



CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR QUE FAVORECEN EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES

CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL LEADERSHIP PRACTICES IN SCHOOL INTEGRATION PROGRAMS THAT FAVOR COLLABORATIVE WORK

Yovely Del Carmen Rivera Medina (*)

Carolina Aparicio Molina
Universidad Católica de la SSMA Concepción
Chile

Resumen

En los últimos años se ha presentado dado fuerza al concepto de liderazgo pedagógico en las instituciones escolares, así se incentiva a innovar, focalizar y favorecer el desarrollo de los aprendizajes. Recientes investigaciones en Chile han demostrado su práctica en distintos agentes educativos como el director y jefe de Unidad Técnico-Pedagógica, sin embargo, no se encuentran estudios que aborden en profundidad la experiencia de otros miembros de los equipos directivos como líderes pedagógicos dentro del sistema escolar. De aquí que este estudio aborde las características del liderazgo pedagógico en contextos del Programa de Integración Escolar (PIE), como un área del trabajo docente relevante para ahondar y reflexionar debido a sus características vinculadas a este enfoque. Para ello se realizó un estudio cualitativo en base a entrevistas, con el fin de identificar las características del liderazgo pedagógico de coordinadoras de programas PIE reconocidos en su entorno por desarrollar buenas prácticas educativas.

Palabras clave: Educación especial; educación integradora; docente; liderazgo; articulación educativa.

Abstract

In the last years the concept of educational leadership has been strongly introduced in school institutions, encouraging to innovate, focalize and favor learning development. Recent research in Chile has considered this type of leadership in different educational agents such as the school principal and the Chief of the Pedagogical Technical Unit. However, we haven't found research that studies in-depth, the experience of other members of the leadership teams as pedagogical leaders within the school system. For this reason, this study addresses the characteristics of pedagogical leadership in the context of an Inclusive Education Program, as a work space for teachers that is relevant to delve in and reflect, due to its features, that are important for this aspect of leadership. We carried out a qualitative study based on individual interviews, with the purpose of identifying the characteristics of pedagogical leadership of the program coordinators that are recognized by their community as developing good PIE (Educational Integration Program) practices.

Keywords: Special needs education, Inclusive education, Teacher, Leadership, Educational articulation.

(*) Autor para correspondencia:

Yovely Del Carmen Rivera
Universidad Católica de la SSMA
Concepción, Chile
Facultad de Educación
Magister en Psicopedagogía y Educación
Especial
Av. Alonso de Ribera 2850, Concepción,
Bío Bío, Chile
Correo de contacto:
yrivera@magister.ucsc.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 23.01.2020
ACEPTADO: 30.06.2020
DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055

1. Introducción

Es sabido que en Chile, por décadas, ha prevalecido una forma vertical de ejercer el liderazgo en los contextos escolares, principalmente a través del director o directora de escuelas y liceos (Campos, Valdés & Ascorra, 2019; Garay, Quliapán, Maureira, Garay & Guíñez, 2019). En el último periodo, este modelo ha transitado hacia un enfoque pedagógico y de desarrollo de capacidades al interior de los equipos directivos (Ministerio de Educación [Mineduc], 2015b; Vaillant, 2015). La investigación en esta materia, tanto a nivel nacional como internacional, ha demostrado que es el liderazgo pedagógico el enfoque de liderazgo que brinda a la comunidad escolar mejores oportunidades para el desarrollo de habilidades organizativas y de gestión propias de los objetivos de los distintos establecimientos educacionales. Estas se encuentran asociadas a la generación de instancias de trabajo en equipo, momentos de reflexión y retroalimentación docente y al desarrollo de capacidades profesionales orientadas al aprendizaje (Contreras, 2016; García, 2017; Gómez & Medina, 2014; Loyola-Bustos, 2019; Rodríguez-Molina, 2011; Rodríguez, Ordóñez & López, 2020).

Según lo revisado, en el sistema educativo chileno este modelo es posible de observar en grupos de gestión específicos, como los que identificamos en los marcos del Programa de Integración Escolar (PIE). Si bien es cierto, existen escasas investigaciones respecto al liderazgo en estos programas, este es un campo de estudio relevante para conocer, comprender y ofrecer mejoras tanto en el funcionamiento del PIE como para iniciar transformaciones en el liderazgo escolar con énfasis en lo pedagógico a nivel general. En consecuencia, esta investigación indaga en experiencias de buenas prácticas de coordinadores PIE, con el objetivo de profundizar en las características del liderazgo pedagógico en dichos contextos, desde la propia experiencia de tres coordinadoras PIE y los docentes que se desempeñan en estos programas.

1.1. Relevancia del liderazgo pedagógico en la escuela actual

Por muchos años se consideró en el sistema escolar un liderazgo tradicional centrado en lo administrativo, sin la posibilidad de ser ejercido por otros agentes educativos que no fueran el director del establecimiento.

En las décadas de los setenta y ochenta surgió en Estados Unidos el concepto de “liderazgo instructivo o pedagógico”, que permite dejar atrás la abrumante burocracia administrativa asociada a los líderes escolares e integra un liderazgo centrado en fomentar el trabajo en equipo y el desarrollo profesional docente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010; Contreras, 2016; Gómez & Medina, 2014; Rodríguez-Molina, 2011).

En este sentido, Contreras (2016) plantea que el liderazgo pedagógico es la gestión de los procesos pedagógicos que tiene por objetivo lograr y garantizar un aprendizaje de calidad de todos los estudiantes, basándose en una cultura participativa y de innovación que permite la mejora continua. Anteriormente, Bolívar (2010) manifestó que este liderazgo es la influencia que se ejerce sobre otras personas para organizar a la comunidad hacia un objetivo común, correspondiente a la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes. De tal forma, esta propuesta brinda estructuras que hacen posible “desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión” (Hargreaves & Fullan, 2014, p. 71).

El liderazgo pedagógico, entendido de esta forma, es un factor indispensable para desarrollar habilidades organizativas y de gestión dentro de una institución escolar, pues incentiva a los agentes de la escuela a innovar, desarrollarse democráticamente y aprender en conjunto, ofreciendo éxito y la puesta en práctica de una comunidad que aprende (Bolívar, 2015; Contreras, 2016). Es así como el liderazgo pedagógico y sus aportes en el aprendizaje docente se vuelven relevantes en las políticas educativas actuales y en las prácticas de la escuela (Contreras, 2016; Mineduc, 2015b).

Bajo este nuevo enfoque, la forma en la cual un centro educativo alcanza mejoras en resultados académicos de estudiantes, y consecuentemente ofrece un mejor desarrollo profesional a los docentes, dependerá de los equipos directivos y de cómo ejercen el liderazgo. Se espera que un liderazgo orientado a lo pedagógico podrá animar a la mejora continua y al desarrollo profesional de los docentes en todas sus etapas profesionales (Bolívar, 2010). De esta manera, es posible lograr un impacto significativo y positivo en los objetivos de aprendizaje planteados (Rodríguez-Molina, 2011; Villa, 2015).

Ahora bien, diversas investigaciones sobre esta temática, entre las que destacan a nivel internacional las experiencias de Moral, Amores y Ritacco (2016), García (2017) y Rodríguez et al. (2020), señalan que la puesta en marcha de liderazgos pedagógicos en los establecimientos educacionales está influenciada por las acciones y prácticas que provienen del equipo directivo, especialmente por la forma en que estos promueven la gestión del personal en la planificación, el trabajo colaborativo, en las motivaciones del profesorado, sus capacidades profesionales y distribución de tareas. De aquí que sea relevante que quienes ejerzan estos cargos tengan una visión clara sobre el sentido del liderazgo pedagógico.

Por otra parte, en el caso chileno se ha indicado que las posibilidades de ejercicio de este liderazgo recaen principalmente en el jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) de la escuela, evidenciándose una ausencia de este modelo de liderazgo en estudios sobre otros cargos y

jefaturas dentro de una comunidad educativa, como por ejemplo jefes de departamento o coordinadores (Garay et al., 2019; Leiva & Vásquez, 2019; Quiroga & Aravena, 2017; Rodríguez & Gairín, 2017).

1.2. Coordinación PIE y liderazgo pedagógico

La falta de investigaciones sobre las características y desarrollo de prácticas de liderazgo pedagógico en diversos miembros de equipos directivos es un aliciente para indagar sobre las características del ejercicio del rol de el o la coordinadora PIE, y sus aportes en gestión y desarrollo profesional a partir de su cargo.

De este modo, se entiende que el liderazgo de quien se desempeña como encargado o encargada del PIE es un ejemplo concreto de práctica del liderazgo pedagógico dentro de las escuelas chilenas. Bajo el marco de la integración, este profesional favorece la gestión de recursos materiales y humanos para promover aprendizaje en las y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, como indican los vigentes Decreto Exento N°83/2015 y Decreto Supremo N°170/2009, posibilitando la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de dichos estudiantes desde un enfoque inclusivo de la educación.

De lo anterior se desprende que estos cargos son particularmente relevantes para el desarrollo profesional de los docentes involucrados. En específico, en el contexto nacional, este liderazgo recae en quien coordina el programa de integración, docentes que se han formado para atender la diversidad de necesidades específicas que presentan niños, niñas, jóvenes y adultos en el sistema educativo nacional. Cabe subrayar que estas necesidades pueden ser de carácter transitorio o permanente, y pueden o no relacionarse a una discapacidad, es decir, quienes trabajan en el PIE cubren un amplio espectro de necesidades educativas especiales, por ello el trabajo colaborativo entre profesionales emerge como el principal camino para garantizar aprendizajes a los niños y niñas.

Como se ha mencionado, parte fundamental de la tarea de coordinar un PIE corresponde a fomentar la participación de los profesionales educativos en el trabajo colaborativo entre docentes, a fin de lograr que tanto profesores de aula regular como del PIE ejecuten distintas prácticas educativas (Mineduc, 2013, 2016). El programa está usualmente conformado por un equipo interdisciplinario: docentes de Educación Especial, psicólogos, fonoaudiólogos, entre otros, y quien coordina. El coordinador PIE es, por tanto, un profesional de la Educación Especial y forma parte del equipo directivo de la escuela; de acuerdo a lo explicado, su función es

organizar y distribuir las actividades del equipo profesional PIE, a fin de lograr los objetivos de aprendizaje de los estudiantes que forman parte del programa (Mineduc, 2013).

De acuerdo a lo expuesto, y en relación con el ejercicio del liderazgo pedagógico, cabe señalar que las habilidades para desempeñarse exitosamente bajo este modelo no son innatas a una persona o cargo, y por lo mismo, requieren de formación, reflexión y aprendizaje (Carrasco & González, 2017; Vaillant, 2015). Más aún, el ejercicio de este modelo de liderazgo, a la luz de la inclusión educativa, demanda de un coherente objetivo pedagógico y, del mismo modo, de prácticas de gestión del trabajo docente que consideren principios de la inclusión, es decir, que valoren la diversidad y fomenten competencias de colaboración, además de promover la resolución de conflictos (Fernández & Hernández, 2013; León, 2012). Lo descrito se relaciona de forma permanente con instancias para favorecer el desarrollo profesional docente, otorgando formación y tiempo para promover la innovación y reflexión de las prácticas docentes en disposición de la enseñanza (García-Garnica, 2016; Montecinos, 2003; Vaillant, 2015).

En consecuencia, pese a que las y los docentes de Educación Especial se encuentran, conforme a los requisitos de la Ley, a cargo de la coordinación del PIE, y con ello implementan prácticas de liderazgo pedagógico asociadas a esta tarea, la investigación en el área indica que preferentemente no se ha logrado implementar un trabajo colaborativo que permita que los y las docentes perciban un aprendizaje profesional efectivo en su área (Muñoz, López & Assaél, 2015; Rodríguez & Ossa, 2014; Urbina, Basualto, Durán & Miranda, 2017). Esto es sin duda un desafío que obliga a mirar las experiencias PIE para indagar en sus prácticas en esta materia, no ya desde el déficit sino desde lo logrado.

Sumado a lo anterior, las investigaciones realizadas en Chile por diversos equipos (Leiva & Vásquez, 2019; Loyola-Bustos, 2019; Muñoz et al., 2015; Rodríguez & Ossa, 2014; Urbina et al., 2017) reflejan poca supervisión y facilidades para que el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente se cumplan en los contextos PIE. Específicamente, los autores mencionan que resulta difícil realizar el trabajo colaborativo dentro del contexto escolar con profesionales PIE y docentes regulares, pues cuentan con 3 horas semanales para realizar este tipo de trabajo, el que muchas veces no se realiza por la inadecuada distribución de horarios y por la falta de mediación del equipo directivo para conformar las duplas de trabajo colaborativo. Los autores señalados revelan la importancia de ofrecer espacios, tiempo, formación profesional y supervisión para que el trabajo colaborativo y la reflexión de prácticas pedagógicas se lleven a cabo de forma continua, elementos clave en la implementación de prácticas de liderazgo pedagógico.

El presente estudio, de acuerdo con la evidencia nacional y las demandas internacionales, busca analizar la problemática acerca del liderazgo pedagógico desempeñado por coordinadoras PIE, a fin de generar información que permita en un futuro fortalecer las capacidades de liderazgo pedagógico de estos cargos, siendo el objetivo principal de este trabajo profundizar en las prácticas de tres coordinadoras PIE desde su propia experiencia y la de docentes del equipo, en tanto son reconocidas como ejemplos de buenas prácticas que colaboran para el desarrollo del liderazgo pedagógico.

2. Metodología

El estudio es de tipo cualitativo de carácter descriptivo y se utilizó en su desarrollo la técnica de casos múltiples, con el propósito de indagar en el liderazgo pedagógico de coordinadoras que se desempeñan en el PIE. La adopción del enfoque metodológico cualitativo respondió a la necesidad de recoger experiencias diferentes para comprender los elementos propios del contexto PIE a través de lo que se reconoció como una buena práctica al interior de estos programas. Del mismo modo, los estudios de casos sirven para comprender los contextos de comunidades e individuos, ya que “se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (López, 2013, p. 140). Este estudio de caso es de tipo exploratorio y, de acuerdo a dicha definición técnica, pretende “conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio” (López, 2013, p. 140). En la práctica esto permitió profundizar en la literatura sobre el tema de estudio que es el liderazgo pedagógico con las acciones realizadas en el propio terreno involucrado para levantar categorías y conclusiones generales del fenómeno investigado.

El estudio consideró la participación de tres colegios de la provincia de Concepción. La selección de los casos se atribuyó a través de antecedentes de información dispuesta en la web, que declaran un proyecto educativo inclusivo del establecimiento con PIE, junto a antecedentes recopilados a través de un muestreo de “bola de nieve” de experiencias de profesores que han estado en dichos establecimientos y que dan cuenta del desarrollo de buenas prácticas pedagógicas en el ámbito de liderazgo pedagógico. Este tipo de muestreo se consideró relevante para el estudio planteado porque permitió identificar potenciales casos de indagación a partir de la experiencia de otros y, por ende, desde una reiteración de descripciones fue posible identificar a quienes invitar a participar. El foco sobre el cual se construyó este proceso se centró principalmente en criterios propios del logro de los objetivos y procesos PIE, es decir, favorecer el trabajo colaborativo con otros docentes y profesionales del PIE como de otras unidades educativas además de tener una orientación al logro de aprendizajes en diversas áreas de los estudiantes que forman parte de dicho programa. Dichos elementos, como se indicó anteriormente, han sido clave para conocer en profundidad el trabajo docente en contextos PIE.

Se contempló un estudio de caso por cada colegio, en el cual se analizó la temática desde sus protagonistas: la coordinadora PIE y dos docentes por institución educativa.

Tabla 1

Identificación de los participantes del estudio

Identificación	Establecimiento	Profesión	Cargo	Años de servicio en el establecimiento
Caso 1	Escuela Lota	Profesora de Educación Diferencial	Coordinador y docente PIE	3
Caso 1	Escuela Lota	Profesora de Ciencias Naturales	Docente	3
Caso 1	Escuela Lota	Profesora de Matemáticas	Docente	4
Caso 2	Colegio Concepción	Profesora de Educación Diferencial	Coordinador PIE	7
Caso 2	Colegio Concepción	Profesora de Educación Diferencial	Docente	2
Caso 2	Colegio Concepción	Profesora de Educación Diferencial	Docente	2
Caso 3	Colegio Concepción 2	Profesora de Educación Diferencial	Coordinador PIE	10
Caso 3	Colegio Concepción 2	Profesora de Educación Diferencial	Docente	2
Caso 3	Colegio Concepción 2	Profesora de Educación Diferencial	Docente	8

Fuente: Elaboración propia.

La técnica para recopilar la información fue la entrevista semiestructurada, pues tal como lo dice Kvale (2011), esta técnica permite entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos, ya que es una conversación donde el investigador pregunta y escucha lo que las personas cuentan sobre sus experiencias, opiniones, sueños, temores y esperanzas, sobre qué significado oculto le dan al tema en investigación. Además, de acuerdo con Packer (2013), en esta técnica se intenta motivar al entrevistado a hablar con sus propias palabras para obtener la información de primera fuente, pues la experiencia se encuentra escondida dentro de la persona, y el investigador requiere crear una apertura para verla y examinarla.

El proceso de generación de información consistió, en primera instancia, en invitar por medio de correo electrónico a los participantes con el fin de dar cuenta del tema de estudio, los objetivos y el contenido de la entrevista. Posteriormente, se realizó una visita a cada centro educativo con

el propósito de solicitar formalmente la participación del estudio, tras lo cual se aplicó la entrevista en forma oral a los participantes. Esta entrevista se grabó en audio. El procedimiento del consentimiento informado se realizó dando a conocer a las participantes una introducción informativa sobre el tema en estudio, además de explicándoles el propósito general de la investigación y las características principales de la metodología, así como también el procedimiento de la entrevista y aspectos de confidencialidad de la misma (Kvale, 2011).

Para la interpretación de los resultados se utilizó la técnica de análisis de contenido temático, que según Andreú (2000) es una técnica de investigación que permite formular inferencias de forma sistemática en ciertas características específicas dentro de un texto, en este caso la entrevista, además de otorgar una estructura para analizar, interpretar y contrastar los resultados con la teoría. A partir de ello, se realizó el proceso de codificación, comprendido como tratar de condensar lo grueso de los datos en unidades analizables, asignando etiquetas a los segmentos más significativos de los mismos para crear categorías a partir de ellos, y así lograr organizar, manipular y recuperar la información necesaria (Coffey & Atkinson, 2003). Este proceso de codificación se realizó a través del programa informático NVivo versión 11, ya que es adecuado para la transcripción textual de la entrevista y permite mantener estructuras a través de matrices. Posteriormente se crearon categorías emergentes que, según Cisterna (2005), surgen a partir de la propia indagación de los resultados en el proceso de levantamiento de referenciales y codificación, en este caso de una entrevista. La metodología establecida permitió comprender la experiencia de las docentes y analizar el desarrollo del liderazgo pedagógico en contextos de PIE.

3. Resultados y discusión

Esta investigación busca analizar la problemática del liderazgo docente en coordinadoras PIE a fin de generar información que a futuro permita fortalecer las capacidades de liderazgo pedagógico de dichos cargos, siendo el objetivo principal de este trabajo describir las prácticas de tres coordinadoras PIE desde su propia experiencia. Es importante recalcar que los casos analizados fueron seleccionados por ser casos de buenas prácticas, lo que se reflejaba en dos niveles uno correspondiente a los documentos del centro y otro según cómo distintas personas del área de la inclusión observaban las prácticas de este centro, de este modo son escuelas en las cuales el PIE funcionaba de un modo favorable, pese a las dificultades tradicionales de la escuela en Chile.

De acuerdo a lo abordado, el liderazgo pedagógico de las coordinadoras PIE es comprendido y valorado por quienes participaron en las entrevistas, especialmente respecto de sus aportes al trabajo colaborativo y al desarrollo de capacidades; ambos, como se describió anteriormente,

son elementos clave que favorecen el ejercicio de la profesión docente en condiciones que aporten a garantizar el aprendizaje de los estudiantes, lo que se desarrolla en las siguientes dos categorías temáticas.

3.1. Liderazgo pedagógico de las docentes de Educación Especial en la coordinación PIE

En los casos analizados, este tipo de liderazgo ha sido desempeñado por las docentes de Educación Especial que ejercen el cargo de coordinación del PIE. Este tipo de profesional es idóneo para desempeñarse en el cargo por poseer competencias y habilidades en educación inclusiva, atención a la diversidad, gestión de procesos de recursos humanos y materiales, para llevar a cabo todas las tareas y acciones que exige el programa (Mineduc, 2013). Esta expresión formal del cargo es también aquello que las entrevistadas comprenden como tareas y habilidades de la coordinadora.

Un elemento que destacan quienes participaron de la investigación, es que el ejercicio de este cargo ocurre en un campo netamente orientado a lo pedagógico pero desde lo relacional, es decir, desde el encuentro entre personas donde uno guía al otro a través del conocimiento y la experiencia sobre el área profesional específica que las convoca; ocurre así una influencia en planos más próximos, vinculación que permite dar apoyo y orientación a los docentes a partir tanto del refuerzo positivo como de la retroalimentación.

La siguiente cita ejemplifica la experiencia de las docentes: *“En ese sentido yo creo que la coordinadora se destaca por eso, porque es una profesional que llega mucho a los profesores y que tiene esa como gracia de poder hacer entender que esto es una práctica en conjunto”* (PD2). También las coordinadoras han visualizado el alcance de su labor en los términos planteados, como se muestra en la siguiente cita: *“Yo trato de ser súper reforzadora, siempre refuerzo positivo, reconocer ante los demás lo que hizo la colega [...] entonces de esa forma yo voy reconociéndoles a ellas de modo muy personal, vamos revisando las actividades de los niños: ‘Mira qué entretenido esto que le hiciste, te pasaste y en qué te fijaste, cómo se te ocurrió’, entonces siempre yo las voy reforzando positivamente cuando voy viendo cositas porque yo valoro mucho”* (CP3).

En consecuencia, las prácticas de liderazgo de las coordinadoras se relacionan con el conocimiento del otro y sus necesidades en el plano del aprendizaje profesional, de formas de trabajo en las cuales se manifiesta la cercanía y confianza en las capacidades del otro. Así también cobra relevancia para los participantes el que todos los miembros del PIE se encuentren

vinculados a objetivos y pautas de trabajo comunes. De esta manera se fomenta la colaboración profesional para resolver problemas, se valoran distintas visiones para mejorar las prácticas y gestionar mejores oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. El ejercicio del liderazgo se podría considerar, como lo mencionan Bolívar (2014) y Hargreaves y Fullan (2014), próximo a lo que realiza una comunidad que aprende, que promueve la reflexión y la colaboración para lograr sus metas de forma colectiva y que fomenta el desarrollo profesional de todos los involucrados en la organización escolar desde el trabajo entre profesionales.

Lo hallado permite comprender que estos casos sí son de buenas prácticas de liderazgo y que se caracterizan principalmente por orientarse a la forma en que distribuyen y organizan al personal docente, y en cómo se establecen relaciones y competencias de colaboración (Fernández & Hernández, 2013; León, 2012). Así, se incentiva y favorece la mejora del desarrollo profesional docente, otorgando formación y tiempo para promover la innovación y reflexión de las prácticas docentes en disposición de la enseñanza (García-Garnica, 2016; Montecinos, 2003; Vaillant, 2015).

3.2. Desarrollo profesional docente a través del liderazgo pedagógico de las coordinadoras PIE

El desarrollo profesional docente, a través del despliegue de capacidades y el trabajo colaborativo, se constituye como una herramienta imprescindible para mejorar los aprendizajes en los estudiantes y se caracteriza por una actitud permanente de indagación, formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones, comprendiendo procesos de preparación del trabajo en el aula, reflexión sobre sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y retroalimentación para mejorar esas prácticas (Vaillant & Marcelo, 2015). De la misma forma, las entrevistadas han visto cómo es relevante el liderazgo de la coordinadora PIE para que se desarrollen procesos de mejoramiento continuo de las prácticas de aula. Para este proceso, las coordinadoras de los casos analizados son valoradas en su capacidad de entregar los apoyos necesarios para facilitar su trabajo a través de encuentros colaborativos en equipo, fomentando el desarrollo de habilidades profesionales, entre otros.

En palabras de las docentes: *“Yo trabajo directamente con la educadora diferencial (coordinadora), entonces ella sí o sí está dentro de lo que nosotros realizamos, dentro de nuestros proyectos, dentro de nuestros trabajos, entonces nosotros nos juntamos con el profesor de historia y generamos actividades y se ve por ejemplo cuáles son las actividades más pertinentes, cómo podríamos sacarle provecho, qué tipo de acceso necesitamos para el estudiante, qué recursos tenemos también a disposición, entonces nos ha servido mucho trabajar colaborativamente”* (PM). Para las coordinadoras esto dice relación con la generación de cambios

e innovaciones en la práctica: *“Acá se da como una especie de consejo de profesores, pero de trabajo colaborativo de los docentes del PIE, entonces son tres horas donde obviamente tienes que dividirlos y no siempre va ser en base ‘ah ya planifiquemos la estrategia diversificada, hagamos una evaluación diferenciada’, también necesitas al otro, retroalimentarlo en otras cosas, en distribución de roles dentro de la sala de clases o en el abordaje, o incluso, en estrategias”* (CP2).

Para concluir, se observan aspectos facilitadores que promueven el desarrollo profesional de los docentes PIE. Las acciones que realizan las coordinadoras, como líderes educativos, permiten acompañar a los profesionales a adquirir nuevas competencias para establecer relaciones colaborativas con los distintos actores educativos, fomentando su desarrollo profesional para así llegar a cumplir las metas en común (Hargreaves & Fullan, 2014; Rodríguez-Molina, 2011). Se visualizan actividades de permanente indagación en formulación de preguntas y la búsqueda de sus soluciones para los problemas encontrados, además de oportunidades reflexivas y colaborativas para mejorar las prácticas pedagógicas, como el acompañamiento y retroalimentación docente (Soto, Rodríguez, Merino, Mathiesen & Domínguez, 2018). En cuanto a la construcción de capacidades, se logra apreciar una responsabilidad colectiva y compartida que permite hacer las cosas de manera diferente para adquirir nuevas habilidades y generar prácticas más efectivas (Harris, 2012). Estas condiciones de trabajo ofrecidas por las coordinadoras PIE permiten promover el desarrollo profesional entre los docentes del programa (Vaillant & Marcelo, 2015).

En resumen, de acuerdo al análisis de las categorías anteriormente señaladas, se puede destacar que el liderazgo pedagógico ejercido por las coordinadoras PIE se caracteriza por promover prácticas que impulsan el desarrollo profesional de los docentes PIE. En ese sentido, el liderazgo pedagógico se manifiesta en brindar los apoyos necesarios para facilitar los encuentros de trabajo colaborativo, en incentivar al desarrollo de capacidades docentes a través de capacitaciones, espacios de reflexión, innovación y creación de clases diferentes para los estudiantes, en realizar retroalimentación y refuerzo positivo a los docentes, entre otros.

Nuestros hallazgos se evidencian como claves para el desempeño de cargos de liderazgo en la actualidad, como lo ha demostrado el informe de la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje TALIS (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2019). Los líderes escolares tienen un tiempo limitado y recursos necesarios para expresar el liderazgo educativo, sin embargo, parecen dispuestos a participar más en actividades de liderazgo educativo que apoyen el crecimiento profesional de los docentes y brindar mayor flexibilidad en el diseño de entornos de aprendizaje efectivos que optimicen el tiempo de clase, como la

oportunidad de probar nuevas formas de trabajar en equipo con otros docentes y personal de apoyo para evaluar el impacto de tales arreglos en los estudiantes. Estos resultados indican que los sistemas educativos actuales deben tener un marco normativo sistémico que impulse a un liderazgo educativo a preparar y apoyar a los docentes en capacitación constante sobre desarrollo profesional en servicio, de tal forma que se entreguen mejores oportunidades educativas para los alumnos en el propio terreno involucrado. Es necesario el reconocimiento de la experiencia en campos de liderazgo, la valoración de los docentes que son guiados por un líder educativo para su desarrollo profesional y la formación permanente en ejercicio.

La indagación realizada no permitió desarrollar categorías asociadas a las limitaciones en el desarrollo profesional del ejercicio del cargo de las coordinadoras PIE de los casos analizados. Si bien cada caso es diferente, en este estudio se hizo evidente una forma de trabajo horizontal, focalizada en las necesidades y diferencias entre los profesores del equipo PIE. Hay estudios que sí han abordado estas dificultades en contextos PIE, estos corresponden principalmente a la experiencia dupla en codocencia (Urbina et al., 2017).

A modo de síntesis de los hallazgos, y con miras a establecer un marco de referencia para líderes pedagógicos que buscan llevar a cabo una estructura en el desarrollo profesional de los docentes de su establecimiento escolar, se elaboró la tabla siguiente.

Tabla 2

Conceptos orientadores para fomentar el desarrollo profesional docente a través del liderazgo pedagógico

Liderazgo pedagógico

1. Reconocer las capacidades profesionales del equipo.
 - Identificar las características individuales y grupales de los profesionales dentro del equipo.
 - Valorar las habilidades y especialidades profesionales propias de cada individuo.
 - Propiciar relaciones de confianza, respeto y crítica dentro del grupo.
 2. Desarrollar actividades distribuidas dentro del equipo.
 - Se promueve el liderazgo entre el profesorado.
 - Todos los miembros del equipo proponen y toman decisiones.
 - Se desenvuelven en espacios democráticos.
 - Poseen la facultad de ejecutar actividades por sí solos frente a otros.
 - Buscan juntos soluciones para mejorar las oportunidades de aprendizaje.
 - Las actividades se construyen con las visiones de todo el equipo.
 - Se plantean objetivos comunes.
 3. Implementación y organización en el PIE.
-

- Destinar tiempos adecuados para la realización de trabajo colaborativo.
 - Brindar espacios de reflexión y retroalimentación docente, fusión de disciplinas, codocencia e innovación profesional.
 - Promover encuentros colaborativos con diferentes especialidades.
 - Fomentar el desarrollo profesional docente a través de capacitaciones internas o externas.
 - Realizar constantemente retroalimentación y refuerzo positivo a los docentes.
-

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

De acuerdo a lo abordado en este estudio, las prácticas de liderazgo pedagógico implementadas por las coordinadoras PIE son principalmente estrategias asociadas a la organización del trabajo docente como la codocencia y el trabajo colaborativo. La investigación ha evidenciado con esto, que las estrategias de las coordinadoras PIE han llegado a convertirse en una práctica prometedora para la mejora escolar en el tiempo, pues fomentan la colaboración para reflexionar sobre su práctica profesional y resolver problemas juntos. Este se construye en comunidad y con objetivos en común, para llevar la organización de la institución en conjunto, lo que implica la cooperación de todo el personal. Así, se fomenta la colaboración profesional y se capacita para ejercer funciones múltiples de liderazgo, otorgando un centro educativo en función a una organización que aprende (Bolívar, 2014; Hargreaves & Fullan, 2014).

De esta manera, al emerger elementos propios y característicos de los modelos de trabajo en comunidades profesionales en las actividades realizadas por las coordinadoras PIE, se observa cómo los aspectos de su liderazgo pedagógico pueden promover el desarrollo profesional docente, según las propias profesoras entrevistadas. Este análisis da luces para orientar la formación permanente de las coordinadoras hacia el fortalecimiento de las capacidades de sus pares. Las gestiones que día a día estas realizan para entregar apoyo a las docentes de Educación Especial van en la línea de encuentros colaborativos en equipo, con espacios de reflexión y retroalimentación entre docentes; además, fomentan el desarrollo de habilidades profesionales a través de capacitaciones, innovación y creación de clases diferentes para los estudiantes, contribuyendo a las relaciones de respeto, crítica y valoración entre los mismos (Bolívar Ruano, 2013). Así también se puede observar que el liderazgo pedagógico que ejercen las coordinadoras es técnico y administrativo, con un evidente acercamiento al liderazgo distribuido (Harris, 2012); además, se caracteriza por promover la autonomía e innovación profesional, otorgando retroalimentaciones y refuerzo positivo constantemente, favoreciendo que el trabajo colaborativo se cumpla dentro de la escuela (Contreras, 2016).

Estos resultados son así una clara proyección para que estudios futuros busquen la adecuación de modelos efectivos para el desarrollo profesional docente en el lugar de trabajo, que se adecuen a la realidad y contextos propios del país.

5. Referencias Bibliográficas

- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1 – 34. Recuperados desde <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.- analisis-de-contenido.-34-pags-pdf>
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. En J. Ulloa, & S. Rodríguez (Eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela. Universidad de Concepción (Chile)* (pp. 61-103). Santiago de Chile: RIL editores. Recuperado desde <https://www.rileditores.com/catlogo-ril02/i3c06ywm35/Liderazgo-escolar-y-desarrollo-profesional-de-docentes-aportes-para-la-mejora-de-la-escuela>
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-27. doi:10.14422/pym.i361.y2015.004
- Bolívar Ruano, M. R. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-12.
- Campos, F., Valdés, R., & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, (51), 53-84. doi:10.31619/caledu.n51.685
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile.

- Educación y Ciudad*, 33, 63-74. Recuperado desde <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1648>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado desde <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. doi:10.20511/pyr2016.v4n2.122
- Decreto Nº 170. (2009). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago de Chile: Diario Oficial.
- Decreto Nº 83. (2015). *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago de Chile: Diario Oficial.
- Fernández, M., & Hernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre educación*, 24, 83-102. Recuperado desde <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25621>
- Garay, S., Quliapán, J., Maureira, O., Garay, C., & Guíñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 169-188.
- García, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: Estudio de caso escuela pública Española. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 205-273. doi:10.20511/pyr2017.v5n1.152

- García-Garnica, M. (2016). La relevancia del liderazgo pedagógico para la mejora y la calidad de la educación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa* 1(2), 4-20. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10481/45033>
- Gómez, R., & Medina, A. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 91-113. Recuperado desde <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peeducacional/article/view/127>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y Desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Fundación Chile.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Leiva, M., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251. doi:10.31619/caledu.n51.635
- León, M. (2012). El liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 133-160. Recuperado desde <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149181>
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/356/356-30150004.pdf>
- Loyola-Bustos, C. (2019). Estableciendo “conversaciones desafiantes” en el ejercicio del liderazgo pedagógico. *Revista Saberes Educativos*, (4), 129-146. Recuperado desde <https://revistateoria.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/55905/59103>
- Malpica, F., & Navareño, P. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. *INNOEDUCA*, 4(1), 14-23. doi:10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4835
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Recuperado desde <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

- Ministerio de Educación de Chile. (2015a). *Decreto 83: Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015b). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Recuperado desde http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*. Recuperado desde <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE-Julio2017.pdf>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>
- Moral, C., Amores, F., & Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 30, 115-143. doi:10.15581/004.30.115-143
- Muñoz, M., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/646>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. París: OECD Publishing.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Quiroga, M., & Aravena, F. (2017). Jefes de UTP nóveles en Chile: desafíos del liderazgo pedagógico. *Perspectiva Educacional*, 56(3), 76-97.

- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404003>
- Rodríguez, F., & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. doi:10.4067/S0718-07052014000300018
- Rodríguez, G., & Gairín, J. (2017). Influencia de las Prácticas de Liderazgo Pedagógico en las Prácticas Pedagógicas Docentes: caso en Chile de las Unidades Técnicas Pedagógicas. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29. doi:10.17583/ijelm.2017.2469
- Rodríguez, M., Ordóñez, R., & López, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. doi:10.6018/rie.364581
- Soto, M. E., Rodríguez, C., Merino, J. M., Mathiesen, M. E., & Domínguez, P. (2018). Efecto del coaching como estrategia de desarrollo profesional docente a educadoras de párvulos, en el área del lenguaje y la literacidad infantil. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 141-160.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. doi:10.4067/S0718-07052017000200019
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. París: UNESCO.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros*, 361, 6-11. doi:10.14422/pym.i361.y2015.001.