

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Las unidades técnicas pedagógicas en la enseñanza media: razón administrativa y razón pedagógica en contextos secundarios vulnerables

Juan Mansilla Sepúlveda;
Jorge Miranda Ossandón¹

¹ Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. jmansilla@uct.cl; Jmiranda@uct.cl

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que se presenta se situó desde el marco de la implementación de estrategias desde el gobierno de Chile para mejorar la calidad de la Educación. Es así como aparece en 2006 la idea de llevar a cabo un proceso de asesoría a 120 liceos categorizados como prioritarios en el país. La Universidad Católica de Temuco desde 2007 asesora a los diez liceos municipales más vulnerables de la Araucanía en tres áreas claves de la gestión escolar: gestión directiva, gestión de la convivencia e inclusión y gestión pedagógica. Uno de los puntos centrales en este proceso de gestión es lo que corresponde a la gestión pedagógica curricular cuyo liderazgo tradicionalmente lo asumen las denominadas Unidades Técnico Pedagógicas a través de los jefes de UTP.

Actualmente existen en el contexto de enseñanza media diferentes dispositivos que tienen como propósito asegurar que se implementen procesos de aseguramiento de calidad de la gestión escolar. En otras palabras, la realidad socioeducativa se hace más compleja. El fundamento del rol de los Jefes Técnicos ha estado basado en requiere del cuerpo de profesores planificaciones, resguardar que se cumplan adecuadamente los reglamentos de evaluación², prototipos de guías, guías de aprendizajes, pruebas, en fin todo tipo de artefactos que permitan desarrollar prácticas lectivas e instructivas de enseñanza, organizadas en función de prescripciones claras.

2. OBJETIVOS

a.- Identificar el tipo de actividad que desarrollan los jefes de UTP en diez liceos situados en contextos de vulnerabilidad en la región de la Araucanía

b.- Identificar y determinar el nivel de profesionalización de las UTP en relación al tipo de tareas que cotidianamente desarrollan.

3. MARCO TEÓRICO

Respecto de las referencias teóricas se fundamenta desde los planteamientos de Fullan (2002) [Cambio educativo e innovación], Hargreaves (2008) [sostenibilidad e insostenibilidad del liderazgo pedagógico], Fink (2007) (la tesis de la coordinación de acciones pedagógicas en sistemas públicos), Sepúlveda (2006) [Coordinación pedagógica y enseñanza diferenciada en contextos de vulnerabilidad]. Es necesario señalar que en la literatura especializada, se pueden encontrar diversos trabajos que se refieren a este rol al interior de la organización (OCDE 1991; Blumm y Butler 1989; Hargreaves y Hopkins 1991; Quintero y Barrueco 1993; Davis y Thomas 1992; Tejada 1996; Gather 2004; Gairín 2006) sin embargo, lo que no se debe perder de vista es que al Jefe Técnico, le corresponde al asumir un rol central en la normalización y consolidación de una UTP como una estructura de trabajo al interior de la organización

² Los decretos de Evaluación que están vigente para la Enseñanza media son el Decreto 112/2002 y el Decreto 83/2002, según se trate de formación general o formación diferenciada técnico profesional.

no sólo el rol que juega en sí mismo, y en virtud del cargo sino que además porque en esa acción se expresan aquellos elementos que lo hacen ser quien es.

De acuerdo a lo que plantea Sepúlveda (2006) se distinguen las siguientes etapas de desarrollo de las Coordinaciones Pedagógicas, indistintamente si esto corresponde al nivel de enseñanza básica o media:

Cuadro 1. Etapas, modos y acciones de la Coordinación Pedagógica

Etapas del desarrollo de la UTP	Tipos o modos de coordinación	Acciones
<p>Nivel 1</p> <p>Etapa del control</p>	<p>Burocrático: centrado en las instrucciones, en los requerimientos, formularios, solicitudes de informes a los profesores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de planificaciones de la enseñanza • Revisión de pruebas • Revisión de clases
<p>Nivel 2</p> <p>Etapa de desestabilización / transacciones</p>	<p>Ocasionales y emergentes</p> <p>Organización de eventos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones en torno a pautas y formularios externos • Organización de grupos de trabajo diseñados y según regulación externa. • Distintas tareas sin especificación
<p>Nivel 3</p> <p>Etapa de coordinación de acciones</p>	<p>Coordinación del desarrollo profesional docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de comunidades de práctica. • Conversaciones sobre “nudos críticos” de la práctica de enseñanza. • Coordinación de diseños de enseñanza

La gran tarea de las UTP es organizar las acciones necesarias para la transformación de la enseñanza en los establecimientos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad. De acuerdo a Sepúlveda (2006) desde la perspectiva institucional, la enseñanza es la actividad que le otorga el carácter de tal a las instituciones educativas. En enfoques actuales de la cognición, las prácticas en

que están involucradas las personas en un ámbito determinado –en este caso, las instituciones educativas (escuelas y liceos)- conforman las comprensiones con las cuales éstas actúan en esos contextos. Cuando las personas actúan, lo hacen dentro de un complejo de aspectos conformado por necesidades, propósitos, conocimientos, herramientas y artefactos que se van acumulando a lo largo de la historia y es actualizado constantemente por las interacciones entre los individuos que participan de tales prácticas.

Todo ello conforma *sistemas de actividad* que pueden explicarse como interacciones de las mentes en el mundo que socialmente construyen y comparten significados. Esta cuestión es de máxima relevancia porque ni más ni menos quiere decir que las comprensiones respecto a las instituciones educativas y lo que se hace en ellas se produce básicamente participando y trabajando en éstas en los distintos roles que a las personas les corresponde ocupar: como profesores, como estudiantes o como directivos. La comprensión se produce en la actividad.

La enseñanza (la instrucción que se realiza en las aulas) a los estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad es una tarea pedagógica de alta complejidad. Prácticamente muchas de las competencias pedagógicas tradicionales de las que disponen actualmente los profesores, sus formas de comprender el aprendizaje y el conocimiento, sus destrezas didácticas, el uso que hacen de la tecnología; son puestos severamente en entredicho ante el desafío que implica enseñar en estos contextos en los cuales la diferencia entre los capitales culturales de los estudiantes y la cultura que sirve de base al conocimiento contenido en las distintas áreas del currículum escolar es enorme. Es bien sabido en los ámbitos pedagógicos que mientras más difiera la cultura de base de los estudiantes con la cultura transmitida por la escuela, más difícil y compleja se hace la práctica de enseñar.

En este contexto y bajo estas demandas, las consecuencias para las Unidades Técnicas Pedagógicas se asocian entre otras a los siguientes puntos:

- a) Conceptualizar al liceo como una unidad básica de funcionamiento en la que los diversos objetivos y demandas tienen un solo norte, “impactar al alumno en su proceso de aprendizaje” Darder & López (1985; 205) en consecuencia la fragmentación de las prácticas y las acciones no hace más que generar desorientación y pérdida del efecto real y esperado sobre el sujeto principal de la acción pedagógica, el alumno.
- b) Asumir al liceo como una organización sistémica, concepto que nace de la concepción organizacional expresada en el PEI. El liceo no es la suma de salas de clases ni mucho menos un conjunto de estancos cerrados que funcionan cada uno como “repúblicas independientes” entre ellas, sino más bien una unidad en la que las acciones que se realizan deben tener un sentido y una proyección en virtud de la formación de los alumnos, en consecuencia la UTP en este caso, se orienta a la optimización de las acciones pedagógicas realizadas en coherencia de los objetivos del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.

- c) La cohesión y coherencia de las orientaciones educativas, este, tal vez, constituya uno de los nudos más complejos de la dinámica interna del establecimiento. En su gran mayoría la cohesión y la coherencia de las acciones son elementos que se encuentran ausentes en las prácticas cotidianas de los liceos, esto se traduce en la doctrina de que se “hace lo que se puede” sin embargo lo anterior no necesariamente se convierte en que lo que se hace, tenga un cierto grado de consistencia e influencia en los alumnos así como también cierto grado de coincidencia en las acciones demandadas por el PEI. Se hace evidente, nuevamente que la falta de una UTP profesionalizante produce desgaste y falta de claridad al interior de los equipos de trabajo y un escaso o nulo impacto sobre los alumnos en las aulas.

- d) Formación integral de los alumnos, esta expresión constituye un anhelo de los profesores y define en su gran mayoría las prácticas que realizan, sin embargo la no existencia de una visión coordinada debilita la opción de que el alumno pueda integrar las distintas aportaciones recibidas en su formación Darder & Mestres (2001)

- e) La articulación de los impactos internos y externos que recibe el alumno. La dinámica del aprendizaje y la formación de los alumnos se desarrolla en una doble realidad, interna y externa, en estos contextos, la escuela no constituye la única agencia de socialización y aprendizaje en consecuencia una adecuada articulación de estas instancias incluida la familia, permite desarrollar una instancia para el trabajo con vistas a favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Como se ha señalado anteriormente, el rol de la UTP está directamente relacionado con la *“coordinación pedagógica” para el desarrollo profesional docente*. También los enormes desafíos que conlleva la enseñanza en contextos de diversidad y vulnerabilidad y, junto con ello, la necesidad de hacer más equitativa la distribución social del conocimiento tanto en la sociedad como al interior de la escuela; trae consigo la necesidad de fortalecer las competencias para que los profesores puedan trabajar en contextos sociales y pedagógicos muy complejos, cuya magnitud excede los preceptos de las metodologías tradicionales de la enseñanza. Desde comienzos de los años 80, en el siglo recién pasado, se ha venido imponiendo una perspectiva de aprendizaje profesional que descansa en la capacidad de los profesionales, en general, y de los profesores, en particular, para hacerse cargo autónomamente de las demandas de su trabajo profesional. El movimiento conocido como el de los “profesionales reflexivos” (“profesores reflexivos”, en el plano de la práctica docente) ha ido progresivamente ganando más terreno, puesto que cada vez más, los profesores que trabajan en contextos complejos, requieren de soluciones apropiadas y adecuadas a las demandas de las situaciones complejas en las que desarrollan sus prácticas.

La atención a la diversidad es la clave de la calidad de la enseñanza, es decir, la única manera de dar una enseñanza de calidad es ser capaz de ***ajustar la ayuda pedagógica***, y ese ajuste debe ser liderado por los Coordinadores Pedagógicos o Jefes Técnicos. En otras palabras, si se analiza lo que sucede en otros contextos educativos, como la familia, se percibe que el éxito de la intervención reside en el ajuste y la contingencia de sus actuaciones. Entonces, el currículo debería ser aquel

elemento de las reformas que vertebrara el conjunto de las decisiones educativas. Es decir, organizar el tipo de formación del profesorado para que sea coherente con el modelo curricular que se requiere, según las características socioeducativas del liceo y el proyecto Educativo Institucional; los materiales didácticos se diseñarán al servicio de las opciones teóricas del currículo, la evaluación respetará las metas curriculares. Desde las perspectivas teóricas son las intenciones educativas, el para qué y el qué enseñar, las que deben articular las decisiones el resto de los elementos que se ponen en marcha para hacer eso posible.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación es de carácter cualitativo, de nivel descriptivo, naturaleza no experimental con un diseño de casos múltiples. El contexto de la muestra lo constituyen los siguientes liceos: Liceo Tiburcio Saavedra Alarcón (Temuco), Liceo Gabriela Mistral (Temuco), Liceo Técnico Femenino (Temuco), Liceo Pedro Aguirre Cerda (Temuco), Liceo Martín Kleinknecht (Toltén), Liceo Araucanía (Villarrica), Liceo Andrés Antonio (Gorbea), Complejo Educacional Collipulli (Collipulli), Liceo Mercedes Manosalva (Angol), Liceo Luis González Vásquez (Nueva Imperial). Los sujetos de estudio fueron: (i) 10 Jefes de UTP de liceos (ii) 10 grupos focales a profesores de departamentos disciplinarios de los liceos. Las técnicas de recolección de datos se presentan a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Estas fueron grabadas y desgrabadas en forma literal, sistematizadas utilizando el programa Atlas ti y analizadas temáticamente como si se tratara de un texto único. Las categorías son construidas respetando las ideas contenidas en la transcripción de las entrevistas, las que se realizaron en los propios liceos, previo consentimiento de los informantes claves. Los datos obtenidos se redujeron transformándose en categorías que permitieron la producción de los mismos a partir de un exhaustivo análisis de su generación (Dalle, Elbert & Otero: 2002).

4.1. Etapas en la organización y sistematización del material recogido

1. Desgrabación textual de los testimonios recogidos.
2. Construcción de categorías de primer nivel. Categorización exhaustiva, identificando todos los códigos y temas que aparecían.
3. Segundo nivel categorial en que se relacionó los temas y las familias de códigos y reagrupamiento en categorías mayores.
4. Identificación de núcleos temáticos que emergen de las principales diferencias y similitudes de la información obtenida en los grupos focales y las entrevistas semi-estructuradas.
5. Construcción de matrices de registro cualitativos y redes conceptuales en las Zeus e incluyen categorías, subcategorías y códigos del proceso de reducción de datos.
6. Construcción de una tipología de nivel de profesionalización en la que se encuentra la Unidad Técnico Pedagógica y los tipos de tareas que desarrolla el Jefe de UTP.

Para la identificación de patrones y temas claves se comenzó asignándole etiquetas a los datos; a este procesos se los suele llamar “codificación” y debe entenderse como una forma de generar conceptos a partir de los datos usando los códigos como manera de lograrlo (Strauss & Corbin, 2002). Como señalan estos autores, en la búsqueda de nombrar y desarrollar los conceptos se debe “abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (2002:12).

Una primera lectura del material permitió esbozar un listado de códigos generales, de carácter empírico y general y de ese modo se caracterizó de qué trataba cada segmento de entrevista en términos del contenido temático general. Uno genera toda la cantidad de temas que aparezcan en el material. Al inicio estos temas tenían altos contenidos empíricos. En sucesivos análisis se profundizó la búsqueda de significados. “El refinamiento no es ni automático ni mecánico. Requiere hacer juicios acerca de significados, de la relevancia de los temas y de las conexiones entre las ideas” (Ritche & Spencer, 1994: 176).

5. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se organizan en tres criterios complementarios: estructuras, procesos y competencias.

Desde las **estructuras** se evidencia la ausencia de una **Coordinación Pedagógica** que permita a los liceos transitar desde una racionalidad tecnocrática administrativa a una razón pedagógica curricular de calidad. En términos técnicos se encuentran en el Nivel 1 de profesionalización de las coordinaciones pedagógicas

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los Jefes Técnicos el principal hallazgo aparece en el municipio de Temuco donde la estructura prácticamente no existe, pues la UTP no tiene horas asignadas formalmente entre los años 1999 y 2006, lo cual explica la deficiente calidad de procesos pedagógicos instalados. Esto ha generado un malestar profundo en el cuerpo de profesores de enseñanza media municipalizada de la ciudad, afectando el clima organizacional y la convivencia entre los mismos docentes, violencia simbólica expresada en el discurso predicativo explícito de los profesores tanto en la conversación formal como en la conversación informal. Una idea explicativa de esta situación y que escapa a este estudio está dado porque la cuestión política local subordina criterios pedagógicos científicos a la hora de tomar decisiones asociadas con las necesidades curriculares reales de los liceos.

Respecto de los demás liceos las estructuras están débilmente instaladas.

Citamos textual referencias de los profesores en los grupos focales:

“La persona encargada de la UTP es muy organizada en cuanto a lo estadístico para el Consejo de

Profesores". (...) la UTP no es una estructura de apoyo frente a las necesidades declaradas, por ejemplo, todos somos concientes de los vicios y la falta de profesionalismo. Se creó una pauta de revisión interna, pero la Jefa de UTP no se atreve a usarla. La jefa de UTP presenta una gestión pasiva, reposada, de perfil conciliador, no propositiva, por lo que pierde eficacia, registra información administrativa, escucha las propuesta de nosotros los profesores, pero no toma la iniciativa".

Desde la dimensión **procesos** en los 10 liceos no existe un **Proyecto Curricular** que permita la adecuada articulación entre los distintos niveles de concreción curricular. Esta tarea no es menor porque supone una categoría asociada a la necesidad de generar una identidad curricular basada en las características socioculturales de los estudiantes, cuestión dialéctica, en tanto debe existir articulación entre las prescripciones curriculares que se exigen desde el marco curricular nacional con los diversos marcos de actuación que se imponen desde el nivel central (Marco para la Buena Enseñanza, Marco para la Buena Dirección, Marco para la Supervisión). Entonces, tanto para la dimensión institucional, como para la dimensión pedagógica, aparece una situación concreta y objetiva, de la cual las UTP no se han hecho cargo profesionalmente: **la diversidad sociocultural**. A su vez, una categoría resultante de la codificación selectiva que está presente en ocho³ de los diez liceos no da cuenta que la educación media técnico profesional atraviesa una situación de ambigüedades no resueltas, **entre la formación general y la formación diferenciada técnico profesional**. Esto quedó en evidencia sobre todo en los grupos focales que lo integraban profesores de la formación general (subsectores básicos: historia y ciencias sociales, Ciencias, Lenguaje y Comunicación y matemática), docentes del área diferenciada Técnico Profesional (Jefes de Producción, Jefes sectoriales y coordinadores de especialidades). La formación general y la formación especializada no están produciendo trabajadores con destrezas bien desarrolladas, ni técnicos habilitados. En este contexto uno de los desafíos que más reclaman los profesores (sin que se den cuenta desde una idea de pedagogía visible) tiene relación con que los liceos técnicos profesionales deben ayudar a que los estudiantes transiten desde códigos restringidos a códigos más elaborados. Ahora bien, la expansión cultural no se puede lograr, ni sólo con la transferencia lectiva de ítemes de conocimiento descontextualizado, ni con un entrenamiento manual de destrezas rutinarias.

Los profesores explicitan su malestar en los grupos focales:

" es necesario que se produzca de una vez por todas una articulación entre la formación general y la formación técnico

³ De los diez liceos que se constituyen como unidades muestrales, ocho son de modalidad técnico profesional.

profesional, en este liceo – en realidad – hay dos liceos, los profesores estamos divididos”

Y finalmente, en la mayoría de las realidades socioeducativas los Jefes Técnicos en distintos grados evidencian una notoria ausencia de **competencias profesionales** para abordar la cuestión de la enseñanza en contextos vulnerables, ya sean estos urbanos y rurales. La categoría competencias profesionales para el desempeño en contextos vulnerables presenta una cantidad importante de códigos asociados al malestar docente, lo que refleja una situación interesante y que corresponde a profesores vulnerabilizados, que develan sentimientos de inhabilidad profesional para abordar la cuestión de la diversidad, la pobreza y la exclusión de los sectores más vulnerabilizados de la sociedad que llegan al liceo. Entonces, el liceo se transforma en un espacio social, donde una cantidad importante de sus estudiantes son infractores de ley o provienen de sectores marginales, tanto rurales como urbanos. En este contexto los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo con el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también mediante la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. (Schön, 1998).

6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones se asocian a los objetivos específicos de la investigación. Respecto de identificar el tipo de actividad que desarrollan los jefes de UTP en diez liceos situados en contextos de vulnerabilidad en la región de la Araucanía, se concluye que en la totalidad de los liceos las actividades, entendidas éstas como los modos de coordinación, son de carácter burocrático, es decir, el ejercicio de la autoridad se focaliza en las instrucciones y requerimientos a profesores y actúa reaccionado y respondiendo a las demandas, tanto del sostenedor, como desde las Direcciones provinciales a través de la figura del Supervisor. En este contexto se evidencia que la estructura - Unidad Técnico Pedagógica – no está completamente “normalizada” al interior de los liceos, por lo que éste se constituye en un desafío para los liceos. El tipo de actividad que desarrollan las UTP está afectada por la ausencia de condiciones objetivas de trabajo para que las UTP se desarrollen de acuerdo a las exigencias de calidad que se demandan desde el propio sistema escolar.

Esto implica que procesos tan relevantes como la implementación de proyectos curriculares, no esté en el horizonte técnico de los liceos, es decir, en el lenguaje pedagógico ni en los planes de mejora que han formulado en distintas instancias y entre diversos actores. En los diez liceos estudiados no hay proyectos curriculares, en cuatro de los liceos no hubo evidencias de sistemas de planificación que permitan dar cuenta de la organización de la enseñanza. En cuatro de los seis liceos restantes se

aprecia presencia de planificaciones, pero de manera poco sistemática. Sólo en dos liceos hubo planificaciones de manera regular.

Respecto del objetivo específico asociado a la identificación y determinación del nivel de profesionalización de las UTP en relación al tipo de tareas que cotidianamente desarrollan.

El nivel de profesionalización se encuentra en un estado inicial, en la cual es difícil avanzar en la generación de una Coordinación Pedagógica que tenga como propósito central el desarrollo profesional de docente, sobre todo si esto se da en un contexto socioeducativo que presenta condiciones de educabilidad adversas, tanto para el profesor como para el estudiantes. Esta realidad se asocia a la generación de una Coordinación pedagógica, que en definitiva a contribuya a mejorar las prácticas de enseñanza de los profesores.

En definitiva las categorías codificadas y analizadas llevan a concluir lo que sigue:

- **Procesos:** se refiere al conjunto de actividades o eventos que se realizan o suceden con un determinado fin. Este conjunto de actividades recibe uno o más insumos o pasos y crea un producto de valor para otro usuario, formando una cadena orientada a obtener un resultado final. Estas actividades realizadas desde las UTP son de tipo administrativo. En síntesis, se denomina proceso al conjunto de actividades que realiza la organización (en este caso el establecimiento educativo) mediante la transformación de unos insumos para crear y producir productos (en este caso aprendizajes de calidad) de tal manera que satisfagan las necesidades de la comunidad. En el desarrollo de un proceso se generan prácticas que pueden ser habituales, periódicas o esporádicas. El SAGCE define prácticas como “la forma de trabajo que usualmente ocurre en el establecimiento y da cuenta de un aspecto de la gestión escolar, para cada uno de los elementos de gestión. Se caracteriza por constituir una estructura básica del hacer y de la experiencia del liceo o la escuela y se expresa en mecanismos, metodologías, estrategias y/o métodos, procedimientos. El principal proceso ausente en la dimensión curricular es la ideación e implementación de proyectos curriculares contextualizados, ya que los profesores confunden el Proyecto curricular del Liceo, con el Proyecto Educativo Institucional.
- **Estructuras:** en este caso se refiere a las redes humanas que se relacionan en la organización (establecimiento educativo) con el fin de establecer objetivos, metas, desarrollar estrategias e influir con su acción en la tarea fundamental que tiene asignada que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las denominadas UTP están constituidas habitualmente por una sola persona y no por un equipo de profesionales que faciliten a los profesores abordar interdisciplinariamente la cuestión de la diversidad en la enseñanza secundaria en contextos de vulnerabilidad. La estructura organizativa se halla en continuo cambio para adaptarse a las transformaciones y subsistir a través del tiempo. Existen diversas formas de organización del trabajo en una institución, pero

siempre están presentes los roles y funciones que se espera cumplan cada uno de los miembros. En este contexto los roles y funciones de los cargos existentes son difusos.

- **Competencias de los actores:** se refiere a la conjunción y puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar la función en un contexto específico, que deben poseer las personas. La competencia es un *saber en acción*. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir problemas sino solucionarlos; un saber el *qué*, pero también un saber *cómo*. En este caso, están referidas a las competencias que los diversos profesionales del establecimiento poseen para desarrollar su trabajo en función de obtener aprendizajes de calidad en los estudiantes. La ausencia de competencias es una declaración explícita de los distintos actores entrevistados, lo que implica un desafío para los diez liceos estudiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DARDER, J & LÓPEZ, M., *La Organización del centro educativo*. Cuadernos de Pedagogía. 2000, p. 69-73.

DE LA TORRE, S., *Cómo innovar en los centros educativos, estudios de casos*. Praxis. 2002.

FULLAN, M., *Las fuerzas del cambio*. Akal. Madrid. 1993.

FULLAN, M., *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro. 2002.

HARGREAVES & FINK., *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata. 2008.

SEPÚLVEDA G., *La Coordinación Pedagógica*. Universidad de la Frontera: Grupo Innovat. Temuco. 2005.

SCHÖN D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós. 1998.

STRAUSS, A. & CORBIN, J., *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park, California: Sage. 1990.

TASHAKKORI A. & CRESWELL. J., (2007) *Journal of Mixed Methods Research*, 1:3. Sage Publications: <http://mmr.sagepub.com>. Editorial: The New era of Mixed Methods.

VASILACHIS DE GIALDINO I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.