de la escuela.
4. Meta-aprendizaje. Los docentes aprenden sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En cuanto a las características interpersonales de las CPA que se han identificado en la literatura, Vanblaere y Devos (2016) señalan que existen fundamentalmente tres a la hora de comprender este modelo de organización: el diálogo reflexivo, la desprivatización de las prácticas y la responsabilidad colectiva. La primera supone la participación en conversaciones profundas y reflexivas sobre temas educativos, como lo es el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje; esto permite que los maestros recopilen nueva información y reflexionen sobre sus propias prácticas. La desprivatización refiere a que los docentes hagan pública su forma de enseñar y permitan a sus

colegas ingresar a su aula, además de poder compartir sus prácticas a través de estrategias como el entrenamiento entre pares, enseñanza en equipo y observaciones mutuas. La responsabilidad colectiva, por último, hace alusión a un compromiso compartido entre los profesores por la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados de los estudiantes, creando un incentivo grupal que busca evitar la docencia aislada. Subyacen valores y una visión conjunta que proporcionan la base para la toma de decisiones colectivas que guíen las prácticas docentes en el aula.

Líderes medios

Teniendo en consideración la relevancia del aprendizaje docente para la mejora escolar, los líderes medios surgen como actores críticos para promover y mantener prácticas de enseñanza y aprendizaje de calidad en las instituciones educativas (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015; Leithwood, 2016). De Nobile (2017), luego de una revisión extensa sobre liderazgos medios, logró identificar dos tipos de definición: la primera hace alusión a la posición jerárquica que ocupan en la estructura organizacional, entre el equipo directivo y el cuerpo docente, denominándolos como líderes medios (*middle leaders*). La segunda refiere a las funciones que realizan, como responsables de otros profesionales y/u otros aspectos de la escuela como el área de currículo y las políticas educativas, denominando a estas prácticas como propias del liderazgo medio (*middle leadership*). De esta forma, el autor acuña su propia definición integrando ambas concepciones:

El liderazgo medio en las escuelas se define aquí como docentes (y algunos no docentes) que tienen o asumen la responsabilidad del mantenimiento o el mejoramiento de algunos aspectos de la organización escolar, incluido el bienestar estudiantil, el área del currículo, las políticas, el desarrollo docente y otras actividades diversas, a menudo a través de equipos o comités (De Nobile, 2017, p. 4).

En relación a las funciones y aspectos claves del liderazgo medio, Busher (2005) realizó un estudio respecto a la identidad profesional de estos puestos. Examinó la forma en que los líderes medios trabajan con sus colegas y con los estudiantes para el desarrollo de una cultura colaborativa y un liderazgo distribuido en las escuelas. De esta investigación, se identificaron seis funciones clave en el ejercicio de su rol (ver Tabla 1).

Tabla 1

Aspectos funcionales claves del trabajo de un líder medio

1. Tener una visión para su departamento;
2. Tener la voluntad de usar el poder: Gerencia;
3. Trabajar con el equipo para implementar acciones;
4. Coordinar e implementar efectivamente las acciones;
5. Mediar contexto: comprometerse en diferentes ámbitos;
6. Ser un modelo docente exitoso para sus colegas.

Nota: Adaptado de Busher (2005, p.142).

La primera función es explicada como el desarrollo y proyección a sus colegas de una visión clara que considere valores sociales y educacionales. La segunda hace referencia a la energía y voluntad requerida por los líderes medios para crear e implementar políticas dentro de sus equipos. El tercer aspecto dice relación a la importancia de la negociación y la interacción constante con sus colegas para llegar a consensos respecto a las acciones a implementar. En cuarto lugar, se menciona que para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje, los líderes medios deben considerar tareas administrativas y crear sistemas de gestión centralizados para manejar de forma efectiva sus equipos. La quinta función refiere a la participación y negociación en diversos ámbitos y con diferentes actores educativos, desde las salas de clases y departamentos, hasta las políticas de la organización escolar. Por último, se destaca la relevancia de ser un buen profesor para ser respetado y considerado exitoso por sus demás colegas (Busher, 2005).

Por otro lado, Danielson (2007) aborda el rol de liderazgo docente (*teacher leadership*), que puede ser tanto formal como informal. Los primeros corresponden a aquellos docentes que son designados a un puesto con ciertas funciones específicas, como lo son los Jefes de Departamento y los profesores tutores. Entre sus responsabilidades, el autor destaca liderar proyectos de currículum, facilitar grupos de estudios de profesores y evaluar a sus colegas en relación a sus prácticas pedagógicas. Los líderes informales, por otra parte, emergen espontáneamente del profesorado, al ser reconocidos por sus colegas por su experiencia y práctica, tomando la iniciativa para abordar un problema o proponer algún programa.

Un sello distintivo de estos líderes es la capacidad de colaborar con los demás, llamando a la acción y movilizándolo a sus colegas para crear consensos y una visión compartida respecto a cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos (Danielson, 2007). Es importante aclarar que, según De Nobile (2017), el concepto de liderazgo docente se superpone con el de

liderazgo medio, no obstante son diferentes, pues los líderes docentes pueden llegar a ser considerados líderes medios sólo en la medida que asuman un compromiso con las responsabilidades propias de este rol, descritas anteriormente.

Rol del jefe de departamento

Si bien se concuerda que las prácticas de liderazgo educativo se pueden ejercer desde posiciones formales e informales, para fines de este estudio el liderazgo medio será considerado a partir de cargos específicos en la organización escolar, asociadas al liderazgo pedagógico. Este tipo de liderazgo se caracteriza por enfatizar en el establecimiento de metas y expectativas de aprendizaje; por el uso estratégico de recursos; por la planificación, coordinación y evaluación del cuerpo docente y del currículum; por la promoción y participación del desarrollo profesional docente; y por garantizar un ambiente de apoyo y de confianza (Robinson, 2007). En Chile, los cargos medios pedagógicos corresponden a los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (JUTP) y Jefes de Departamento o Ciclo (JD) (Cortez y Zoro, 2016).

En Chile, el cargo de Jefe de Departamento no es reconocido como una función docente directiva en los diversos cuerpos legales que describen las funciones de los liderazgos formales en la escuela (Cortez y Zoro, 2016). La única mención que se hace respecto a los Jefes de Departamento, se encuentra en el decreto 453 de la Ley 19.070, promulgada el año 2012, sobre el Estatuto de los Profesionales de la Educación del Ministerio de Educación. En el documento se especifica este cargo como parte de las actividades curriculares no lectivas anexas a la función docente.

No obstante, en la literatura internacional se encuentran diversas fuentes que describen las funciones, responsabilidades y tareas que asumen los Jefes de Departamento en la orgánica escolar. Aun así, no existe una descripción de trabajo universalmente aceptada para este cargo (Weller, 2001). Por ejemplo si nos situamos en el contexto

estadounidense, encontramos que el puesto de Jefe de Departamento se define como un puesto exclusivo en las instituciones de educación secundaria, ubicándose entre el equipo directivo encargado de crear las políticas y el cuerpo docente, teniendo así la facultad de transformar estas directrices en acciones (Bell, 1992 en Weller, 2001; Gaubatz & Ensminger, 2015). La influencia de los Jefes de Departamento, se basa en la experiencia en la enseñanza y en los contenidos de las asignaturas, la lealtad con los colegas del departamento y los intereses micropolíticos que comparten, además de constituir una extensión de la administración de las escuelas (Brown, Rutherford y Boyle, 2000; Weller, 2001).

Asimismo, Friedman (2011) plantea que la capacidad de los Jefes de Departamento para identificar soluciones creativas e innovadoras que consideren los recursos humanos y materiales disponibles, puede favorecer el rendimiento de la unidad departamental en la mejora de los resultados de los estudiantes. De forma similar, en el Reino Unido, el National Standards for Subject Leaders (1998) describe el rol del Jefe de Departamento como aquel encargado de “brindar liderazgo y gestión profesional a una asignatura para asegurar una enseñanza de alta calidad, un uso eficaz de los recursos y mejores estándares de aprendizaje y logro para todos los alumnos” (p. 4). A su vez, este documento agrega que los Jefes de Departamento son capaces de garantizar una mejora en las prácticas asociadas a la calidad de la educación proporcionada, la satisfacción de las necesidades de los estudiantes y, por último, un incremento del rendimiento en la escuela.

En la empresa del mejoramiento de la calidad educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje, Leithwood (2016) destaca la unidad departamental como un elemento facilitador del desarrollo de una identidad profesional y sentido de colegialidad entre docentes. Estos son elementos clave para la construcción de visiones compartidas y culturas profesionales colaborativas. De manera congruente, en la literatura se releva el papel que cumplen los departamentos, como comunidades y organizaciones, en la promoción del aprendizaje profesional y el liderazgo docente (Bartley, Melville & Weinburgh, 2012; Visscher & Witziers, 2004). Por otro lado, también se destaca la necesidad para los profesores de trabajar en ambientes colaborativos donde exista apoyo mutuo, se compartan las responsabilidades y se promueva la reflexión sistemática (Kriechesky & Murillo, 2018). Estos autores coinciden que la colaboración como parte de la cultura escolar puede llegar a ser estratégica para los docentes. La colaboración refuerza su autonomía y capacidad de decisión al lograr nutrirse de nuevas herramientas pedagógicas

ante los problemas que emergen en su práctica cotidiana. Todo esto ayuda a estimular la capacidad de cambio e innovación en los establecimientos educativos.

De acuerdo a lo anterior, se torna especialmente relevante el rol de los Jefes de Departamento, al tener éstos un papel crítico en la configuración de la cultura escolar de los establecimientos (Ghamrawi, 2013) y en la creación de subculturas departamentales (Ghamrawi, 2010 en Vanblaere & Devos, 2017). Asimismo, Printy (2008) destaca el rol influyente de los Jefes de Departamento en dar forma a una agenda para el aprendizaje docente, la intermediación del conocimiento y oportunidades de aprendizaje, y la motivación de los profesores para un trabajo de desarrollo profesional.

Jefes de departamento y desarrollo profesional docente

Considerando lo planteado con anterioridad, es posible indicar que los Jefes de Departamento tienen la posibilidad de generar un aporte significativo a través de la promoción de una subcultura departamental colaborativa, que incentive y acompañe el desarrollo profesional y aprendizaje docente, orientando el esfuerzo hacia la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación a esto, De Lima (2008, citado en Du Plessis, 2014) señala que los Jefes de Departamento poseen la facultad de liderar a través de la mentoría y supervisión del cuerpo docente, con el fin de facilitar el desarrollo profesional de sus colegas y efectuar cambios en la práctica de aula.

En esta misma línea, Du Plessis y Eberlein (2018) estudiaron el rol del Jefe de Departamento en el desarrollo profesional de los docentes, desde una perspectiva de liderazgo distribuido, en Sudáfrica. Los hallazgos indican que la principal estrategia para promover el desarrollo profesional son las reuniones departamentales, donde se abordan las temáticas relevantes en la enseñanza y aprendizaje de cada asignatura. También, se releva el papel que juega la colaboración y el compartir experiencias entre docentes, en aquellos departamentos que se estructuran como comunidades de práctica. Otras estrategias incluyen las visitas en aula, mentoría o coaching, programas de inducción para profesores poco experimentados y la asociación con otras escuelas.

En relación al apoyo para el desarrollo profesional docente, los resultados de la investigación identifican la relevancia del apoyo de los directivos hacia la gestión del liderazgo ejercido

por los Jefes de Departamento, de manera que fomenten el aprendizaje en conjunto, definan metas y generen una visión compartida al interior de la unidad departamental. Las conclusiones de este estudio señalan que los Jefes de Departamento requieren no solo ser especialistas en sus respectivas asignaturas y prácticas pedagógicas, sino que también deben serlo en el desarrollo, implementación y evaluación de las actividades y estrategias relacionadas al Desarrollo Profesional Docente (Du Plessis y Eberlein, 2018). Por último, es posible indicar que esta investigación corrobora los planteamientos de Bell (1992, en Weller 2001) y Gaubatz & Ensminger (2017), en relación a la facultad que poseen los Jefes de Departamento de facilitar los procesos de desarrollo profesional y la mejora de la escuela, dada su posición jerárquica media.

Marco para la buena enseñanza como referente para el desarrollo profesional docente

En el contexto nacional se ha fomentado el Desarrollo Profesional Docente desde la promulgación de la Ley 20.903 del año 2016, sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que en su undécimo artículo estipula como un derecho y un deber la formación constante del profesorado. El objetivo de esta política es contribuir al

mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, a través de la profundización y actualización de los conocimientos del ámbito pedagógico y disciplinario. Además, se relevan elementos necesarios para el proceso de aprendizaje como la práctica profesional reflexiva, enfatizando a la vez en la aplicación de técnicas colaborativas entre docentes y profesionales.

En relación con lo anterior, en el año 2008 el Ministerio de Educación elabora el Marco para la Buena Enseñanza, que busca representar las diversas responsabilidades de los docentes en el desarrollo de su trabajo cotidiano, tanto dentro del aula como en el contexto de la escuela y su comunidad. Este instrumento busca contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante una guía para los profesores en diversas etapas de su trayectoria, que les permita direccionar sus esfuerzos, reflexionar sobre sus prácticas y evaluar su desempeño, a modo de potenciar su desarrollo profesional. Para esto, se proponen cuatro dominios que hacen referencia a distintos aspectos de la enseñanza siguiendo el ciclo total del proceso educativo (ver Tabla 2), desde la planificación y preparación, hasta la evaluación y reflexión sobre la propia práctica docente, en un proceso de retroalimentación constante entre estos dominios (MINEDUC, 2008).

Tabla 2

Criterios por dominio del Marco para la Buena Enseñanza

<i>Dominio A: Preparación de la Enseñanza</i>	<i>Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje</i>
A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional. A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña. A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos. A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.	B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
<i>Dominio D: Responsabilidades profesionales</i>	<i>Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes</i>
D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica. D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.	C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los

D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

estudiantes.

C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.

C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.

C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Nota: Adaptado de MINEDUC (2008, p. 11)

En síntesis, se estima que el rol del Jefe de Departamento, como líder medio dentro de una institución educativa, puede contribuir al Desarrollo Profesional Docente y al proceso de aprendizaje organizacional, dada su facultad de establecer dinámicas colaborativas y reflexivas con sus colegas, además de su carácter de mediador entre los distintos niveles que componen la organización. Al situarse estos líderes medios como un nexo comunicativo entre el cuerpo docente y el equipo directivo, pueden actuar como agentes vehiculizadores de ideas y prácticas innovadoras, así como de necesidades e inquietudes, promoviendo una retroalimentación constante intra e internivel que posibilita el aprendizaje individual, grupal y organizacional.

Finalmente, ya esbozado un recorrido teórico sobre los conceptos relevantes en la problemática presentada, el objetivo general de este estudio es comprender la unidad departamental como un espacio de Desarrollo Profesional Docente, en un establecimiento municipal de educación primaria y secundaria en la comuna de Las Parras, región de Valparaíso, Chile. Para este propósito, consideramos necesario:

1. Identificar las acciones que promueven el Desarrollo Profesional Docente dentro del departamento.
2. Identificar los motivos de las acciones de desarrollo profesional dentro del departamento.
3. Identificar el sentido que le atribuyen los docentes a estas acciones de desarrollo profesional.
4. Conocer cuál es el rol del Jefe de Departamento en el Desarrollo Profesional Docente.
5. Identificar factores que limitan el Desarrollo Profesional Docente a nivel departamental y organizacional.

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y su finalidad es exploratoria

y descriptiva (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2004). El diseño utilizado fue un estudio de caso único, ya que el interés es indagar de forma empírica las prácticas de liderazgo pedagógico de los Jefes de Departamento y su impacto en la mejora escolar, en un establecimiento de educación secundaria. El estudio de caso permite explorar y describir en profundidad y de forma situada *cómo* y *qué* aspectos del desarrollo profesional docente se promueven en las unidades departamentales. (Yin, 2004).

Participantes

Centro escolar. Para efectos de esta investigación, se seleccionó un centro escolar de educación primaria y secundaria de la comuna de Las Parras (Ver Tabla 3), que presenta una trayectoria de mejoramiento simétrica entre las disciplinas de lenguaje y matemáticas, según el Índice de Desempeño Educativo (IDE), desarrollado por Valenzuela, Bellei y Allende (2016). La decisión de estudiar un solo establecimiento fue tomada a raíz de las condiciones contextuales de accesibilidad de los recintos educacionales y los plazos determinados del estudio. Asimismo, la selección de una institución educativa con trayectoria de mejoramiento simétrica se fundamenta en la posibilidad de identificar las condiciones contextuales, culturales y organizacionales que, desde la literatura, permiten que los departamentos disciplinarios se configuren como espacios que promueven el Desarrollo Profesional Docente.

Actores Escolares. La producción de datos contempló la participación del Director, Coordinadora de Enseñanza Media, Jefas de Departamento de lenguaje y matemáticas y el cuerpo docente de las unidades departamentales respectivas (ver Tabla 4). Tomando en consideración las funciones de la Coordinadora de Enseñanza Media, se identificará de ahora en adelante como Jefa de Unidad Técnico Pedagógica, debido a la similitud de ambos cargos. Por motivos de confidencialidad, los nombres de estos actores así como los del establecimiento y de la comuna fueron reemplazados por seudónimos.

Tabla 3

Caracterización del establecimiento

Antigüedad del Liceo	50 años
Tipo de Establecimiento	Humanista-Científico
Niveles que atiende	Pre-kinder a 4° Medio
Matrícula Total	487
N° Cursos por nivel	1
N° Docentes	38
N° Asistentes de la Educación	29
Miembros del Equipo Directivo	Director (1), Jefe Unidad Técnico Pedagógica (2), Inspector General (1), Psicólogo (1), Orientador (1), Encargado de Convivencia (1)
Región	Valparaíso
Provincia	Valparaíso
Comuna	Las Parras
Sostenedor	DAEM

Tabla 4

Antecedentes demográficos y laborales de los participantes del estudio

N° Participante	Cargo	Años de ejercicio profesional	Años en el colegio	Años en el cargo	Género	Edad
1	Director (D)	11 - 15	0 - 5	0 - 5	M	31 - 40
2	Jefa Unidad Técnico Pedagógica (JUTP)	No hay datos	0 - 5	0 - 5	F	No hay datos
3	Jefa de Departamento lenguaje (JDL)	16 ó más	16 ó más	0 - 5	F	50 - 60
4	Docente lenguaje	No hay datos	6 a 10	6 a 10	F	31 - 40
5	Docente lenguaje	0 - 5	0 - 5	0 - 5	F	20 - 30
6	Docente lenguaje	0 - 5	0 - 5	0 - 5	F	31 - 40
7	Docente lenguaje	16 ó más	0 - 5	16 ó más	F	41 - 50

8	Docente lenguaje	0 - 5	0 - 5	0 - 5	M	20 - 30
9	Jefa de Departamento matemática (JDM)	0 - 5	0 - 5	0 - 5	F	20 - 30
10	Docente matemática	16 ó más	16 ó más	16 ó más	M	50 - 60
11	Docente matemática	16 ó más	16 ó más	16 ó más	F	60 ó más
12	Docente matemática	No hay datos	No hay datos	No hay datos	No hay datos	No hay datos

Técnicas de producción de datos

Los instrumentos utilizados, en concordancia con la metodología escogida, fueron entrevistas semiestructuradas individuales y en profundidad al Director, Jefa de Unidad Técnico Pedagógica y Jefas de Departamento; además de grupos focales con los integrantes de cada unidad departamental. Las entrevistas a Jefas de Departamento se complementaron con la técnica de entrevista de argumentos prácticos, ya que posibilita entender las prácticas como acciones guiadas por sus creencias (Fenstermacher & Tochon, 1996). Esta técnica implica la grabación

en video de los participantes en una situación cotidiana de organización, como fue en este caso una reunión de departamento. A partir de viñetas determinadas de este registro, se buscó explicitar las acciones realizadas en dicho contexto, para luego explorar los argumentos que las sustentan y los significados que se le atribuyen desde las Jefas de Departamento. Por último, es relevante mencionar que esta técnica permite indagar en el sentido de lo que se realiza en pos del desarrollo profesional dentro del departamento. Las temáticas abordadas en las entrevistas individuales y grupos focales se especifican en la Tabla 5.

Tabla 5

Temáticas abordadas en entrevistas con cada actor

		Actores			
Principales Temas Abordados	Subtemas	Director	Jefatura Técnico Pedagógica	Jefes de Departamento	Equipo docente departamento
Trayectoria Profesional	Experiencias profesionales ligadas al cargo, en el establecimiento actual o anteriores y periodos asociados	x	x	x	
Caracterización estructura y funcionamiento de departamentos disciplinares	Posición de los departamentos en la estructura organizacional y funciones asociadas	x	x	x	x
Prácticas de liderazgo del equipo directivo	Coordinación equipo directivo y departamentos, evaluación y	x	x	x	

con departamentos disciplinarios	percepción del trabajo de los departamentos		
Funciones asociadas al cargo de jefe o coordinador de departamentos disciplinarios	Principales tareas, tiempo asociado y autonomía del cargo; principales dificultades y desafíos que enfrenta en el desempeño del cargo y en la promoción de un trabajo colaborativo	x	
Desarrollo profesional docente	Principales fortalezas y debilidades del departamento, estrategias de mejoramiento de prácticas pedagógicas y quien gestiona éstas	x	x
Liderazgo pedagógico	Evaluación de resultados de estudiantes por disciplina y estrategias de departamentos para la mejora	x	x
Dirección estratégica	Metas de trabajo del departamento y políticas externas/ internas que influyen en este trabajo; limitaciones de éste.		x

Procedimiento

Se contactó telefónicamente al Director del centro escolar seleccionado en la región de Valparaíso por presentar una trayectoria de mejora simétrica. Una vez que él consultó con su equipo docente y directivo, para obtener el consentimiento, se procedió a determinar la calendarización de las actividades de producción de datos en las dependencias del centro escolar.

Para estos efectos se visitó el centro escolar en tres jornadas y, luego de explicar el estudio y la participación de él, los actores involucrados firmaron un consentimiento informado. Se efectuaron primero dos observaciones etnográficas a las reuniones departamentales de lenguaje y matemáticas (90 minutos aproximadamente), que fueron documentadas en audio y video y complementadas con notas analíticas. Posteriormente, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas al Director (125 minutos), Jefa de Unidad Técnico-Pedagógica (68 minutos) y Jefas de Departamento (entre 60 y 100 minutos), incluyendo en estas últimas un apartado de argumentos prácticos. Además, se llevaron a cabo dos grupos focales con el equipo docente de cada departamento (entre 60 y 80 minutos). Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su análisis.

Análisis

Se llevó a cabo un análisis de contenido de las transcripciones de las entrevistas utilizando el software Atlas.ti 8. El proceso analítico llevado a cabo fue de tipo deductivo-inductivo (Bustingorry, Sánchez e Ibáñez, 2006), el cual consiste en la elaboración de categorías o dimensiones de interés que surgen del marco teórico. De manera preliminar, se realizó una codificación abierta con las seis transcripciones de entrevistas. A continuación, se identificaron tres categorías que en concordancia con el marco teórico resultaron relevantes para comprender el fenómeno. Posteriormente, se procedió a recodificar las entrevistas, agrupando y relacionando los códigos en función a los tres ejes temáticos identificados. Luego, se generaron relaciones que vinculan las diferentes categorías entre sí.

En un segundo nivel de análisis se revisaron nuevamente las categorías, requiriendo la creación de dos nuevas que integrasen las tres anteriormente producidas. A partir de esto, se procedió a reagrupar los códigos en subcategorías que explican los hallazgos en cada uno de los ejes de análisis. Finalmente, se generaron las relaciones que vinculan tanto subcategorías como categorías entre sí, plasmando los resultados en un esquema unificador.

A partir del análisis de datos se identificaron dos categorías que integraron los hallazgos respecto al fenómeno de estudio. Estas

corresponden a Estructura Organizacional y Funcionamiento Departamental.

1. **Estructura Organizacional:** se refiere a las características organizacionales del establecimiento estudiado, específicamente de la relación entre el equipo directivo y los departamentos disciplinares. En función de esto, se describen dos vías comunicacionales: vertical y horizontal, centrándose en la figura del Jefe de Departamento como mediador entre los distintos niveles mencionados.
2. **Funcionamiento Departamental:** hace alusión a las características del trabajo llevado a cabo dentro de la unidad departamental y la relación que se establece entre los integrantes de ésta. Se identifican (a) las características de la cultura colaborativa presente en el departamento, (b) el rol del Jefe de Departamento y (c) las acciones de Desarrollo Profesional Docente junto al motivo y sentido asociado, así como las limitaciones identificadas.

Resultados

Estructura organizacional

A modo general, el colegio El Viñedo cuenta con un equipo directivo o de gestión, compuesto por el Director, dos Jefas de Unidad Técnico Pedagógica, una para enseñanza básica y otra para enseñanza media, Inspector, Orientador y Psicólogo. Además, el cuerpo docente se organiza en ocho departamentos disciplinares, correspondientes a las asignaturas de lenguaje, matemáticas, inglés, historia, ciencias, religión y filosofía, arte y educación física, cada uno de con un Jefe de Departamento y profesores tanto de enseñanza básica como de media. Por otra parte, la institución dispone de asistentes de la educación y un Programa de Integración Escolar (PIE) compuesto por educadoras diferenciales, quienes trabajan de forma individual con docentes y estudiantes.

En cuanto a la conformación de las unidades estudiadas, el departamento de lenguaje está compuesto por seis docentes, dos de enseñanza media y cuatro de enseñanza básica. La Jefa de Departamento trabaja hace 25 años en el establecimiento como profesora de lenguaje y se desempeña hace cuatro años en este cargo, asignado por el Director a raíz de su trayectoria. Por otro lado, el departamento de matemáticas

tiene cuatro integrantes, dos de enseñanza básica y dos de enseñanza media. Respecto a la trayectoria profesional de la Jefa de Departamento, se integró este año al establecimiento, asumiendo este cargo desde un comienzo. La asunción del puesto surge a partir de la negativa por parte de los profesores más antiguos a asumir este rol.

Aludiendo específicamente a la vinculación entre el equipo directivo y las unidades departamentales, se identificaron dos vías comunicacionales verticales y dos horizontales, siendo el Jefe de Departamento el agente mediador en esta comunicación.

Vías comunicacionales verticales. En cuanto a la comunicación que emana desde dirección hacia las Jefas de Departamento, ésta se caracteriza por el requerimiento de tareas al departamento. En específico, se espera que los departamentos: elaboren una planificación estratégica del trabajo semestral y anual orientada a la mejora del desempeño académico; elaboren un informe anual de evaluación de resultados en base al plan realizado y a los objetivos propuestos; y articulen pedagógicamente el trabajo entre niveles.

El equipo directivo también se encarga de la evaluación y aprobación de ideas o prácticas innovadoras que surgen de los departamentos. En función de esto, la dirección de la escuela también se encarga de la asignación de recursos materiales para su realización, además de la gestión de tiempos y espacios para llevarlas a cabo. Asimismo, cada Jefa de Departamento se reúne con la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica una vez al mes o más. Estas reuniones se llevan a cabo durante las horas asignadas al cargo de Jefe de Departamento o en un espacio de las reuniones departamentales. La finalidad de estos encuentros es otorgar apoyo logístico para las actividades planificadas por los departamentos.

Respecto a la comunicación que surge desde las Jefas de Departamento hacia dirección, ésta consiste en la movilización de demandas y necesidades tanto formativas como materiales manifestadas por la unidad departamental. También, se caracteriza por la rendición de cuentas sobre el trabajo realizado por el departamento en base a la planificación estratégica semestral y anual.

Vías comunicacionales horizontales. En cuanto a la comunicación que se da desde las Jefas de Departamento hacia los docentes que componen la unidad departamental, ésta consiste en la coordinación y gestión de las tareas requeridas por el equipo directivo mencionadas anteriormente.

Además, son las responsables de la promoción y gestión de acciones o estrategias destinadas al Desarrollo Profesional Docente de sus colegas, en base a los requerimientos formativos que éstos mismos manifiestan en las reuniones departamentales semanales.

Respecto a la relación desde la unidad departamental hacia las Jefas de Departamento, se identifican la propuesta de ideas y actividades pedagógicas; y la manifestación de necesidades e inquietudes que emergen desde la práctica.

Tabla 6

Sistematización de categorías: Estructura Organizacional

Categoría.

Estructura

Organizacional

Subcategoría	Actores educativos involucrados	Códigos	Citas
Vía comunicacional vertical	D-JD	Tareas requeridas	“ (...) estaba él [director] con Sandra que es la coordinadora de enseñanza media, entonces recuerdo muy bien que él me dijo que ya veía muy afianzado el departamento, que le parecía súper bien (...) que había muy buena relación, que había logrado eso (...) y que ahora quería resultados. Entonces ahora esperaba resultados, mejorar” (JDL, entrevista semiestructurada).
		Aprobación de ideas	“Si es un tema de un proyecto, si es un tema de generar innovación, hay que ir a hablar con el director, ese es el ente que te va seguir (...) esa es la vía” (D, entrevista semiestructurada).
		Entrega de recursos	“(...) porque al final es como las necesidades que tengan ellos dentro de su profesión o de su asignatura (...) nosotros vemos ahí también para los recursos que necesiten, los tiempos, para ir organizando, calendarizando” (JUTP, entrevista semiestructurada).
		Apoyo logístico	“(...) a veces vamos a las reuniones y con los jefes de departamento, ellos tienen como un horario de jefe de departamento para revisar todas las cosas propias del rol, entonces ahí de repente nos juntamos con ellos, cuando hay que ver alguna actividades, cuando hay que arreglar algún lineamiento, cuando tenemos que planificar algo en conjunto, usamos como ese periodo de la reunión de los jefes de departamento” (JUTP, entrevista semiestructurada).
	JD-D	Movilización de demandas del departamento	“(...) el director incluso cuando yo le voy a mostrar todo lo que queremos hacer, el me dice ya ¿cómo lo van a hacer? (...) y nos da la confianza, qué necesitan, quiere que nos mostremos más... cosas así” (JDM, entrevista semiestructurada).

		Rendición de cuentas	de	“(…) a fin de semestre y a fin de año hay que mostrar los avances que se han tenido en el departamento, pero todo con pruebas, todo con acciones concretas, así como muestra de evaluaciones, fotos, informes... todo eso se pide a final del semestre y piden hacer un análisis completo de lo que fue el semestre o el año” (JDM, semiestructurada).
Vía comunicacional horizontal	JD-UD	Coordinación y gestión de tareas requeridas		“No, porque consideramos que, si nosotros estructuramos esto [planificación anual] con acciones determinadas, íbamos a ver si vamos cumpliendo y vamos a tener logros, porque si lo hacemos muy en el aire no resulta. Además que con esta forma todos participamos, porque son propuestas no mías, son propuestas de todos los profesores entonces es como para ir más estructurado, más organizado para que realmente veamos logros” (JDL, entrevista semiestructurada).
		Promoción y gestión del Desarrollo Profesional Docente	del	“(…) o sea, es que yo creo que un jefe de departamento, lo que tiene que hacer es coordinar (...) organizarnos, traernos también cosas que a lo mejor no habíamos considerado antes, como una experiencia que tuvimos, que la profesora Cecilia [jefa de departamento] nos trajo estrategias para la comprensión, por ejemplo y ella como es la jefa, todos podemos aportar, pero ella es la responsable en eso, yo encuentro que en esa parte ha cumplido bien su función como jefa de departamento (...) sí, ella siempre nos moviliza” (Departamento lenguaje, grupo focal).
	UD-JD	Propuesta de ideas	de	“(…) entonces yo pensaba, que, si yo sacara tres, cuatro alumnos, en la hora de matemática, no para perjudicar al alumno, sino que, todo lo contrario, para fortalecerlo. Entonces, podría tomarlo, lo básico, por lo menos que el niño salga, yo creo que, si a última hora va a salir igual arrastrando matemáticas, que salga de cuarto medio, por lo menos dominando las cuatro operaciones, las cuatro operaciones básicas” (Departamento matemáticas, grupo focal).
		Manifestación de necesidades		“(…) hemos aprendido contenidos nuevos también que nos ha enseñado Elisa [jefa de departamento] (...) porque le pediste cuando uno está un poco débil, sobre todo en octavo, porque con todo lo de primero medio, prácticamente pasó a octavo, y lo de octavo pasa a séptimo. Porque yo, yo en varios años hice en octavo,(...) son otros contenidos de ahora. Entonces, uno igual digamos, por su cuenta estudia, pero si hay una persona que está dando la idea, uno va como más fortalecido a la sala de clase” (Departamento matemáticas, grupo focal).

Funcionamiento Departamental

Los departamentos estudiados, correspondientes a las disciplinas de lenguaje y matemáticas, poseen un funcionamiento similar basado en reuniones de frecuencia semanal con todo el equipo, con una duración de 90 minutos. Estas son presididas por las Jefas de Departamento quienes se encargan de elaborar la agenda para cada encuentro. Este cargo tiene asignado dos horas pedagógicas a la semana para realizar las funciones administrativas asociadas a su rol, aparte del período estipulado para las reuniones del departamento.

Cultura Colaborativa. En las unidades departamentales estudiadas se presentan relaciones profesionales marcadas por la confianza, el respeto y el compromiso en el trabajo con los pares docentes. Estos elementos facilitan un clima que permite la participación de todos los miembros del departamento, aportando ideas, opiniones y recursos. Así, se reconoce una forma de trabajo colaborativa para la toma de decisiones en conjunto, manifestando una responsabilidad colectiva del equipo docente. De la misma forma, esto se evidencia en el intercambio de recursos pedagógicos y experiencias; y en la elección voluntaria de tareas para las actividades que organiza el departamento.

Rol del Jefe de Departamento. Dentro de las unidades departamentales las Jefas de Departamento procuran propiciar relaciones positivas y respetuosas entre sus pares, escuchando y acogiendo las inquietudes, ideas y necesidades en espacios de reunión. Por otro lado, las Jefas de Departamento promueven el trabajo colaborativo, a través de la articulación de los procesos de enseñanza entre los distintos niveles. Esto resulta fundamental para dar continuidad y progresión a los aprendizajes de los estudiantes a medida que avanzan en su formación. La articulación implica una coordinación entre los docentes de cada ciclo, desarrollando una evaluación y reflexión en cuanto a las fortalezas y debilidades de cada grupo de estudiantes y de su propia práctica. En este diálogo constante se reconoce el establecimiento de prácticas pedagógicas compartidas a nivel de departamento, que son aplicadas por todos los docentes en el aula.

Otras de las funciones que se identifican en el ejercicio del rol de las Jefas de Departamento es promover y gestionar el desarrollo profesional de sus colegas. Esto puede vislumbrarse en el apoyo mediante recursos para el aprendizaje de los integrantes del equipo, respecto a las necesidades e inquietudes formativas que éstos mismos

manifiestan. Asimismo, las Jefas de Departamento movilizan y coordinan a la unidad departamental a desarrollar acciones que promuevan la mejora de prácticas pedagógicas de su disciplina y los resultados de los estudiantes. Igualmente, se reconoce a las Jefas de Departamento como un modelo docente para sus pares, tanto en relación a la experiencia en su contexto, como al dominio de contenidos disciplinares, estrategias y habilidades de enseñanza.

Por último, es relevante añadir que a nivel institucional no existen instancias de formación, preparación o acompañamiento para el ejercicio del rol del Jefe de Departamento. Únicamente se identifica la disposición de una descripción del cargo por parte de dirección, generando incertidumbre acerca de su desempeño. De esta forma, ambas Jefas de Departamento han construido su rol aprendiendo en la marcha, por modelamiento o de forma autodidacta.

Desarrollo Profesional Docente. Este fenómeno se analiza en torno a tres temáticas: (a) acciones de Desarrollo Profesional Docente, (b) motivo y sentido de dichas acciones y (c) limitaciones identificadas.

Acciones. Se identificaron siete acciones que promueven el Desarrollo Profesional Docente. Cinco de éstas surgen desde el interior de las unidades departamentales, y las otras dos son gestionadas de manera externa, incidiendo en el aprendizaje de los docentes. Las estrategias identificadas abordan los dominios pedagógicos propuesto por el Marco para la Buena Enseñanza, relaciones que se sistematizan en la Tabla 8 del documento. Es relevante indicar que gran parte de estas acciones emergen del espacio de reunión departamental.

Reflexión entre pares. Hace alusión a instancias informales de diálogo reflexivo entre docentes en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, abordando temáticas como lo son las habilidades de los estudiantes, estrategias de enseñanza y contenido disciplinar.

Colaboración docente. Refiere a un estilo de trabajo dentro de la unidad departamental, en la cual docentes aportan a sus pares con ideas, conocimientos y metodologías, en cuanto a objetivos y necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje identificadas, ya sean individuales o grupales.

Capacitación entre pares. Referido a instancias formales que surgen a partir de una necesidad o debilidad identificadas, tanto de manera grupal o

individual. Estos espacios implican una planificación y disposición del equipo a aprender en conjunto.

Capacitación externa. Da cuenta de instancias formales desde un agente externo hacia el profesorado, las que surgen a partir de una gestión realizada por dirección. La temática a abordar es presentada a los docentes para evaluar su utilidad y pertinencia. El aprendizaje adquirido en estas capacitaciones influye en el trabajo docente al interior de los departamentos.

Redes Pedagógicas Comunes. Son redes de mejoramiento escolar que reúnen a docentes de una misma zona geográfica y disciplina específica, en función de generar espacios de reflexión, discusión, evaluación y diseño de propuestas didácticas y pedagógicas.

Visita en aula. Es una práctica formal consistente en la visita a la clase de un docente, ya sea por parte del Director, Jefe de Unidad Técnico Pedagógica u otro par docente. Esto con el fin de conocer y evaluar su desempeño, entregar una retroalimentación y aportar a la reflexión sobre su práctica pedagógica. Cabe agregar que esta no es una práctica implementada en la rutina del establecimiento, sino que se realiza de manera esporádica, a partir de la disponibilidad horaria de los actores.

Intercambio de experiencias. Referido a instancias informales entre los docentes, donde se comparten ideas, recursos y estrategias que les han sido de utilidad en su experiencia pedagógica. Este intercambio se realiza en pos del enriquecimiento de la práctica de sus pares.

El motivo y el sentido de las acciones de Desarrollo Profesional Docente. En cuanto al motivo de las acciones identificadas de desarrollo profesional, éste se reconoce como la demanda desde dirección de la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este requerimiento hacia el trabajo de las unidades departamentales, se vincula con la percepción del Director de este espacio como promotor de procesos de mejora escolar.

La demanda desde dirección es traducida por el equipo docente como la identificación de debilidades o áreas a mejorar en aspectos formativos y pedagógicos. El clima que caracteriza a los departamentos permite un diálogo que posibilita la reflexión sobre fortalezas y necesidades en el ejercicio de su profesión, propiciando el intercambio de problemáticas y su resolución colectiva. Así, el sentido que le atribuyen los docentes a las acciones de desarrollo profesional es promover la articulación de las prácticas pedagógicas con las características y necesidades particulares de los estudiantes del establecimiento. Este proceso tiene como fin enriquecer el aprendizaje a través de una didáctica significativa y coherente con su contexto.

Limitaciones para el Desarrollo Profesional Docente. Si bien a partir de los datos analizados fue posible identificar acciones que promueven el Desarrollo Profesional Docente dentro de la unidad departamental, también se reconocen, desde los docentes, factores estructurales que lo limitan. Entre estos se identifica la falta de tiempo para coordinar y llevar a cabo iniciativas de desarrollo profesional que surgen desde los mismos departamentos, tales como las visitas en aula. Adicionalmente, la falta de tiempo coarta la posibilidad de coordinación pedagógica interdepartamental, identificada por los docentes como un espacio enriquecedor de encuentro entre disciplinas.

Por otra parte, se distingue como limitante en relación a la enseñanza para todos los estudiantes, la falta de coordinación pedagógica del departamento con el Programa de Integración Escolar (PIE). Esta situación es explicada por el profesorado debido a modalidades de trabajo diferentes entre docentes y profesionales del PIE, además de la diferencia horaria existente entre los mismos. Por último, se identifica la falta de coordinación pedagógica entre los departamentos y el equipo directivo como limitante para el trabajo de los docentes. No obstante, esta situación es explicada por dirección como la cesión de autonomía a los departamentos para que realicen su trabajo en función de su propia visión.

Tabla 7

Sistematización de categorías: Funcionamiento Departamental

Categoría. Funcionamiento departamental		
Subcategorías	Códigos	Citas
Cultura Colaborativa	Clima de confianza	<i>“(…)claro, ¿por qué?, porque tenemos tanta confianza, que yo no voy a dudar en preguntarle, o ella no va a dudar en preguntarme a mí, que, a lo mejor, en otros colegas no se da”</i> (Departamento matemáticas, grupo focal).
	Trabajo colaborativo	<i>“(…) bueno, [respecto a la toma de decisiones] tiene que ser, nosotros somos- (...) unimos criterios (...) consensuada si (...) y ahí vamos viendo, y después vemos lo que queda mejor, a lo mejor él opina una cosa, y yo opino otra, después en el transcurso de la reunión vamos viendo cuál es la mejor, y esa se deja”</i> (Departamento matemáticas, grupo focal).
Rol del JD	Promotor de clima de confianza	<i>“(…) imagínense si estuviésemos ahí todas enojadas o si hubiese una persona que determinara todo, que dictara todo, yo creo que no soy así, trato por lo menos de evitar eso, que todos podamos participar, que todos aceptemos la opinión del otro porque eso genera relaciones positivas, sino yo creo que estarían muy en desagrado los profesores. Y el que nos conozcamos, es decir ya nos conocemos de hartos años también”</i> (JDL, entrevista semiestructurada).
	Promotor trabajo colaborativo	<i>“Lo que yo he ido aprendiendo por ejemplo es llevar una estructura del departamento, una estructura en la parte de las clases, cómo van los chicos avanzando, esto tiene mucha relación con los niños que están en básica y pasan a media, porque en media está el problema que los bajo SIMCE y todo eso, aunque no es tan bajo el que teníamos. Pero tiene mucha relación con los profesores de básica a los de media, entonces esa es la comunicación que hay que tener, qué problemas tienen los chicos de básica que, cuando llegan a media, hay que solucionar. Esa es como la relación que tenemos en el departamento”</i> (JDM, entrevista semiestructurada).
	Promotor y gestor de Desarrollo Profesional Docente	<i>“(…) o sea, es que yo creo que un jefe de departamento, lo que tiene que hacer es coordinar (...) organizarnos, traernos también cosas que a lo mejor no habíamos considerado antes, como una experiencia que tuvimos, que la profesora Cecilia [jefa de departamento] nos trajo estrategias para la comprensión, por ejemplo y ella como es la jefa, todos podemos aportar, pero ella es la responsable en eso, yo encuentro que en esa parte ha cumplido bien su función como jefa de departamento (...) sí, ella siempre nos moviliza”</i> (Departamento lenguaje, grupo focal)

Formación para el ejercicio del rol		“(…) yo al principio como que estaba muy perdida, yo no sabía qué hacer (…) después los profes me empezaron a dar consejos y todo eso, “hace esto, hace esto otro, esto es lo que hacía Julio el año pasado”, y ahí empecé como a mejorar. Ahora ya, con la evaluación docente he mejorado mucho más porque aprendí muchas cosas, muchas muchas cosas, entonces ahí se va mejorando las funciones que uno tiene también” (JDM, entrevista semiestructurada). “(…) uno al comienzo es “bueno ¿qué hago?”. A uno le entregan una hojita, la UTP, donde dice tu rol y tus funciones, pero no es lo mismo. Yo por lo menos que no tenía idea, pero leí mucho me interioricé un poco de cómo funcionaban [los departamentos] y lo fuimos haciendo” (JDL, entrevista semiestructurada).
Desarrollo Profesional Docente	Acciones	Reflexión entre pares. “En este momento nosotros siempre, todos estos años estuvimos en la comprensión lectora, abocados a eso ¿ya?. Pero nos dimos cuenta que si el niño no sabe leer, no podemos pedir la comprensión lectora, habíamos partido un poco mal. Entonces este año nosotros nos abocamos al fomento de la lectura, es decir al dominio lector, tanto la velocidad como la calidad (…) para eso creamos varias estrategias que, como le decía, las tenemos que ir aplicando todos” (JDL, entrevista semiestructurada). Colaboración docente. “(…) entonces, como ya nos conocemos, Alejandro me decía por decir, “ya explica tú el perímetro a estos chiquillos, porque tú lo explicas super bien”, según él. Pero yo le decía a él “explica la adición y sustracción de enteros porque yo creo que a ti te van a entender más” (Departamento matemáticas, grupo focal). Capacitación entre pares. “Lo otro es que, nosotros también lo hicimos en el departamento, nos tomamos [los instrumentos] igual que a los niños, practicamos un poco todo lo que vamos a hacer con los niños en clases, nosotros lo practicamos primero (…) para ver si todos entendemos lo mismo, porque uno nunca se aplica las cosas, medimos a los alumnos pero nunca a nosotros si realmente lo estamos haciendo bien (…) nos dimos cuenta de varias cosas que teníamos que hacer bien, manejar bien los tiempos, fijarnos bien cómo anotar, cómo registrar la palabra que se equivocó, cuántas veces se equivocaba (…) así que entendimos muy bien el proceso, cómo hacerlo” (JDL, entrevista semiestructurada). Capacitación externa. “También se hizo un curso el año pasado, en diciembre el director contrató a una niña que vino a hacer un curso sobre las habilidades y a recordar un poco cuáles eran y todo eso, fue muy productivo ese curso, excelente” (JDL, entrevista semiestructurada). “(…) están las capacitaciones particularmente que siempre se dan en el colegio, el año pasado hicimos una interesante que tenía que ver con habilidades. (…) Esa la

conversamos un poco, la UTP trató de preguntarle a algunos profesores qué opinan de esto, qué piensan, en una conversación quizás un poco informal pero así ocurrió” (D, entrevista semiestructurada).

Redes Pedagógicas Comunes. “Sí, están las redes de lenguaje acá y participamos cuatro de los profesores, perdón cinco (...) Nos juntamos con otros profesores de lenguaje de otras escuelas (...)” (JDL, entrevista semiestructurada).

“(…) sí, hemos compartido muchas de nuestras estrategias con los profesores de otras escuelas y fuera del liceo (...) que, a la vez, eso ha sido enriquecedor, porque hemos compartido cosas que, a lo mejor, entre nosotras no se han ocurrido, actividades, estrategias que tienen otros colegas, materiales y nos intercambiamos y enriquecemos nuestra disciplina” (Departamento lenguaje, grupo focal).

Visita en aula. “Lo teníamos planteado, pero el problema fue que los horarios no nos coincidían. (...) aunque sí me ha resultado con el profesor Cáceres (...) él me ha entrado a observar a clase (...), porque uno al tener la visión de otra persona que hace la misma disciplina que uno, encuentro que es un apoyo mejor, porque ellos dan sus ideas, esto te falta, me dijo "no, tienes que", hasta una pauta me llevó, me dijo "tienes que mejorar en esta parte" y ahí fue (...) pero con él es el único que he tenido porque con los demás no se puede, porque muy cortos de tiempo” (JDM, entrevista semiestructurada).

“(…) que venga el director a ver tu clase es como... ellos pensaban que anotaba puras cosas malas y yo estaba anotando un montón de cosas positivas. "Es que nos sentimos invadidos" (...) obviamente la figura de este director es chocante para él y lo empieza a coartar en sus capacidades en el aula, cómo él maneja su tema (...) entonces esas cosas siento que los departamentos me van a permitir poder ir instalando ciertas prácticas de evaluación” (D, entrevista semiestructurada).

“Sí, o sea cuando vamos a los acompañamientos al aula, (...) siento que ahí también falta como más... a lo mejor si fuesen más constantes uno podría hablar con más propiedad (JUTP, entrevista semiestructurada).

Intercambio de experiencias. “Entonces, obviamente se valora muchísimo (...) el momento de reírnos, el momento también de desahogarnos a veces. Porque, a veces venimos de un curso (...) hacemos la catarsis (...) y a veces se han portado super bien, por ejemplo y queremos también contar las experiencias buenas que tuvimos, o a veces se han portado muy mal, y también queremos desahogarnos, y todo eso aporta” (Departamento lenguaje, grupo focal).

Motivo

“Bueno, [respecto a las tareas encomendadas al departamento] mejorar los aprendizajes, eso es como

fundamental. Mejorar los aprendizajes, en realidad los puntajes SIMCE” (JDL, entrevista semiestructurada).

“(…) he hablado bastante de que yo los valoro como espacio... y siento que son nichos que promueven y permiten el diálogo entre los docentes, y que si se trabajan de buena forma son como pequeños baúles de formación desde los docentes, así lo veo yo. Yo creo que son espacios que si se trabajan muy bien, con ellos, van a fortalecer un montón de procesos” (D, entrevista semiestructurada).

Sentido

“[Respecto a la visión compartida de la disciplina] lo hemos conversado, por ejemplo, que las matemáticas, a los chiquillos les gusta cuando uno se las lleva a la vida diaria, eso les gusta a ellos, porque por ejemplo, dividir es como abstracto, pero si tú le dices “mira, si tú vas a esta parte y tienes que repartir esto, lo tienes que dividir en tal parte”. O uno le pone cosas de la casa, “mira, tu mamá cuando llega con el sueldo, tiene que dividir para pagarlo, a ver ¿qué pagan en la casa? Luz, agua, entonces tienen que dividir”. Entonces, eso le gusta a los niños, que esa estrategia de que uno los lleve a la vida cotidiana. [¿Y eso es compartido como departamento?] sí.” (Departamento matemáticas, grupo focal).

Limitaciones

Falta de tiempo. *“Lo teníamos planteado [visita en aula], pero el problema fue que los horarios no nos coincidían (...) pero yo no he podido entrar a ninguna porque siempre estamos como ocupados, no tenemos así como los horarios disponibles. Si fuera así, sería ideal” (JDM, entrevista semiestructurada).*

Falta de coordinación interdepartamental. *“Incluso nosotros lo hemos conversado, porque yo creo que eso de un consejo multidisciplinario sería bien útil para poder ver qué es lo que están viendo en otras asignaturas y nosotros poder aplicarlo como estrategias de aprendizaje para los demás” (JDM, entrevista semiestructurada).*

Falta de coordinación pedagógica con PIE. *“[¿Pero esa coordinación con PIE la hace la jefe de departamento o la hace cada profesor] La hace cada profesor, la hace con su respectiva docente PIE que hay en la sala, pero nunca hemos hecho una reunión con el departamento. Sería buena idea” (JDL, entrevista semiestructurada).*

Falta de coordinación pedagógica con dirección. *“¿Qué podría ser? por ejemplo que me pasaran la tabla, ¿qué quieren que haga ahora? porque todos nosotros lo decidimos y dijimos ya, hagamos esto y esto, anotamos las fechas, las semanas (...) pero no, nunca fue del equipo directivo que nos dijeran “no, aquí hay una tabla, pueden ver esto”. A principio de año nos dijeron “no, necesitamos que hablen de tal programa, si les sirve o no les sirve” pero fue lo único. Yo creo que eso sería bueno, que nos plantearan también ideas ellos para poder hablarlo (...) quizás hay otras ideas que tienen ellos, igual nosotros pusimos las de nosotros no más” (JDM,*

entrevista semiestructurada).

Sentido de la limitación desde dirección. “Los departamentos son como bien autónomos, o sea ellos proponen sus ideas, nos la cuentan a nosotros, lo conversamos y en general siempre se (...) no hay como un cuestionamiento, o sea generalmente proponen las ideas y nosotros “sí, ¿qué necesitan? ¿qué materiales? o cualquier cosa” (...)” (JUTP, entrevista semiestructurada).

Tabla 8

Dominios del Marco para la Buena Enseñanza desarrollados por las acciones identificadas

Acciones Desarrollo Profesional/ Dominios Marco Buena Enseñanza	Preparación de la enseñanza	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Responsabilidades profesionales	Enseñanza para aprendizaje de todos los estudiantes
Reflexión entre pares	“(…) sí, bueno, nosotros acá gestionamos todo lo que va a suceder dentro de la sala de clases, en el fondo, porque hicimos una nomenclatura en común, fijamos rutinas pedagógicas para todos los profesores” (Departamento lenguaje, grupo focal).	“(…) de hecho, ha sido también uno de los temas que hemos tratado aquí en el departamento, cómo estos lazos de afectividad, el preocuparse realmente de cómo son los alumnos, el de conocerlos, el saber por qué alguien está extraño (...) Y que, si nosotros dejamos pasar eso, va a afectar no solamente su rendimiento académico, sino que puede marcar incluso de por vida” (Departamento lenguaje, grupo focal).	“Incluso nosotros lo hemos conversado, (...) eso de un consejo multidisciplinario sería bien útil para poder ver qué es lo que están viendo en otras asignaturas y nosotros poder aplicarlo como estrategias de aprendizaje para los demás. Por ejemplo en lectura ¿qué están viendo en lectura? que para nosotros también en matemática podemos pasarlo” (JDM, entrevista semiestructurada).	“[lo hemos conversado] por ejemplo, que (...) a los chiquillos les gusta cuando uno se las lleva a la vida diaria, (...) porque, por ejemplo, dividir es como abstracto, pero si tú le dices “mira, si tú vas a esta parte y tienes que repartir esto, lo tienes que dividir en tal parte”. Entonces, eso le gusta a los niños, que esa estrategia de que uno los lleve a la vida cotidiana” (Departamento matemáticas, grupo focal).
Colaboración docente	“(…) entonces, como ya nos conocemos, Alejandro me decía por decir, “ya		“(…) pero tiene mucha relación con los profesores de básica a los de media, entonces esa	“(…) empezamos a tener estrategias (...) de las lecturas

	explica tú el perímetro a estos chiquillos, porque tú lo explicas super bien”, según él. Pero yo le decía a él “explica la adición y sustracción de enteros porque yo creo que a ti te van a entender más” (Departamento matemáticas, grupo focal).	es la comunicación que hay que tener, qué problemas tienen los chicos de básica que, cuando llegan a media, hay que solucionar” (JDM, entrevista semiestructurada).	en la mañana, antes de comenzar la clase, (...) también tener las acciones, como el diagnóstico que hicimos al comienzo. Y después la evaluación final que vamos a tener en noviembre, para ver si ellos han avanzado o no, y hacerlos leer mucho durante toda la clase en voz alta y nosotros también ir modelando eso. Pero ya en forma sistemática, porque (...) nos dimos cuenta que lo hacíamos, pero no de forma sistemática y organizada como (...) parte de la planificación” (Departamento lenguaje, grupo focal).
Capacitación entre pares	“(...) hasta clases hemos hecho, porque hay algunas cosas que los profesores a veces estaban muy débiles, entonces yo les proyectaba y les hacía una clase, entonces ellos iban aprendiendo” (JDM, entrevista semiestructurada).	“Entonces esas cosas yo creo que son fundamentales, la relación de cómo uno entra a la sala, el saludo que tiene que ser cordial, incluso lo dejamos establecido porque hicimos una sesión donde cada uno presentó cómo hacía su clase ¿ya?. Y ahí nos fuimos dando cuenta que no todos teníamos la misma actitud al entrar, por ejemplo,	“La habilidad ahora al alumno se le explica, porque ahora sí entendemos todos de qué se tratan las habilidades [luego de capacitaciones entre pares], entonces eso yo creo que nos ha ayudado mucho a entenderlas y que los alumnos las

	<i>había algunos que no saludaban” (JDL, entrevista semiestructurada).</i>	<i>comprendan” (JDM, entrevista semiestructurada).</i>
Capacitación externa	<i>“También se hizo un curso el año pasado, en diciembre el director contrató a una niña que vino a hacer un curso sobre las habilidades y a recordar un poco cuales eran y todo eso, fue muy productivo ese curso, excelente” (JDL, entrevista semiestructurada).</i>	
Redes Pedagógicas Comunes	<i>“sí, hemos compartido muchas de nuestras estrategias con los profesores de otras escuelas y fuera del liceo (...) que, a la vez, eso ha sido enriquecedor, porque hemos compartido cosas que, a lo mejor, entre nosotras no se han ocurrido, actividades, estrategias que tienen otros colegas, materiales y nos intercambiamos y enriquecemos nuestra disciplina” (Departamento lenguaje, grupo focal).</i>	<i>“Sí, están las redes de lenguaje acá y participamos cuatro de los profesores, perdón cinco (...). Nos juntamos con otros profesores de lenguaje de otras escuelas y después de eso nos vamos a tomar once, compartimos entre nosotros” (JDL, entrevista semiestructurada).</i>
Visita en aula	<i>“(…) uno al tener la visión de otra persona que hace la misma disciplina que uno, encuentro que es un apoyo mejor para uno, porque ellos dan sus ideas, esto te falta, me dijo “no,</i>	

		<i>tienes que..." hasta una pauta me llevó... "te falta esto, esto estaba muy bien" me dijo "tienes que mejorar en esta parte"... y ahí fue... pero con él es el único que he tenido porque con los demás no se puede, porque muy cortos de tiempo"</i> (JDM, entrevista semiestructurada).
Intercambio de experiencias	<i>"(...) igual vemos metodologías diferentes, ¿Qué le resultó a ella?, ¿que fue efectivo?, y ¿cómo lo podríamos mejorar?, o ¿qué le resultó a él? También vamos viendo las metodologías"</i> (Departamento matemáticas, grupo focal).	<i>"(...) yo después les pregunto cómo les resultó la clase y ellos claro, me van diciendo "me dificultó esto, no pero estuvo bien didáctica la clase"</i> (JDM, entrevista semiestructurada).

A continuación, se presenta un esquema integrador de ambas categorías identificadas en el análisis (ver Figura 1).

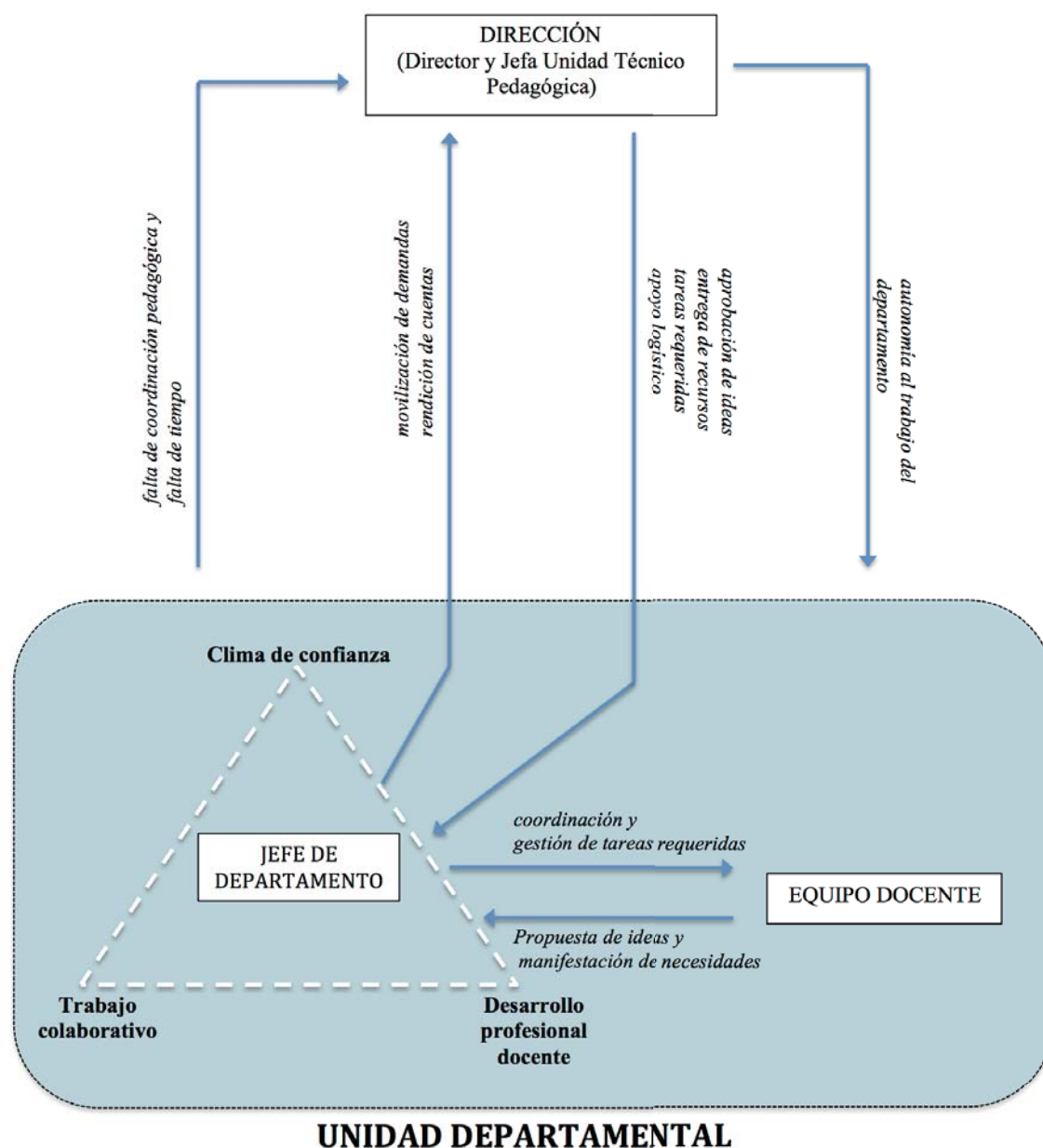


Figura 1. Modelo integrador de resultados de la investigación

Discusión y conclusiones

De acuerdo a los hallazgos de esta investigación, las unidades departamentales estudiadas se han constituido en este colegio como una estrategia para mejorar los resultados de aprendizaje. Para este propósito, se configuran como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Esta forma de trabajo se identifica a partir de las características del funcionamiento de los departamentos, basado en una cultura colaborativa, interacciones de apoyo entre los docentes (Vanblaere & Devos, 2016), y facilitado por un clima de confianza. Asimismo, se reconocen las tres características interpersonales mencionadas por los mismos autores: diálogo reflexivo,

desprivatización de las prácticas y responsabilidad colectiva. Por otro lado, los resultados dan cuenta de un compromiso de los docentes por su propio aprendizaje y la mejora de su eficacia como profesionales, delimitando como objetivo principal enseñar a los estudiantes de la mejor manera posible de acuerdo a las características y necesidades de éstos. En este sentido, se comparte el supuesto que es a partir de las experiencias cotidianas del profesorado que surge el conocimiento necesario para mejorar sus prácticas pedagógicas, proceso que es facilitado a través de una reflexión crítica entre pares (Vanblaere & Devos, 2016; Vescio, Ross & Adams, 2008 citado en Kriechesky & Murillo, 2011).

De esta forma, los departamentos disciplinarios se estructuran como un espacio que posibilita el Desarrollo Profesional Docente, a través del trabajo colaborativo y el diálogo reflexivo en instancias de encuentro profesional. Esto concuerda con los hallazgos de Du Plessis y Eberlein (2018), quienes señalan a las reuniones departamentales como la principal estrategia para promover el Desarrollo Profesional Docente. En el caso estudiado estos espacios permiten el intercambio de experiencias y recursos, la articulación de procesos de enseñanza - aprendizaje internivel y la discusión de temáticas relevantes para la asignatura.

Si bien se pueden considerar las unidades departamentales como CPA, existen limitaciones estructurales a nivel de organización que restringen las acciones de desarrollo profesional que emergen del departamento, como lo son el tiempo y la falta de coordinación pedagógica. En este sentido, estas restricciones influyen en el impacto y en el alcance de las acciones de aprendizaje docente, por ejemplo, en la complejidad de institucionalizar la visita en aula como práctica de desarrollo profesional a raíz de la falta de tiempo. Así, las instancias que existen de Desarrollo Profesional Docente responden a las contingencias de la realidad escolar, más que a una agenda sistematizada y consolidada de estrategias de aprendizaje del profesorado. Por lo tanto, es posible afirmar que el desarrollo docente presente en estos departamentos disciplinares alcanza los dos primeros niveles de aprendizaje propuestos por Jackson y Temperley (2006): aprender unos de otros y aprender unos con otros, sin lograr un meta-aprendizaje colectivo. De la misma manera, la limitación relacionada a la falta de coordinación pedagógica coarta la transferencia de conocimientos de manera transversal a todos los niveles organizacionales de la escuela, adquiriendo únicamente un aprendizaje grupal e individual.

A pesar de que la falta de coordinación pedagógica con dirección se percibe desde los departamentos como un elemento que tensiona y limita su trabajo, esto es comprendido por el equipo directivo como una distribución de responsabilidades y tareas. Así, este último permite y promueve la autonomía de las unidades departamentales para responder a la demanda de mejora de resultados académicos de los estudiantes, de una forma que sea coherente con la visión compartida de cada unidad. Se evidencia así, que desde dirección se promueve la mejora escolar desde una lógica de abajo hacia arriba (*bottom-up*), mientras que los departamentos requieren también de procesos de arriba hacia abajo (*top-down*). Esta desarticulación entre ambos niveles organizacionales da cuenta de la carencia de un

consenso institucional respecto a cómo orientar los procesos de mejora escolar.

En la configuración de las unidades departamentales, la figura de la Jefa de Departamento se presenta como promotora de un clima de confianza y del trabajo colaborativo, así como gestora y promotora de estrategias de Desarrollo Profesional Docente para sus colegas. En relación a esto, es posible afirmar que las características de liderazgo pedagógico propuestas por Robinson (2007) se evidencian en el ejercicio del rol de las Jefas de Departamento. Ellas movilizaban a sus colegas para establecer metas y expectativas de aprendizaje, coordinaban el uso estratégico de recursos, en la promoción y participación del Desarrollo Profesional Docente; y en el establecimiento de un clima de apoyo y confianza. Además, se identifican aspectos funcionales propios del liderazgo medio planteados por Busher (2005), como la negociación e interacción constante para llegar a consensos con el equipo y directivos, la realización de tareas administrativas para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y ser un modelo docente exitoso para sus pares.

No obstante lo anterior, las Jefas de Departamento no tienen claridad respecto al ejercicio de su rol. Si bien desde dirección se dispone un documento donde se especifican sus funciones, no existe a nivel institucional instancias de formación o preparación para la puesta en práctica del cargo y el ejercicio del liderazgo que éste implica. De esta forma, las Jefas de Departamento construyen su rol a través del aprendizaje por modelamiento desde sus pares o de forma autodidacta. Por consiguiente, resulta necesaria la instauración de espacios de desarrollo profesional abocados específicamente al cargo medio de Jefe de Departamento. Esto para relevar la importancia de su rol en el Desarrollo Profesional Docente y potenciar su capacidad de ejercer influencia y agencia en la orientación del trabajo departamental. De esta manera, su práctica de liderazgo no respondería únicamente a las necesidades formativas emergentes de los docentes, sino también a la elaboración y ejecución de una agenda consolidada para el aprendizaje de sus pares. Esta propuesta concuerda con las conclusiones del estudio realizado por Du Plessis y Eberlein (2018), respecto a que los Jefes de Departamento requieren no ser solo especialistas en su disciplina y práctica pedagógica, sino que también en el desarrollo, implementación y evaluación de las actividades y estrategias relacionadas al Desarrollo Profesional Docente.

En este sentido, el rol del Jefe de Departamento debiese ser un puesto determinado

desde el Ministerio de Educación, cuyo objetivo esté abocado principalmente a liderar el grupo de docentes para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de su desarrollo profesional. Esto mediante la formalización y validación del cargo con funciones establecidas; y con una carga horaria estable y remuneraciones proporcionales a las tareas necesarias para este proceso. En conclusión, resulta relevante oficializar la figura del Jefe de Departamento como un agente clave en la creación de condiciones necesarias para que los maestros se desarrollen, innoven y aprendan en conjunto (Silns y Mulford, 2002 en Harris & Chapman, 2002).

Alcances y limitaciones de la investigación

Respecto a los alcances de este estudio, se describió el rol del Jefe de Departamento en la estructura organizacional y en el funcionamiento de los departamentos disciplinares. Además, se identificaron las acciones de Desarrollo Profesional Docente que se realizan en las unidades departamentales estudiadas, sus limitaciones, así como el motivo detrás de ellas y el sentido que le atribuyen los docentes. De esta manera, se logra el objetivo general de la investigación referido a la comprensión de los departamentos como espacios de Desarrollo Profesional Docente.

Una de las limitaciones de esta investigación está relacionada al estudio de sólo dos departamentos en el establecimiento, sin indagar en otras unidades y su funcionamiento. Asimismo, tampoco se exploraron las diferencias entre departamentos con trayectorias asimétricas de mejoramiento dentro de una misma institución. Ambas dimensiones resultan necesarias de ser abordadas en futuras investigaciones, para conocer el alcance y las variaciones de las subculturas departamentales en los procesos de mejora y de las funciones que ejerce el Jefe de Departamento, dentro de una cultura escolar específica. Además, resulta necesario que en estudios posteriores se realice un análisis comparativo del trabajo departamental en diferentes instituciones. Esto para poder analizar la influencia de la cultura escolar en la configuración del rol del Jefe de Departamento y en el funcionamiento de las unidades.

Se sugiere también para siguientes investigaciones el uso de *shadowing* o seguimiento de los Jefes de Departamento, para conocer de forma situada y profunda las interacciones formales e informales con los diversos actores educativos. Además, una mayor cantidad de observaciones a reuniones departamentales enriquecerían la comprensión del fenómeno en un período más amplio de tiempo. También, observaciones a

reuniones entre Jefes de Departamento y equipo directivo permitirían indagar en mayor profundidad esta relación.

Referencias Bibliográficas

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la actual reforma educacional. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: recurso clave para el mejoramiento escolar*. (Informe Técnico N°. 7). Recuperado del sitio de Internet Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT7_LA_L2_12-12.pdf
- Bartley, A., Melville, W. & Weinburgh, M. (2012). Change forces: implementing change in a secondary school for the common good. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. (133) ISSN-1207-7798
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM.
- Bolívar, A. (2008). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje. Conferencia en el XIII Congreso de UECOE "Educar: Innovar para la transformación social". Gijón, España.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, M. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas: instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 144 – 162.
- Brown, M., Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: the role of the

head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 237–258.

Brundret, M. & Terrell, I. (2004). *Learning to lead in the secondary school: becoming an effective head of department*. London, England: RoutledgeFalmer.

Busher, H. (2005). Being a middle leader: exploring professional identities. *School Leadership and Management*, 25(2) 137 – 153.

Bustingorry, S., Sánchez, I. & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>.

Cannatelli, B., Smith, B., Giudici, A., Jones, J., & Conger, M. (2017). An expanded model of distributed leadership in organizational knowledge creation. *Long Range Planning*, 50(5), 582-602.

Castañeda, D. y Pérez-Acosta, A. (2005). ¿Cómo se produce el aprendizaje individual en el aprendizaje organizacional?: una explicación más allá del proceso de intuir. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 24, 1-15.

Cortez, M., y 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) Recuperado del sitio de Internet Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-8.pdf>

Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G & the ESI team. (2007). Effectiveness school improvement - ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. DOI 10.1007/978-1-4020-5747-2_44

Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14–19.

De Nobile, J. (2017). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*. 38(4), 395 - 416. doi: 10.1080/13632434.2017.1411902.

Du Plessis, A. (2014). *The role of the head of department in the professional development of*

educators. (Magister thesis). University of Pretoria, South Africa.

Du Plessis, A. & Eberlein, E. (2018). The role of heads of department in the professional development of educators: a distributed leadership perspective. *Africa Education Review* 15(1), 1-18. doi: [10.1080/18146627.2016.1224583](https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224583)

Fenstermacher, G. & Tochon, F. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des Sciences de L'éducation*, 22 (3), 617-634.

Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2017). School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration and Leadership, Latin America Special Issue*. 46(2), 182 - 206. doi: 10.1177/1741143217717277

Flückiger, B., Lovett, S., Dempster, N., & Brown, S. (2015). Middle leaders: career pathways and professional learning needs. *Leading & Managing*, 21(2), 60-74.

Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 17(3) 289 - 302.

Gaubatz, J. A., & Ensminger, D. C. (2015). Department chairs as change agents: leading change in resistant environments. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(1), 141 - 136. doi: <https://doi.org/10.1177/1741143215587307>

Ghamrawi, N. (2013). Never underestimate the power of the sandwiched: middle leaders and school culture. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 2(2), 29 - 41.

Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526. doi:10.1080/19415257.2014.924985

González, M., Nieto, J. & Portela, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid, España: Pearson Educación.

Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9). ISSN 1206 - 9620.

- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172 - 188. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Hernández - Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana, México.
- Jackson, D. & Temperley, J. (2006). From professional learning community to networked learning community. *International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Conferencia llevado a cabo en el National College for School Leadership. Fort Lauderdale, EEUU.
- Kriehesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de la escuela. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. ISSN: 1696-4713.
- Kriehesky, G. y Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. doi: 10.5944-educXXI.15080
- Lawrence, T. B., Mauws, M. K., Dyck, B., & Kleysen, R. F. (2005). The politics of organizational learning: integrating power into the 4I framework. *Academy of Management Review*, 30(1), 180-191. doi: <https://doi.org/10.5465/amr.2005.15281451>
- Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. & Sedláček, M. (2013). Support for organizational learning in czech basic schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 302-307. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.194>
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117 – 140.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lorente, Á. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(2), 1-13.
- MINEDUC (2005). *Marco para la buena dirección*. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Santiago, Chile.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.
- Printy, S. (2008). Learning for teacher learning: a community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Auckland, New Zealand: ACEL Monograph Series.
- Schmitz, S., Rebelo, T., Gracia, F. & Tomás, I. (2014). Learning culture and knowledge management processes: to what extent are they effectively related? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 30(2), 113 - 121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2014.11.003>
- Teacher Training Agency (1998). National standards for subject leaders. United Kingdom.
- Valenzuela, J., Bellei, C. & Allende, C. (2016) *Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement*. School Effectiveness and School Improvement. 27(4), 1 - 19. doi: 10.1080/09243453.2016.1150861
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: a multilevel analysis. *Teaching and teacher education*, 57, 26-38. doi: [10.1016/j.tate.2016.03.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003)
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2017). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration*

Quarterly, 50(1), 85-144. doi:
10.1177/0013161X17718023

Visscher, A. & Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*. 30(6), 785 – 800

Weller, L. (2001). Department heads: the most underutilized leadership position. *NASSP Bulletin*, 85(625), 73-81.

Yin R.K. (2004). *Case study research: Design and methods*. 3a. ed. Thousands Oaks, CA.