

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://ijelm.hipatiapress.com>

Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units

Guillermo Andrés Rodríguez Molina¹ & Joaquín Gairín Sallán²

1) University of Barcelona. Spain

2) Autonomous University of Barcelona. Spain

Date of publication: January 16th, 2013

Edition period: January 2017-July 2017

To cite this article: Rodríguez, G. & Gairín, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29. doi: 10.17583/ijelm.2017.2469

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2017.2469>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CCAL).

Influence of the Practices of Pedagogical Leadership in the Educational Pedagogical Practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units

Guillermo A. Rodríguez
University of Barcelona

Joaquín Gairín
Autonomous Univ. Barcelona

Abstract

The article is the result of a doctoral investigation that approaches the subject of the pedagogical leadership, specifically, analyzed the influence of the practices of curricular management of Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) in the educational practices of municipal establishments of Chile. This study was made by means of a mixed methodology, with a qualitative design with approach of study of cases and one quantitative one of the descriptive type. The work of field was made in two regions of Chile having encuestando to 567 Commanders of Unidades Técnicas Pedagógicas (JUTP) and 5 cases. Between the results we found that the JUTP have greater preparation in scopes of pedagogical management that the directors; use between 40 and 100% of their time in tasks of education and currículo also they are those that implement on a 90% all the practices of pedagogical leadership and that the practices of pedagogical reflection and feedback have a positive influence the educational ones. One of the main conclusions is that the JUTP exert most of functions of the pedagogical leadership, are recognized pedagogical leaders by the educational body, at level of practices they have a direct and positive influence in several of the pedagogical practices of the professors.

Keywords: Pedagogical leadership, curricular management, leadership practices, teaching practices

Influencia de las Prácticas de Liderazgo Pedagógico en las Prácticas Pedagógicas Docentes: caso en Chile de las Unidades Técnicas Pedagógicas

Guillermo A. Rodríguez
Universidad de Barcelona

Joaquín Gairín
Univ. Autónoma Barcelona

Resumen

El artículo es el resultado de una investigación doctoral que aborda el tema del liderazgo pedagógico, específicamente, se analizó la influencia de las prácticas de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) en las prácticas docentes de establecimientos municipales de Chile. Este estudio fue realizado mediante una metodología mixta, con un diseño cualitativo con enfoque de estudio de casos y uno cuantitativo del tipo descriptivo. El trabajo de campo se realizó en dos regiones de Chile encuestando a 567 Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (JUTP) y 5 casos. Entre los resultados encontramos que los JUTP tienen mayor preparación en ámbitos de gestión pedagógica que los directores, además utilizan entre el 40 y 100% de su tiempo en tareas de la enseñanza y el currículo, también son los que implementan sobre un 90% todas las prácticas de liderazgo pedagógico y que las prácticas de reflexión pedagógica y retroalimentación tienen una influencia positiva en los docentes. Una de las principales conclusiones es que los JUTP ejercen la mayoría de funciones del liderazgo pedagógico, son reconocidos como líderes pedagógicos por el cuerpo docente, a nivel de prácticas tienen una influencia directa y positiva en varias de las prácticas pedagógicas de los profesores.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, gestión curricular, prácticas de liderazgo, prácticas docentes

Los liderazgos en las organizaciones son sin duda un objeto de estudio que atrae por las múltiples áreas en las cuales se enfoca el fenómeno a estudiar. Además, se presenta como un desafío ya que se deben buscar aquellas lagunas que las diversas investigaciones y evidencia empírica han dejado.

Durante años se ha dicho que los buenos liderazgos escolares son claves para las organizaciones escolares, ya que pueden influir de manera nutritiva o tóxica en toda la institución por su fuerte permeabilización en todos los ámbitos de gestión escolar.

En los primeros años de la década del 2000 la evidencia proveniente, principalmente, de USA y otros países de Europa, mostraron que las prácticas de liderazgo directivo podían tener un impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Concluyendo que el liderazgo escolar sería el segundo factor intra escuela, después de los profesores, en impactar positiva o negativamente en los resultados de los estudiantes. Sin embargo, recientes estudios realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) señalan que no se muestra una asociación generalizada entre el liderazgo directivo con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, el estudio realizado encontró una oportunidad de explorar y analizar este vacío investigativo sobre los liderazgos en las organizaciones escolares y su influencia en los agentes de las instituciones. Así, nos encontramos que en muchos países además del director de la organización se encuentran profesionales que se desempeñan como: coordinadores académicos, vicerrectores académicos, jefes de estudio, jefes de unidades técnicas pedagógicas, vicedirector o coordinador docente. Denominaciones que varían de acuerdo al país, pero que tienen una función en común, la cual es liderar (termino en forma genérica) y asesorar al director en la gestión pedagógica del establecimiento.

En el caso de Chile los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (JUTP) surgen a partir del proceso de municipalización de la educación pública en la década de los 80, el cual buscó definir y fortalecer la función directiva. En ella se explicitó la importancia del liderazgo pedagógico, el cual, dio origen a la figura del Jefe de UTP. Lo cual dejaba al director como responsable de la dirección, organización y funcionamiento del establecimiento, dejando

concentrado las tareas pedagógicas y de instrucción en las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP).

Así, sin más ha ido evolucionando a través de los años la figura del JUTP y las tareas y funciones de desempeñan. Sin embargo, esta evolución se ha mostrado difusa y ha provocado que la organización de los centros escolares sea en algunos casos caótica. Mientras que a nivel de política pública, el foco ha estado y está puesto sólo en el trabajo de los directores y directoras. Con este panorama general, la finalidad que siguió este estudio fue “Analizar la influencia de los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes en establecimientos municipales de Chile”.

Revisión de la literatura

En los últimos años el “liderazgo ha ido constituyéndose en un tema estratégico dentro de los programas y políticas educativas” (UNESCO, 2014, p. 5). Si bien el liderazgo escolar puede tener un fuerte efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, este sería indirecto, pues se ejerce especialmente a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (MINEDUC, 2005). Numerosos estudios hacen referencia al papel de los directores de los centros educativos (OCDE, 2014b), sin embargo sigue sin estar bien perfilado cuál es el papel del director y su relación con el liderazgo escolar.

La función directiva es cada vez más compleja y difícil (Day et al., 2009). Es compleja por las múltiples responsabilidades a las que hay que atender, entre las que se incluyen “no sólo la organización de la enseñanza y el aprendizaje, sino también la gestión de los recursos económicos y humanos” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013, p. 17); y difícil por las presiones del actual contexto. Por otra parte, “sus responsabilidades se plantean de forma acumulativa a lo largo del tiempo; es decir, a las tradicionales funciones como la administración de los recursos o la gestión económica, se van añadiendo otras como el liderazgo pedagógico” (Gairín & Castro, 2010, p. 401).

En este contexto autores como Male & Palaiologou (2012) distinguen entre “liderazgo centrado en el aprendizaje”, más limitado a productos, y “liderazgo pedagógico”, como un enfoque más holístico y comprensivo, centrado en sostener entornos efectivos de aprendizaje.

La idea del líder pedagógico remite a su papel como “agente que participa decisivamente en la elaboración y desarrollo del currículo y en la resolución de los problemas de la enseñanza” (López, Sánchez, Murillo, Lavié, & Altopiedi, 2003, p. 298). A partir de un estudio desarrollado en países avanzados de Europa, Asia, Oceanía y Norte América el año 2004, se identifican diversas tendencias visibles en esta área, dentro de las que se encuentran: Nuevo paradigma de liderazgo: los programas reflejan crecientemente las nuevas concepciones del liderazgo, tales como el liderazgo pedagógico o transformador (Weinstein & Hernández, 2015).

El liderazgo pedagógico se define como “liderazgo en la enseñanza y el aprendizaje”, un liderazgo que participa directamente en los procesos centrales de la escolarización a través de visitas ejemplo de clase, la reacción de los profesores, y el análisis de los resultados académicos de los estudiantes. Y un liderazgo que se ocupa de los factores sociales en relación con las interacciones entre profesores y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Törnsén, 2009).

La influencia del liderazgo centrado en lo pedagógico sobre la calidad y eficacia de los aprendizajes en el aula está determinada, no por sus prácticas de liderazgo, sino por la forma en que éstas afectan el conocimiento y las habilidades de los profesores, el nivel de trabajo en las aulas y el nivel de aprendizaje activo de los alumnos. Gran parte del trabajo que los elaboradores de políticas y directivos realizan en nombre del mejoramiento escolar nunca logra alcanzar el núcleo pedagógico. Este último entendido como funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación del quehacer profesional docente que están insertas en la función docente definido como el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación, son competencias que capacitan para construir hechos y decisiones pedagógicas en las tareas propias de la función (G. Rodríguez, 2011; Touriñan, 2013).

Los factores asociados al desempeño docente son variados, sin embargo, se podría reflejar en tres dimensiones primarias: contexto socio-cultural; entorno institucional y aula. En sí los factores son diversos y están íntimamente relacionados. Entre factores y desempeño docente no existen relaciones de causalidad simples; son relaciones interdependientes, dado que el trabajo del docente también influye sobre la mayoría de estos factores (Montenegro, 2008).

Jornet, González, y Sánchez (2014), sostienen que existen dos niveles al considerar el contexto del desempeño docente. Uno es el salón de clases, éste incluye al alumnado, la infraestructura y los materiales. Otro es el contexto institucional; incluye el centro escolar y el sistema educativo. Adicionalmente refiere dos contextos sociales: el inmediato, que refiere el nivel socioeconómico, la estructura social y de convivencia, y la estructura económica de las familias que componen la población atendida por la escuela; y el mediato, que refiere las características poblacionales socioeconómicas y culturales del país en general o de la región.

Así los directivos y profesores, en los establecimientos escolares, requieren de herramientas para maximizar sus capacidades para alinear a los agentes involucrados en virtud de objetivos pedagógicos desafiantes y coherentes. Por tanto, a la función directiva le corresponde asegurar el cumplimiento del currículum prescrito o declarado, a través de la definición de metas de aprendizaje por niveles y por cursos, difundiendo y asegurando que éstas sean conocidas por todos los profesores y distribuyéndolas a lo largo de la trayectoria escolar. Al mismo tiempo, la dirección debe asegurar un tiempo adecuado para cada una de las metas, por lo que es necesario planificar y elaborar materiales orientados a partir de las mismas; además de retroalimentar y mantener una supervisión focalizada que genere compromisos de cumplimiento y logro (Volante, Bogolasky, Derby, & Gutiérrez, 2015).

De este modo, la influencia de los liderazgos pedagógicos debe verse como una praxis pedagógica docente-líder que tenga el foco principal en la dialéctica profesional y enfocarse en el impacto o influencia directa entre los agentes de las organizaciones escolares. En este contexto es preciso poner el foco de atención, en potenciar el liderazgo del profesor (Harris & Chapman, 2004; Lieberman & Miller, 2004).

Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad), en un proceso llamado “intensificación del liderazgo”. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo (Kruse & Seashore-Louis, 2008).

Precisamente, para no sobrevalorar la labor de los líderes ni confiar ciegamente en el liderazgo como vía expedita para el cambio en educación, conviene advertir, por un lado, que metodológicamente hay dificultades para medir los efectos indirectos que, justamente, por estar mediados por la cultura escolar y el trabajo del profesorado, son elusivos o con un grado bajo de correlación (Witziers, Bosker, & Krüger, 2003).

Por otra parte, como señalan Hallinger y Heck (2010), “la investigación sugiere que el liderazgo, mientras puede jugar potencialmente un importante papel como conductor para el cambio, es por sí mismo insuficiente para causar la mejora de los resultados del aprendizaje” (p. 107). En este sentido, su importancia radica en poder transformar las condiciones que influyen en el desempeño docente.

Metodología

El liderazgo escolar, como campo de estudio ha llegado a desarrollar en el último decenio un amplio espectro de investigaciones que abarcan diferentes dimensiones del mismo objeto de estudio. De esta manera, el conocimiento ha evolucionado de forma rápida, sin embargo ha dejado en el camino interrogantes que es necesario responder y adecuarlas a las exigencias de las organizaciones escolares. Estudios internacionales sobre liderazgo escolar y su impacto en las organizaciones, señalan diversas variables de influencia en las prácticas profesionales (Elmore, 2010; Elmore & City, 2007; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Marzano, 2012; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009).

Chile, desde el año 2011 ha estado inmerso en una serie de reformas y actualización de las distintas etapas de su sistema educativo. Así surge el nuevo Marco para la buena dirección y liderazgo escolar (MINEDUC, 2015b) y los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2013). En paralelo surgen estudios sobre los procesos de mejoramiento escolar (Bellei,

Vanni, & Valenzuela, 2015); el funcionamiento (principalmente las limitaciones y/o factores) del desempeño de las unidades técnicas pedagógicas (Beltrán, 2014; Mansilla & Miranda, 2011; MINEDUC, 2015a; Weinstein & Hernández, 2015) y la incorporación de nuevas prácticas para la gestión pedagógica, los aprendizajes y resultados académicos (MINEDUC, 2015b; UNESCO, 2014).

Este conjunto de aspectos indica que existen grandes vacíos en cuanto a cómo se relacionan las prácticas de gestión curricular por parte de la Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP): monitoreo de la planificación curricular y de la enseñanza; acompañamiento del trabajo pedagógico; implementación curricular; asesoramiento sobre prácticas pedagógicas; desarrollar espacios de reflexión pedagógica, y las prácticas docentes.

Lo anterior se confirma, ya que la evidencia señala “sólo” al director de las organizaciones escolares como promotor de todo el ámbito de gestión y por otra parte indican que el trabajo con otros docentes participantes de la gestión escolar son quienes lideran los procesos pedagógicos (Bellei et al., 2015), que a su vez son reconocidos por los docentes como líderes pedagógicos (Beltrán, 2014; Rodríguez, 2011). A ello se suma la necesidad de focalizar la investigación educacional en las prácticas pedagógicas, ya que la evidencia reciente muestra que los profesores de América Latina tienen en común algo muy importante: se les reconoce cada vez más como actores clave en los esfuerzos de la región por mejorar la calidad y los resultados educativos (Bruns & Luque, 2014).

A partir de lo anterior surge la necesidad y es preciso investigar en las dimensiones aún sin respuestas, en especial las prácticas de los JUTP y las docentes, con la finalidad de contribuir al desarrollo del mejoramiento continuo, analizar esta temática, al desarrollo profesional de docentes y directivos escolares. Para ello, el estudio tuvo la siguiente pregunta general: ¿Cómo los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas influyen en las prácticas pedagógicas docentes? y el objetivo general: Analizar la influencia de los procesos de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes en establecimientos municipales de Chile.

En función de los objetivos propuestos, la metodología utilizada corresponde a un enfoque mixto, que “implica la combinación o integración

de los datos cualitativos y cuantitativos en una investigación” (Creswell, 2014, p. 14), complementando la extracción y análisis de los datos – cualitativos como cuantitativos- confrontando los mismos, lo que permite indagar y profundizar en el fenómeno de estudio. Ambas orientaciones permiten comprender un mismo aspecto de la realidad social (Bericat, 1998), que permitirá integrar diseños en la investigación (Creswell & Plano, 2011), aumentando también la posibilidad de ampliar las dimensiones de investigación, siendo el sentido de entendimiento del fenómeno de estudio mayor y más profundo (Creswell, 2013; Hernández, Fernández, & Baptista, 2014; Hernández & Mendoza, 2008).

En la fase cualitativa de la investigación se trabajó con estudios de caso, el cual se destaca entre los diseños de tipo cualitativo (Alvarez & San Fabián, 2012) y Yin (2014) sostiene que es la estrategia, más apropiada cuando la pregunta relevante de la investigación es: ¿Cómo? y/o ¿Por qué?. Rodríguez (2012), sostiene que la principal particularidad y el mayor beneficio del estudio de caso, se encuentra cuando se estudian los fenómenos o procesos, en su propio contexto y con una profundidad tal que no es posible lograr mediante otras estrategias de investigación.

En cuanto a la etapa cuantitativa de la investigación se trabajó con un enfoque no experimental, ya que una de sus características radica en ser sistemático y empírico, donde las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. “Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 153). El diseño apropiado para esta investigación, dentro del enfoque no experimental, es el descriptivo, que incluye el método observacional y el exploratorio. Distintos autores coinciden en que este tipo de diseño pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y explorando las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen, sobre la base de la observación sistemática del mismo (Arnal, del Rincón, & Latorre, 1992). Además es inductivo y transversal o transeccional, ya sea por su alcance inicial o final de explorar, describir, correlacionar o explicar (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 2005).

La muestra estuvo constituida en la fase cualitativa por 5 casos de la región del Bío Bío y en la etapa cuantitativa estuvo constituida por una muestra de 576 JUTP de las regiones Bío Bío y Araucanía.

Las técnicas de recolección de información fueron: la observación no participante, entrevista semi estructurada, focus group, análisis documental y cuestionario.

El trabajo de campo se realizó durante marzo y mayo de 2016.

Las estrategias de análisis de la información fueron de acuerdo a las características de cada instrumento y los tópicos antecedidos por los objetivos que se buscaban con ellos. En el caso de la entrevista, focus group y análisis se trabajó con tres tipos de categorías y el cuestionario se analizó de acuerdo a los estadísticos descriptivos articulados con los tópicos de la investigación. Se utilizó como soporte en esta etapa de la investigación los paquetes informáticos Atlas ti v. 7.0 y SPSS v. 22.

Se realizaron las comparaciones y asociaciones entre variables, para ello se utilizaron las pruebas de carácter no paramétrica de acuerdo a la característica de la muestra. En específico, se utilizó para las variables nominales la prueba Chi Cuadrado de Pearson y para las aquellas variables de tipo ordinal se utilizó la prueba Kruskal-Wallis.

Por último, se analizó la correlación entre las variables claves del estudio y la influencia de las prácticas de gestión curricular de los JUTP con algunas de las prácticas docentes. Estas últimas fueron extraídas de las dimensiones e indicadores utilizados en el sistema de evaluación del desempeño docente y que tienen como base el Marco para la Buena Enseñanza. Para ello se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman el cual es el más apropiado para este estudio.

Resultados

El JUTP en la institución escolar

El cargo de JUTP está constituido por un 67,4% de mujeres y un 32,6% por hombres. En cuanto a la edad, la media es de 49 años, donde encontramos JUTP con edades que fluctúan entre los 26 y 68 años.

En cuanto al tipo de formación recibida, se preguntó a los JUTP sobre cuatro ámbitos: liderazgo pedagógico, gestión curricular, gestión pedagógica y gestión escolar. Al respecto nos encontramos que el 95,1% de los JUTP (547 encuestados) recibieron la formación en estos ámbitos, ya sea antes o después de asumir su cargo, mientras que un 4,9% nunca ha recibido formación en ninguno de ellos. Otro aspecto relacionado con la formación de los liderazgos escolares tiene que ver con la participación en actividades de desarrollo profesional durante el transcurso de su cargo. En este aspecto cuando se preguntó a los JUTP si había participado en alguna actividad de desarrollo profesional durante los últimos 12 meses nos encontramos que el 89,4% sí había participado.

En relación a la distribución del tiempo, los JUTP destinan el 70% a tareas propias del currículo y la actividad docente, por ejemplo, observaciones de clases, retroalimentación docente, revisión de planificaciones y evaluaciones, y actividades de desarrollo profesional docente. El resto del tiempo que declaran destinar los JUTP está repartido entre tareas administrativas, equipos, estudiantes y otras.

Con respecto al conocimiento que tienen los JUTP sobre distintos elementos (normativos y pedagógicos) que dan sustento sobre a-la gestión de las prácticas y soporte a la relación dialéctica con los profesores, nos encontramos con que estos líderes poseen un gran conocimiento sobre dos documentos de carácter administrativo (PME y Estándares) y uno de índole curricular (Bases curriculares). Entre aquellos que tienen poco conocimiento encontramos: teoría de aprendizaje, didáctica general y didáctica de las disciplinas.

Desde el punto de vista de los JUTP nos encontramos con algunos aspectos que limitaban sus funciones del día a día y que se podrían vislumbrar como nudos críticos de la función y de los procesos técnicos pedagógicos. Estas limitantes son de orden interno-externo (institución y sostenedor), entre las cuales encontramos: exceso de responsabilidades y falta de personal (consecuente con los integrantes de la UTP); incluir equipos relacionados con la enseñanza y falta de recursos didácticos. E interno-interno (unidad-institución) falta de asistencia del profesorado e incumplimiento de planificaciones.

Prácticas de liderazgo de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas

Cuando se preguntó a los JUTP sobre las prácticas de gestión pedagógica que implementaron durante los últimos 12 meses nos encontramos que en los establecimientos educacionales hay distinta frecuencia en relación a las siguientes prácticas de gestión curricular llevadas a cabo son:

- Observación de la implementación curricular (100%)
- Acciones de cooperación entre docentes (100%)
- Retroalimentación docente (100%)
- Promoción de la autonomía (99,1%)
- Trabajo colaborativo con equipos multidisciplinares (96,3%)
- Planificación junto con docentes (80%)

Mientras que discusiones pedagógicas con respecto a:

- Clima y disciplina; cobertura curricular; aprendizaje de los estudiantes y reflexión pedagógica (80,5%)
- Modificación de tiempos pedagógicos (62,2%)
- Actividades de desarrollo profesional (34%)

Una vez identificadas las prácticas de gestión curricular y pedagógica fue necesario identificar quién o quienes las implementan, y para ello se ha focalizó en cuatro de ellas: supervisión y trabajo en la planificación curricular (A); observación de aula (B); supervisión y trabajo en la evaluación de los aprendizajes (C) y la retroalimentación docente (D).

En este contexto, nos encontramos que los ejecutores de dichas prácticas son:

- A) 81,7% JUTP y 18.2% Curriculista
- B) 93.6% JUTP y 6.4% Director
- C) 73.8% JUTP y 26.2% Evaluador
- D) 98.1% JUTP; 1.6% Director y 0.3% Evaluador

Influencia de la prácticas de liderazgo en las prácticas docentes

Cuando se analizó la asociación de algunas de prácticas de los JUTP y de los docentes nos encontramos que en el caso de la observación a la

implementación curricular tiene una relación estadísticamente significativa con la práctica docente estructura de clases con ($X^2=6,061$ y $p=0,048$), la calidad del cierre ($X^2=9,070$ y $p<0,011$) y la calidad de la explicación entregada por los docentes en una clase ($X^2=9,070$ y $p<0,050$). Estas prácticas docentes están incluidas como indicadores en el sistema de evaluación docente.

El desarrollo de espacios de reflexión pedagógica como práctica de los JUTP tuvo estadísticamente tres asociaciones significativas con prácticas docentes: en la dimensión reflexión pedagógica con ($X^2=7,520$ y $p=0,057$); calidad de la retroalimentación ($X^2=11,510$ y $p=0,009$) y la atribución de resultados ($X^2=9,400$ y $p=0,024$).

Cuando analizamos la influencia que puedan tener las prácticas de los JUTP con las prácticas pedagógicas docentes, no sólo a partir de asociaciones sino que además de correlaciones estadísticas, nos encontramos que se presentaban relaciones tanto directas como inversas, con niveles de intensidad mínimas, pero nivel de significancia adecuado por lo cual, las correlaciones podrían ser ciertas y no descartables, que se podrían demostrar en un estudio estadístico probabilístico y a gran escala.

En el primer caso, tuvimos que la práctica de los JUTP “frecuencia de la discusión sobre la cobertura curricular” presentó una relación mínima con $\rho=0,090$ y $p=0,031$ con respecto a la calidad del análisis de clases que realizan los profesores de aula.

Con la práctica “frecuencia de discusión sobre el clima y disciplina” realizada e intencionada por los JUTP y como es la evaluación de los profesores sobre la “atribución de los resultados de aprendizaje” de los estudiantes, esta relación, así como la anterior, es mínima con $\rho=0,082$ y $p=0,049$.

La práctica de los JUTP “frecuencia del monitoreo al aula” y el resultado de la dimensión “análisis de actividades de una clase” presentaron una correlación entre ambas prácticas con valor $\rho=0,082$ y $p=0,049$.

En el caso de las prácticas del ámbito de la reflexión y retroalimentación, encontramos que la “frecuencia de la retroalimentación” que realizan los JUTP tiene una correlación mínima con la “interacción pedagógica” de los docentes cuando desarrollan sus clases con valores de $\rho=0,091$ y $p=0,030$.

Una segunda correlación la encontramos en la “frecuencia de desarrollo de reflexión pedagógica” con los resultados de la dimensión “reflexión de los docentes” a partir de los resultados de la evaluación y la “calidad de la retroalimentación” que entregan los profesores a los estudiantes. Las dos correlaciones son del tipo directas, pero con una intensidad mínima o baja, de acuerdo a sus valores. Estos últimos en el primer par de variables es de $\rho=0,090$ y $p=0,030$ en caso la variable dimensión de la reflexión de los docentes abarca otros indicadores que se relacionan con el análisis y reflexión que hacen los docentes respecto de los resultados de aprendizaje. El valor en el segundo par de variables es de $\rho=0,088$ y $p=0,034$.

Conclusiones

El JUTP en la institución escolar

El trabajo técnico-pedagógico es el motor de la acción pedagógica de los docentes y directivos al interior de las organizaciones escolares. Para ello, en el interior de los establecimientos deben existir liderazgos educativos que promuevan dicha acción.

Bastantes han sido las investigaciones con respecto al liderazgo educativo en los últimos diez años, sin embargo, el foco relacional de este han sido las escuelas efectivas y en especial el *accountability*, que deben reportar las instituciones escolares. Ahora bien, los enfoques han cambiado y tienen su norte ya no en un líder “efectivo” o de carácter gerencial, sino que están primando los liderazgos con foco en lo pedagógico, en otras palabras los liderazgos pedagógicos o *leadership for learning*, *student-centered leadership*, *learning-centred leadership*, etc., (MacBeath & Townsend, 2011).

Male & Palaiologou (2012) consideran que el liderazgo pedagógico, como un enfoque holístico y comprensivo, centrado en sostener entornos efectivos de aprendizaje.

En este contexto, la investigación arrojó que en Chile se distinguen dos tipos de liderazgo al interior de los establecimientos educacionales: el director o directora de la organización y el o la Jefe de Unidad Técnico Pedagógica.

Todos los casos analizados, mediante el análisis de sus Proyectos Educativos Institucionales y la normativa vigente, definen que el director tiene la función de dirigir, organizar y controlar el trabajo docente o la implementación del programa académico, las funciones de supervisión de aula, asesoría a los docentes y evaluación de su desempeño. Esto confirma que los directores en Chile no focalizan prioritariamente su función en el ejercicio de prácticas de liderazgo pedagógico (Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012). En algunos de ellos, las funciones no distinguen según actor sino que se definen para el equipo en su conjunto.

Esto último permite concluir una ambigüedad en los PEI en la distribución de roles y funciones de los integrantes principales de la organización, lo que además tendría un aval normativo, ya que el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar define que las prácticas se “refieren a todos los líderes escolares, independiente de la función directiva específica que estos ocupen y no remite exclusivamente al director o directora de un establecimiento escolar, sino al conjunto de docentes que ejercen roles de liderazgo en dicha escuela” (MINEDUC, 2015).

En cuanto al nivel educativo de estos líderes, la evidencia nos permite concluir que la educación formal de los JUTP es similar a la de los directores. Esto se traduce en que el 57,1% de los JUTP tiene como máximo grado académico un magíster, mientras que los directores lo tienen en un 60,6% Weinstein & Muñoz (2012), afirmando así que ambos líderes en función de su nivel educativo responden a una tendencia de creciente preocupación de los sistemas escolares por el fortalecimiento de la preparación y formación de los directivos de escuela (Weinstein y Hernández, 2015).

Sin embargo, también podemos concluir que las temáticas de la formación de los JUTP y los directores evidenciaron diferencias fundamentales que nos podrían responder a la praxis pedagógica de estos últimos. Así, nos encontramos que el 95,1% de los JUTP encuestados y en todos los casos recibieron formación ya sea antes o después en: liderazgo pedagógico, gestión pedagógica, gestión curricular y gestión escolar, sólo un 4,9% de los encuestados declaro no haber recibido formación en estos ámbitos. Mientras tanto, la formación de los directores de acuerdo a la OCDE (2014a) indica que el 9% nunca ha recibido formación en liderazgo

pedagógico, un 12% en gestión escolar y 5% en formación de profesores. Lo anterior se visualiza en la percepción que tienen los profesores sobre la falta de competencias de los directores y su enfoque en lo administrativo y rendición de cuentas (Donoso, Benavides, Cancino, Castro, & Lopez, 2012), en desmedro de prácticas sobre la enseñanza, aprendizaje y desarrollo profesional docente.

Dentro de los efectos inmediatos que se arrojan están el reconocimiento explícito que hacen los docentes de los establecimientos a los JUTP y la vinculación pedagógica-didáctica entre el líder y el profesor, permitiendo este último un sistema de co producción de las prácticas pedagógicas que se implementan en las salas de clases.

Prácticas de liderazgo de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas

Se puede concluir que los JUTP implementan todas y cada una de las prácticas de gestión curricular, a saber, con distintas frecuencias en cada una de ellas, entre las más implementadas en cuanto a frecuencia son:

- Observación de la implementación curricular

- Retroalimentación docente

- Acciones de cooperación

- Promoción de la autonomía

- Discusiones con respecto a: aprendizaje de los estudiantes, cobertura curricular y clima en aula.

Entre aquellas con menor frecuencia de implementación encontramos:

- Desarrollo profesional docente

- Modificación de tiempos

- Planificación con docentes

En este contexto, la implementación de las prácticas de gestión curricular (indistintamente la frecuencia) permite asegurar que los JUTP poseen una base de trabajo que podría sostener una articulación entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes, mediado a

través de las prácticas de los docentes (Glattorn, Boschee, Whitehead, & Boschee, 2013).

En el mismo sentido, estas prácticas están en sintonía con las dimensiones de prácticas eficaces de liderazgo en la mejora de resultados; estrategias efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en la distribución del liderazgo en el nivel intermedio; competencias de los líderes escolar y los estándares de desempeño para directores (Leithwood et al., 2006; MINEDUC, 2015; OCDE/CEPPE, 2013; Raczynski, 2012; Robinson et al., 2009).

De manera transversal, es posible afirmar que, los JUTP asumen directamente su rol como principal responsable de las funciones técnico-pedagógicas. Esto se refleja tanto en las observaciones, entrevistas y cuando se preguntó por el encargado de implementar las prácticas de gestión curricular, cuestión que evidenció que el director se involucra sólo un 8% en la implementación de las cuatro prácticas (supervisión de la planificación 0%, observación de aula 6,4%, supervisión de la evaluación 0% y retroalimentación 1,6%). Estos antecedentes se complementan con que los directores asignan poco tiempo en tareas propias del liderazgo pedagógico, alrededor del 25% al 35% (MINEDUC, 2015; Murillo & Román, 2013; OCDE, 2014a; UNESCO, 2014), donde se confirma que acciones como visitar la sala de clases, retroalimentar su trabajo o resolver dificultades pedagógicas de los docentes son las acciones menos frecuentes de los directores chilenos (Marfán, Muñoz, y Weinstein, 2012).

Como principal práctica declarada y más frecuentada está la observación de la implementación curricular. En este sentido, esta práctica tiene distinto foco dependiendo de la mirada y conocimientos del profesional y la dinámica interna del establecimiento. Así nos encontramos que para la mayoría de los JUTP el foco de las observaciones está puesto en la metodología que utilizan los profesores, seguido de la disciplina al interior de la sala de clases. Lo anterior se confirma con los antecedentes que indican que los docentes chilenos consideran que el mayor énfasis puesto por la retroalimentación recibida se concentra en sus competencias pedagógicas (92.3%), su conocimiento de las asignaturas (91.8%), y la conducta de los estudiantes y la gestión del aula (91.2%) (Arancibia & Rivera, 2016).

Influencia de la prácticas de liderazgo en las prácticas docentes

Para concluir en este ámbito, tenemos que la influencia de estos líderes en los establecimientos educativos no está documentada teórica y empíricamente. Sí nos encontramos con el impacto de los líderes escolares en el resultado de los estudiantes en diversos estudios de corte cualitativo (Penlington, Kington, y Day, 2008; Portin et al., 2009) y cuantitativos a gran escala (Alig-Mielcarek y Hoy, 2005; Van de Grift y Houtveen, 1999; Waters, Marzano y McNulty 2003).

En este contexto, para realizar una aproximación a nuestras conclusiones y responder al objetivo planteado nos encontramos que:

Se produciría una influencia de los JUTP sobre las prácticas pedagógicas docentes en el contexto de la preparación de la enseñanza. Específicamente en los momentos del trabajo con la planificación y organización curricular, esto en base a que las pruebas estadísticas de asociación arrojaron un nivel de significancia de $p=0,046$ cuando relacionamos la frecuencia sobre la discusión de la cobertura curricular y el nivel de desempeño del análisis de las actividades de clases que realizan los profesores. Esto nos permitiría concluir que si los JUTP tuvieran una frecuencia promedio de 3 (la mayoría de las veces) en la implementación de esta práctica los docentes mejorarían sus niveles de desempeño en el análisis de sus clases.

En este mismo sentido, cuando correlacionamos ambas variables (frecuencia de discusión sobre la cobertura curricular y el análisis de clases) se tuvo que la intensidad es mínima $\rho=0,090$ pero no descartable, con $p=0,031$. Se produce una situación inversa, cuando se correlacionó con la calidad del cierre que hacen los profesores en sus clases, ya que ahí $\rho=-0,096$ y $p=0,022$.

Lo anterior nos indica que los JUTP estarían proveyendo de recursos para el desarrollo profesional y trabajando directamente con los docentes de aula (Leithwood, Mascal, & Strauss, 2009), especialmente en aspectos de asesoramiento técnico pedagógico.

Otra conclusión tiene relación con las prácticas posteriores a la preparación de la enseñanza. En este caso, las prácticas de gestión de los JUTP monitoreo de aula y observación de la implementación curricular, indican una influencia en los niveles de desempeño de prácticas

pedagógicas: docentes análisis de las actividades de la clase, estrategias de clases, calidad del cierre y calidad de la explicación.

Específicamente, la práctica de los JUTP monitoreo al aula, tiene una correlación con la dimensión análisis de las actividades de clases con $\rho=0,082$ y $p=0,049$ evidenciando una posible influencia entre ellas.

La práctica de los JUTP de observación de la implementación curricular, evidencia una asociación con la estrategia de las clases de los docentes con $X^2=6,061$ $p=0,048$ y Media= 2,5, con la práctica calidad del cierre de los docente $X^2=9,070$ $p=0,011$ y Media= 2,45, y con la práctica calidad de la explicación $X^2=5,984$ $p=0,050$ y Media= 2,30.

Por otra parte concluimos que la práctica de los JUTP de desarrollo de espacios de reflexión pedagógica tendría una influencia con las prácticas docentes: en la dimensión reflexión pedagógica con $X^2=7,520$ y $p=0,057$; calidad de la retroalimentación $X^2=11,510$ y $p=0,009$ y la atribución de resultados $X^2=9,400$ y $p=0,024$. En todos los casos anteriores las prácticas de ambos profesionales (JUTP-Docentes) tendrían una influencia una sobre otra, logrando así un desarrollo profesional docente destacado y una profundización en el trabajo pedagógico.

En general, se puede concluir que al aumentar la frecuencia de ciertas prácticas de los JUTP que se vinculan directamente con las prácticas pedagógicas docentes y están dentro del marco del sistema de evaluación docentes y los estándares de desempeño, se obtendría un desarrollo profesional docente óptimo, mejores niveles de desempeño docentes y por consiguiente mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

References

- Alvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/7019>.
- Arancibia, E., & Rivera, M. (2016). *Evaluación y retroalimentación de los docentes*. Santiago de Chile: Centro de Estudios.
- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

- Bellei, C., Vanni, X., & Valenzuela, J. (2015). Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile. Santiago de Chile: CIAE, Universidad de Chile.
- Beltrán, J. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 939–961. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300014&lng=es&tlng=es.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: B. Mundial.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la UE.
- Creswell, J. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4 educación*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J., & Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes: research report RR 108*. Londres: Department for Children, Schools and Families.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., & Lopez, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), enero-abril, 133-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27522482008>.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando las escuelas desde la sala de clases*. (Á. de E. F. Chile, Ed.). Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Elmore, R., & City, E. (2007). The Road to School Improvement: long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3), 1-4. Recuperado de

http://hepg.org/hel-home/issues/23_3/helarticle/the-road-to-school-improvement_229.

- Gairín, J., & Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, LXVIII(247), 401–416. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3300518.pdf>
- Glattorn, A., Boschee, F., Whitehead, B., & Boschee, B. (2013). *Curriculum leadership. strategies for development and implementation*. California: Sage.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Harris, A., & Chapman, C. (2004). Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401–411. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13632439769944>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., & Mendoza, P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: El paradigma mixto. In *6to. Congreso de Investigación en Sexología*. Tabasco, México: Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y Univ. Juárez Autónoma de Tabasco.
- Jornet, J. M., González, J., & Sánchez, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185–195. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art14.html>
- Kruse, S., & Seashore-Louis, K. (2008). *Strong cultures: A principal's guide to change*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: N. C. for S. Leadership & D. for E. and Skills.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London: Routledge.

- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- López, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J., & Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). Leaders of learning: accomplished teachers as teacher leaders. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 1237–1254). Dordrecht: Springer.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts, *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107–118. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2011.617839>
- Mansilla, S., & Miranda, J. (2011). Las unidades técnicas pedagógicas en la enseñanza media: razón administrativa y razón pedagógica en contextos secundarios vulnerables. In *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021* (pp. 1–11). Buenos Aires. Recuperado de www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R1145_Mansilla.pdf
- Marfán, J., Muñoz, G., & Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes. *Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 20(3), 19–24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3934197>
- Marzano, R. (2012). *Research basis for the Marzano school leadership evaluation model*. Florida, USA: Learning Sciences Marzano Center for Teacher and Leadership Evaluation.
- MINEDUC. (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- MINEDUC. (2013). *Estándares Indicativos de Desempeño*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- MINEDUC. (2015). *Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013*. Santiago de Chile: Centro de Estudios.

- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- MINEDUC. (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Chile: División de Educación General.
- Montenegro, I. (2008). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 893–924. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a10.pdf>
- OCDE. (2014a). *Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Chileno*. París: OCDE.
- OCDE. (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. París.
- OCDE/CEPPE. (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study* (Education Working Papers No. 99). París. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la Educación Municipal en Chile: ¿Liderazgo del Sostenedor Municipal? In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Rodríguez, E. (2012). *La gestión del conocimiento en los equipos directivos de las universidades y sus efectos sobre el sistema de aseguramiento de la calidad institucional: evidencia empírica desde Chile*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza Educational research: the functions and features Funções e características da liderança pedagógica nas escolas Palavras-chave. *EducacionyEducadores*, 14(2), 253–267.

- Törnsén, M. (2009). *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes, Pedagogiska institutionen*. Sweden: Umeå Universitet.
- Touriñan, J. (2013). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 29–47.
- UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en américa latina y el caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. (OREALC/UNESCO, Ed.). Santiago de Chile.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96–108.
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2015). ¿Un centro nacional de liderazgo escolar en Chile? Antecedentes para su diseño. Santiago de Chile: Espacio Público.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios y Políticas y Prácticas en Educación.
- Witziers, B., Bosker, R., & Krüger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425. doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X03253411>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

Guillermo Andrés Rodríguez. Doctorando en Educación. Dpto. Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.

Contact Address: Torrent 59 3º 1a, 08290, Cerdanyola del Vallès **E-mail:** guiandres.rm@gmail.com

Joaquín Gairín. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.

Contact Address: Edifici G6-247 Campus Bellaterra, 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) **E-mail:** joaquin.gairin@uab.cat