



reduca

Red Latinoamericana por la Educación

SÚPER PROFES Y SÚPER DIRECTIVOS

ESTUDIO DE PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL SOBRE LA
CARACTERIZACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES Y DIRECTIVAS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE Y SUS MARCOS REGULATORIOS



UNIÓN EUROPEA

Publicado el 2017 por la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA).

Edición: Luis Felipe de la Vega

Diagramación y Diseño: Carlos Muñoz Matilla (REDUCA)

Santiago de Chile.

Publicación disponible en libre acceso. La utilización del documento, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas a condición que se cite la fuente original.



Resumen

En América Latina y el Caribe durante las últimas décadas, la investigación en torno al papel de los directivos y docentes ha tenido un importante desarrollo, con grandes avances a nivel de teoría y de políticas públicas. Estos logros se han traducido en ciertas definiciones de normativa que, con mayor o menor nivel de institucionalización, se configuran como referentes para la comprensión de las características y desempeño que se espera de docentes y docentes directivos.

Los nuevos desafíos que plantean los avances sociopolíticos actuales, invitan a que, a la hora de definir el perfil de estos actores, se amplíen las voces y espacios de participación para su definición. Hasta ahora, Reduca considera no se ha tomado en consideración de manera suficiente la voz de los estudiantes, una incorporación que puede ser clave para el desarrollo de políticas relacionadas con directivos y docentes, y por ende, para el desarrollo de la escuela.

Persiguiendo este objetivo, la presente investigación realiza un análisis de las percepciones de los estudiantes en relación a las características que debiese poseer un docente y un directivo, comparándolas con los marcos regulatorios que constituyen la normativa de directivos y docentes en la región.

Con ello se busca contribuir al debate y propuestas en torno al rol y perfil de los directivos y docentes en América Latina, analizando distintos referentes y fuentes de información, incorporando, además, la mirada poco convencional que representa la voz de los estudiantes.

Algunos hallazgos significativos que permiten alimentar la discusión y reflexión en torno a estas materias, están relacionados con la similitud entre las funciones establecidas para ambos actores a nivel latinoamericano, la necesidad explícita de mejorar espacios y ambientes de aprendizaje, así como fortalecer el rol pedagógico de directivos, elementos que resultan transversales, más allá de los contextos y fuentes de información utilizadas.

Conceptos Clave: voz de los estudiantes, perfiles docentes, perfiles directivos, competencias docentes, competencias directivas, liderazgo.

I. ¿QUÉ ES REDUCA?

La Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA) está compuesta por instituciones provenientes de catorce países latinoamericanos, las que trabajan por un objetivo común: promover que se garantice a todos los niños, niñas y jóvenes de la región el derecho a una educación pública inclusiva, equitativa y de calidad.

Para lograr su objetivo, REDUCA ha realizado importantes esfuerzos por trabajar en los componentes fundamentales que garantizan el derecho a la educación en América Latina, discutiendo y promoviendo la reflexión sobre diversas temáticas educativas, transversales al contexto latinoamericano: primera infancia; exclusión educativa; docentes y directivos.

De esta forma, la Red ha profundizado en la importancia de la primera infancia, relevando la necesidad y urgencia de hacer una inversión adecuada en esta etapa de la vida. Es allí donde se sientan las bases para los aprendizajes futuros y el desarrollo integral de los niños y niñas. REDUCA participó de la conformación de una “Agenda de Desarrollo en Primera Infancia”, que busca promover su desarrollo integral en la región a través del compromiso de organizaciones públicas y privadas.

Asimismo, la Red se encuentra trabajando en el estudio de la exclusión educativa, analizando las trayectorias educativas y profundizando en los factores asociados que hacen que niños, niñas y jóvenes sean excluidos del sistema educativo, ya sea porque no tienen acceso a él, o bien porque, accediendo a él, no desarrollan los aprendizajes esperados.

Junto con lo anterior, desde REDUCA se ha promovido el rol de los maestros y los directivos como actores principales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y como líderes de sus contextos, planteando la necesidad de mejorar la formación inicial de los docentes, las herramientas de que disponen, sus condiciones de trabajo, estabilidad y otros elementos que aporten en la valoración de la profesión docente. Asimismo, se ha promovido el desarrollo de una formación de posgrado y en servicio, que resulte pertinente al contexto en donde se desempeñan y que dialogue con sus prácticas de aula y con los requerimientos de la escuela.



II. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO “SÚPER DOCENTES Y SÚPER DIRECTIVOS: ESTUDIO DE PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL SOBRE LA CARACTERIZACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES Y DIRECTIVAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE Y SUS MARCOS REGULATORIOS”

REDUCA realiza un conjunto de esfuerzos que tienen como objetivo cumplir con su misión, buscando profundizar y posicionar políticamente las diversas temáticas trabajadas por la Red, así como también promover el empoderamiento y participación de la sociedad civil en relación a las transformaciones requeridas en políticas educativas.

Dentro de este marco, se decidió llevar a cabo la investigación que se presenta a continuación, que busca aportar lineamientos para la generación de políticas y prácticas educativas que contribuyan a mejorar la calidad, equidad e inclusión en la educación de los países miembros de la Red.

Específicamente, se pretendió contribuir al debate y propuestas en torno al perfil de los directivos y docentes en América Latina, desde un análisis que incorpora la voz de los estudiantes. REDUCA estima que, en la construcción de mejores instituciones educativas, la escuela debe constituirse en un espacio propicio para ejercer el derecho a la opinión y participación, a lo que aporta el generar conversaciones con los estudiantes sobre materias que son de su conocimiento e interés, como es el caso del profesorado y equipos directivos de sus escuelas. Una labor fundamental de las escuelas es la formación de personas íntegras que, independientemente de su condición étnica, social, cultural, ideológica o de género, puedan desarrollar los objetivos educativos que se esperan para ellos, y además estén en condiciones de desarrollar sus planes de vida y cumplir sus expectativas personales, aportando así a la construcción de sociedades más equitativas, justas e igualitarias (Reduca, 2016).

Los cambios observados durante las últimas décadas en relación al acceso a la información, así como la evolución de las tecnologías para el aprendizaje, ponen en tensión la tradición didáctica y la escuela tradicional, resaltando la importancia de que las escuelas se adapten a las nuevas necesidades de los estudiantes en un entorno cambiante (Salinas, De Benito & Lizana, 2014). Frente a este nuevo escenario, los docentes y directivos son actores claves en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través del desarrollo de sus prácticas y el liderazgo educativo efectivo.

Docentes y Directivos: pieza fundamental en el proceso formativo de los estudiantes

Las aportaciones teóricas, ya sea que provengan del contexto europeo, anglosajón o latinoamericano, coinciden en señalar que las prácticas docentes en el aula, así como el liderazgo en las escuelas, ejercido por docentes y directivos, es un factor de alta relevancia para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes. Inclusive, es considerado por diversos autores como uno de los factores más importantes para lograr la eficacia y mejora de los centros (Leithwood, Day, Sammonds y Harris, 2006).

Los y las docentes y directivos se yerguen entonces, junto con los estudiantes como los actores claves en el logro de los objetivos educativos de una escuela y un sistema educativo, siendo los que más influyen el aprendizaje a través de sus funciones, competencias y prácticas. Lo anterior se ve reflejado en numerosos estudios e investigaciones, que identifican al “factor docente” como el que más influye en el aprendizaje (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005), a través de las estrategias pedagógicas que utilice a la hora de realizar sus clases, como también la planificación y evaluación de las mismas, influyen de forma importante el cómo y qué aprenden los estudiantes. Asimismo, el docente cumple un rol esencial a la hora de mediar el clima del aula: aquel docente que logra crear un ambiente de respeto y apoyo, logra mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes (Talis, 2013), involucrándolos, además, en las dinámicas escolares. Estas son solo algunas de las múltiples tareas y formas, a través de las cuales los profesores y profesoras tienen un rol clave en la formación de los y las estudiantes.

Los directivos, por su parte, también son claves en la orientación de la institución educativa hacia el cumplimiento de sus sueños, propósitos y metas. Para ello, por ejemplo, cumplen funciones como la conexión entre los diferentes actores educativos en el centro escolar, fomentando las relaciones entre padres, profesores, estudiantes y la comunidad local, y siendo el intermediario más importante entre la escuela individual y el sistema educativo en su conjunto (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Además, desempeñan una función decisiva a la hora de motivar y fomentar el desarrollo de capacidades en los maestros, así como mantener un buen clima escolar (Talis, 2013; Marzano, Waters y Brian McNulty, 2005; Pont et al., 2008).

Ambos actores, entonces, son claves en el ejercicio del liderazgo educativo, factor que influye de manera importante en el aprendizaje de los estudiantes y la eficacia de las escuelas (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014). El término de liderazgo se ha relacionado tradicionalmente con el término “influencia”: influencia que genera un sentido compartido, a través del planteamiento de principios que son tomados por otros como propios (Horn y Marfán, 2010). El liderazgo específicamente educativo incluye las capacidades de crear un sentido compartido que logre convocar a la comunidad escolar en la mejora del aprendizaje como un proyecto común y además logre orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos, humanos y financieros para dicho objetivo (Leithwood et al., 2006).

En este sentido, como lo mencionan Seashore Louis, Leithwood, Wahlsstrom y Anderson, (2010), el liderazgo puede ser ejercido por una persona o por una organización, y es reconocido como una práctica de mejoramiento (Elmore, 2010), tanto en la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, como de la construcción de condiciones administrativas y organizaciones dentro de la escuela.

No se puede entonces pensar en una mejora en la educación, sin pensar en la calidad de los y las docentes y directivos. Cabe entonces preguntarse: ¿Cuál es el perfil que deben poseer docentes y directivos en la sociedad de la información? ¿Cuáles son las características profesionales y personales que configuran la labor docente y directiva para lograr el liderazgo dentro de sus ámbitos de acción, (Galvis, 2007) apuntando al liderazgo educativo? Ambas preguntas son el punto de inicio de la presente investigación, que busca contribuir al debate y propuestas en torno al rol y perfil de los directivos y docentes en América Latina, analizando distintos referentes y fuentes de información. Se pretende pensar al profesora-



do y los directivos como un elemento de cambio, lo que implica reflexionar sobre aquellos aspectos que configuran lo que entendemos por un (a) buen (a) docente y un (a) buen (a) directivo (a) desde una doble perspectiva. Para ello, se analizaron definiciones normativas de los países que forman parte de REDUCA y se consultó a los protagonistas del proceso educativo: los y las estudiantes.

Perfiles de docentes y directivos en América Latina y el caribe

En la gran mayoría de los países de la región, incluyendo los catorce países que componen REDUCA, la mayor parte de los perfiles docentes y directivos se han constituido a través de las respectivas Leyes Generales de Educación, en los estatutos docentes o en la normativa que rige el funcionamiento de las escuelas en los respectivos sistemas educativos. A partir de estos marcos regulatorios, se establecen los estándares o directrices específicas en materias tales como funciones, deberes, formación, evaluación o estándares de desempeño que guían la labor de docentes y directivos.

A pesar de ello, más que apuntar a una definición del perfil, la gran mayoría de la normativa y los marcos regulatorios y referenciales, describen las funciones y responsabilidades que debiesen realizar los docentes y directivos para cumplir su labor. Un ejemplo de lo que se está mencionando se identifica en el caso de El Salvador, donde existe una ley de la carrera docente en que se establecen las regulaciones de los profesionales de la educación, pero no existe un perfil docente detallado (REDUCA, 2016).

Este fenómeno ha sido fuente de preocupación e investigación por parte de los diversos organismos nacionales e internacionales, quienes, más allá del establecimiento de funciones, han promovido y/o propiciado que se avance hacia definiciones respecto de la actuación, el rol, o la generación estándares tanto para docentes como directivos (Arregui et al en Hunt. B., 2009; Weinstein et al., 2014). Para ello, se han generado, por ejemplo, marcos de competencias y habilidades que ambos actores debiesen poseer.

Los avances generados a nivel de teoría y políticas públicas, lo mismo que la propia evolución que han tenido los sistemas escolares y las nuevas demandas que enfrentan actualmente, se han traducido en ciertas definiciones que, con mayor o menor nivel de institucionalización, se configuran como referentes para la comprensión de las características y desempeño que se espera de los docentes y de los directivos.

De esta manera, el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección desarrollados en Chile; el Perfil, Parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y para personal con funciones de Dirección y de Supervisión”- desarrollado en el contexto mexicano, la Ley de Educación 9.394 que establece las directrices y bases de la educación nacional de Brasil; y el Perfil de Docentes y Directivos desarrollado por ExE en Colombia, dan cuenta de cómo se espera que los referentes teóricos tengan traducción concreta en la experiencia de las instituciones escolares, entendiendo que docentes y directivos son actores fundamentales a la hora de movilizar la escuela hacia la mejora o hacia el logro de aprendizajes de calidad para todas y todos los estudiantes.

Considerando lo que se ha mencionado, se vuelve relevante profundizar en qué esperan los distintos sistemas educativos de los países que comprenden la red REDUCA sobre perfiles de docentes y directivos y la forma en que se presentan o expresan estas expectativas. Esto favorece un diagnóstico de elementos comunes entre las realidades de la región, así como además de áreas o responsabilidades que se encuentran más o menos desarrolladas.

El desarrollo de perfiles de docentes y directivos es un componente relevante para propiciar mejoras sostenibles en la calidad de la educación en la región.

Docentes y directivos cumplen un rol esencial a través del ejercicio de sus funciones, competencias y prácticas, siendo reconocidos como los dos factores que más influyen el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de la escuela (Rivkin et al., 2005). De allí la importancia de avanzar en la construcción de perfiles más detallados, permitiendo una política educativa que consolide el rol docente y directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos del mundo de hoy.

La perspectiva desde la que se aborda este trabajo se orienta hacia que la definición de estos marcos referenciales se debe dar considerando la voz de quienes realmente se encuentran insertos en el sistema educativo. De acuerdo a Nieto y Portela (2007), esto permitirá dar respuestas atinentes a la realidad actual, considerando, tanto la formación inicial como la continua para docentes y directivos contribuyendo en aquellas competencias que se debiesen adquirir e impartir.

En este sentido, recoger la voz de los alumnos y alumnas independientes de su edad es un requisito fundamental para que las escuelas incorporen de mejor manera las verdaderas necesidades de los estudiantes. Considerando esto, incorporar la voz de los y las estudiantes constituye una oportunidad para ampliar la construcción de conocimiento en educación.

Lo anterior también se concibe como un avance en materia de democratización, ya que la participación de los estudiantes es reflejo de la demanda social y garantiza y legitima el entorno escolar. Un o una estudiante que participa, se apropia de su entorno y se auto percibe como un actor que posee un rol activo en la defensa y exigencia de sus derechos y necesidades. La inclusión de voz del estudiantado responde entonces a “la adopción de un patrón congruente con la demanda social, patrón que proporciona legitimación en el entorno (social)” (Nieto y Portela, 2007).

Teniendo lo anterior en consideración, el presente estudio levantó las expectativas de los estudiantes en relación a un perfil de docentes y directivos, lo que correspondió al segundo componente de la investigación. Se ha identificado una baja presencia de estudios que levanten las voces de los estudiantes en la región, desde una perspectiva comparada en cuatro países de América Latina y el Caribe.



III. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué características consideran los estudiantes de 6to grado de Chile, Colombia, Brasil y México que debiesen poseer un súper docente y directivo?

Objetivos del Estudio

Se recogen los objetivos señalados en los términos de referencia y que dicen relación con una caracterización general de docentes y docentes directivos, desde las percepciones de los niños y niñas.

Objetivo general

Contribuir a la reflexión sobre educación de calidad en América Latina, entregando lineamientos para la construcción de perfiles de docentes y directivos, a partir de las percepciones de los niños y niñas de 5to grado de Brasil, y 6to grado de Chile, Colombia y México sobre las características que ambos actores debiesen poseer; y los marcos regulatorios que rigen sus funciones.

Objetivos específicos:

- 1) Analizar comparativamente los marcos normativos que regulan las funciones docentes y directivos de los catorce países que componen la Red Latinoamericana por la educación.
- 2) Identificar y analizar en la percepción de los niños y niñas de quinto y sexto grado sobre las características que debe tener un súper docente.
- 3) Identificar y analizar la percepción de los niños y niñas de quinto y sexto grado sobre las características que debe tener un súper directivo.
- 4) Realizar recomendaciones de política educativa en torno a las características resaltadas por los estudiantes de 6to grado y el análisis de los marcos regulatorios y referenciales que rigen la normativa docentes y directiva.

IV. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

4.1 Perfiles y prácticas de docentes y directivos: una aproximación conceptual

Un perfil profesional, corresponde al conjunto de características y capacidades que identifican la formación de una persona para asumir de mejor manera las funciones de su profesión (Zoia, 2007).

En el caso del perfil de docentes y de directivos, la noción de perfil profesional ha ido transitando desde definiciones basadas en funciones, hacia construcciones más complejas, que incluyen definiciones sobre competencias y prácticas con los que deberían contar ambos actores (Galvis, 2007).

Este proceso de complejización, ha ido de la mano con el cambio en la noción de aprendizaje en un mundo cada vez más globalizado. La educación del siglo XXI debe facilitar la adquisición de capacidades y estrategias para abordar o solucionar diferentes situaciones o problemas además de favorecer el desarrollo de capacidades socio-afectivas, tales como actitudes, valores, motivaciones y emociones. Ambos aspectos son clave en el desarrollo de competencias personales y profesionales de todas las personas (Delors, 1996).

Las definiciones del perfil de docentes y directivos se han llevado a cabo desde diferentes perspectivas. Una de ellas corresponde a la lógica de competencias, que aluden a la capacidad para responder exitosamente a una demanda de tarea o problemas complejos, activando y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno (OCDE, 2005). Lo anterior, implica una capacidad movilizadora, en que se distinguen habilidades, conocimientos y actitudes, implicando un desempeño efectivo.

Este enfoque ha logrado sistematizar y traducir ciertas definiciones que, con mayor o menor nivel de institucionalización, se configuran como referentes para la comprensión de los perfiles de docentes y directivos en América Latina y el Caribe.

Sin embargo, los perfiles basados en competencias han sido ampliamente cuestionados, ya que se considera que se enfocan en el individuo y que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior para un trabajo (Boyatzis, 1982 en Carroll, Levy y Richmond, 2007), dejando de lado el ámbito de las interacciones y el contexto en donde éstas suceden. Junto con lo anterior, se dice que a la hora de medir el impacto de las competencias, se han fragmentado los procesos al centrarse en cuantificable y medible, y al mismo tiempo, existe poca robustez respecto al modelo. (Carroll, Levy y Richmond, 2007; Leithwood et al., 2006). Por su parte, otros autores han planteado la necesidad de que, en el caso de docentes y directivos, más que hablar de competencias, se debiese hablar de prácticas.



Las prácticas corresponden, según Leithwood y otros autores (2006), al conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas en función de características particulares en que se encuentran con expectativas de resultados compartidas. Este enfoque considera una noción constructivista, en donde el aprendizaje se logra en la medida que las personas se involucran en los procesos, a través de ambientes colaborativo y de participación. A su vez, implica una noción relacional y colectiva, que incorpora el análisis racional de las sensaciones y emociones (Carroll et al., 2007).

Los enfoques anteriores reflejan la evolución del término al hablar de los perfiles docentes y directivos y se enmarcan en una discusión teórica y práctica que aún no se encuentra zanjada. Sin embargo, desde las distintas perspectivas, se reconocen elementos comunes, que incluyen en los perfiles atributos profesionales, personales e interrelacionales de los y las docentes y los directivos.

Para efectos de esta investigación, y con el objetivo de indagar en el perfil de los docentes y directivos abarcando la evolución de este término en el tiempo, se buscará identificar los componentes del perfil considerando tanto aquellas funciones, como también conocimientos, habilidades, actitudes y las prácticas que debiese poseer un o una docente y directivo para conducir su labor y alcanzar los objetivos que se esperan de él o ella.

4.2. Ámbitos a considerar en la definición de perfiles para la profesión docente y directiva

Se realizó una revisión de orientaciones y definiciones realizadas por organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2013 y 2015) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2014), para identificar ámbitos que deben ser considerados en perfiles profesionales de docentes y directivos.

Con esta información, se delimitaron a partir de las tablas de análisis rescatadas en los documentos, dos ámbitos de funciones para los docentes, y cinco para los directivos. Cada uno de estos ámbitos involucra diversas tareas específicas, las cuales son explicitadas en las siguientes definiciones.

ÁMBITOS A CONSIDERAR EN EL PERFIL PROFESIONAL DOCENTE

• Gestión Pedagógica

Respecto a las funciones y estándares de desempeño que desarrollan los docentes, la gestión pedagógica tiene un rol fundamental, ya que hace referencia a aquellas funciones referidas al seguimiento de los procesos escolares ligados al aprendizaje, al desempeño, evaluación y desarrollo de los estudiantes (UNESCO, 2014).

La gestión pedagógica desde las funciones docentes, hacen referencia a la tarea de enseñanza-clase; planificación y preparación de clases en la escuela o fuera de ella; evaluación y calificación de los trabajos de los estudiantes; supervisión de los estudiantes; y la orientación a estudiantes.

• **Gestión Escolar**

Respecto a la formación y convivencia, los docentes deben acompañar a los estudiantes en sus procesos de formación e involucrar a los padres y apoderados. Al mismo tiempo, deben promover un clima de colaboración y la diversidad del grupo humano como un valor pedagógico enfrentando el bullying o actitudes antisociales de los estudiantes. Finalmente, los docentes deben buscar vincular a los estudiantes con el medio, generando responsabilidades con el entorno. (UNESCO, 2014).

Este ámbito responde específicamente a las funciones docentes las cuales incluyen comunicación y trabajo en conjunto con adultos responsables de los estudiantes; trabajo con el equipo docente; trabajo administrativo; participación en otras instancias de la escuela; e involucramiento en actividades extracurriculares.

ÁMBITOS A CONSIDERAR EN EL PERFIL PROFESIONAL DIRECTIVO

• **Gestión Estratégica y de Resultados**

Este ámbito responde a las funciones relacionadas con la conducción de la organización en base al establecimiento de metas o proyectos educativos, a su evaluación y rendición de cuentas (UNESCO, 2014).

En relación con el perfil de la labor directiva, hace referencia específicamente a las actividades de dirigir, coordinar, implementar y evaluar planes o el proyecto educativo y responder por la calidad o resultados de sus alumnos.

• **Generación de condiciones organizacionales**

Corresponde a las tareas relativas a la organización de los tiempos, a las redes con externos, y al funcionamiento adecuado de la institución en cuanto a sus instancias de cogobierno, a los funcionarios y a su alineación con la normativa y política escolar. (UNESCO, 2014)

Dentro de este ámbito se especifican las funciones directivas de convocar, organizar y/o presidir instancias de cogobierno o de participación escolar; organizar el calendario escolar, cronograma y/o actividades de la escuela; coordinar equipo directivo, docente y demás funcionarios; mantiene relación y fomenta redes con la comunidad local; atiende o resuelve problemas pedagógicos y administrativos o de la comunidad en general; ejerce la representación del establecimiento (legal, judicial, extrajudicial, técnica y administrativa).

• **Gestión Pedagógica**

Para el caso de los directivos, este ámbito es entendido como aquellas responsabilidades referidas al seguimiento de los procesos escolares ligados al aprendizaje, al desempeño de los estudiantes y de los profesores, y a la evaluación y desarrollo profesional de estos últimos. (UNESCO, 2014).

Desde este ámbito, se enmarcan las funciones directivas orientadas a organizar instancias de trabajo pedagógico; supervisar aula o clases; fomentar o controlar evaluación de alumnos y resultados de aprendizaje; dirigir, organizar y controlar el trabajo docente o la implementación del programa académico y evaluar a los docentes.

• **Gestión Administrativa y de Recursos**

Es entendida como aquellas funciones que integran responsabilidades administrativas, de gestión de recursos humanos, financieros y materiales (UNESCO, 2014)



Dentro de las funciones directivas establecidas en este ámbito, hacen referencia a que el director es responsable de la infraestructura y equipamiento, y/o determina las necesidades en esta área y vela por su mantención; autoriza matrículas, pases de alumnos y/o coordina las actividades de inscripción; responde a las solicitudes de documentación o información de las autoridades; administra y controla fondos de recursos; y preside o acompaña los actos de la escuela en y fuera de ella.

• **Gestión de la convivencia y participación de la comunidad**

Corresponde a aquellas funciones vinculadas a la integración de la comunidad escolar y el establecimiento de un clima y ambiente favorable y de bienestar y seguridad para los estudiantes. (UNESCO, 2014)

Las funciones directivas establecidas dentro de este ámbito hacen referencia a promover la participación e integración de la comunidad escolar y los organismos escolares; establecer y mantener canales de comunicación con la comunidad escolar; controlar la disciplina de los alumnos; y ejecutar acciones de seguridad para los alumnos y/o de prevención de riesgos y/o es responsable de esta área.

4.3 Completando los contenidos del perfil: conocimientos, habilidades y actitudes de docentes y directivos

Tal como se mencionaba con anterioridad, en el marco de lo que se entiende como parte del “perfil”, las funciones asignadas no bastan para delimitar lo que se requiere para ser un docente o un directivo.

Para ello, es importante complementar la identificación de las funciones con el reconocimiento de conocimientos, habilidades, actitudes, que permiten, a quién las posee, lograr un desempeño efectivo en las funciones que tiene asignadas (Zoia, 2002).

En este sentido, se hace necesario comprender qué entendemos por conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El conocimiento corresponde a todos aquellos conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones (de forma teórica y comprensiva). Según el Informe Delors (1996), corresponde al “saber qué”.

Las habilidades, por otra parte, son aquellas capacidades para desarrollar tareas y solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse tanto en el ámbito intelectual, personal como en psicomotriz. Corresponden al “saber hacer”. (Delors, 1996).

Finalmente, las actitudes, corresponden a las disposiciones aprendidas para responder, en términos de posturas personales, frente a objetivos, ideas o personas, y que propician determinados comportamientos frente a una situación y contexto particular; el “saber ser” (Delors, 1996).

Los conocimientos, habilidades y actitudes deben ser ejecutadas en un escenario específico o aplicado. Las prácticas, corresponderían a la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes (o de las competencias, si se miran de forma agregada) en donde, un docente como un directivo los utilizan en una determinada situación, frente a la necesidad de cumplir una responsabilidad, o darle solución a un problema (Mineduc, 2015).

De esta forma, el análisis de los perfiles docentes y directivos requiere de la identificación de funciones, conocimientos, habilidades y actitudes, pero también de la capacidad para responder frente a un determinado contexto de forma compleja, en donde se utilizan habilidades, pero que considera elementos actitudinales.

Tal como se ha mencionado anteriormente, algunos países han desarrollado procesos de definición de competencias o prácticas esenciales para docentes y directivos. Un ejemplo de ello, son las competencias rescatadas en los marcos referenciales de los perfiles, parámetros e indicadores para docentes de México, donde se reconocen 5 dimensiones de competencias: adapta los conocimientos sobre la disciplina que imparte y los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes; planificación de los procesos de formación, enseñanza aprendizaje y evaluación, atendiendo al enfoque basado en competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales; organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; vincula el contexto sociocultural y escolares con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo atendiendo el marco normativo y ético (Subsecretaría de Educación Media Superior, (2015). Cada uno de estas 5 competencias incluye conocimientos, habilidades y actitudes, y se mide a través de parámetros e indicadores.

Desde otro plano, la literatura especializada también ha producido una gran cantidad y de información y propuestas al respecto. En relación con los perfiles de competencias directivas, Leithwood et al (2006), describe 4 categorías que engloban prácticas que favorecen un liderazgo efectivo: establecer direcciones, rediseñar la organización, desarrollar personas y gestionar la instrucción. Al igual que lo anterior, cada una de ellas, engloba conocimientos, actitudes y valores que debiese tener un docente y directivo.

Retomando lo aprendido

Los ejemplos anteriores, son solo una de las delimitaciones que la bibliografía y los marcos referenciales que regulan los perfiles docentes y directivos, han establecido como competencias o prácticas esenciales para ambos actores. La realidad es mucho más diversa; y en cada país, se organiza de forma particular.

Para efectos de la presente investigación, y en un intento de conciliar ambas perspectivas, se utilizará como marco de referencia el concepto de prácticas, siendo el punto de inicio para analizar las voces de los estudiantes sobre las características que debiesen poseer los docentes y directivos.

Sin embargo, cabe considerar que el **análisis es sobre las percepciones de los estudiantes en torno a las características que debiesen tener los docentes y directivos**, y no directamente sobre las competencias y prácticas. El estudio vincula, entonces, una determinada competencia y/o práctica con las percepciones de los estudiantes, sin tratarse de conexiones directas realizadas por los propios estudiantes.



V. EL INDISPENSABLE APORTE DE LA VISIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN LA DESCRIPCIÓN DEL PERFIL DE DOCENTES Y DIRECTIVOS

Al analizar los procesos de mejora escolar en general, y de definir el papel que en dichos procesos tienen los docentes y directivos, en particular, las representaciones de los estudiantes han tenido poca relevancia o presencia (Nieto y Portela, 2007; Flutter y Rudduck, 2004) Esto resulta bastante paradójico, debido a la influencia directa de éstos en cuantos destinatarios primarios de los servicios educativos y del derecho a la educación.

El interés por relevar la voz del estudiantado está situado por algunos autores en la década de los años 60 y 70, en un marco en que distintos procesos culturales, educativos y sociales situaban a los movimientos estudiantiles como un vehículo para canalizar el derecho a participar y aportar a la construcción de sus democracias (Rudduck y McIntyre, 2007). Estos mismos autores sitúan el interés por la consideración de la perspectiva de los estudiantes en torno a alcanzar comprensiones más profundas sobre la realidad de las aulas y los centros escolares, y señalan también que hacia fines de los años 70, este interés decae y reaparece hacia los 90 y 2000.

Para Rudduck y McIntyre (2007), correspondería hablar con los estudiantes “sobre cosas que les importan del aula y el centro escolar, y que afectan a su aprendizaje”. Esta situación da cuenta de la relevancia de desarrollar con los estudiantes procesos de conversación o

Figura 1. La escalera de la participación infantil (Fuente: Hart, 1992)



discusión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando aspectos referidos al aprendizaje y la enseñanza y las condiciones en que tienen lugar; en pedirles consejo sobre posibles nuevas iniciativas o propuestas; en invitarles a comentar y proponer formas de resolver problemas o conflictos (especialmente aquellos relativos a comportamientos que afecten el derecho que tiene el profesor a enseñar y el derecho de los alumnos a aprender), o en invitarlos a evaluar prácticas docentes o aspectos de la política del centro.

Ejemplo de esta inquietud y una nueva forma de pensar (y re pensar) las políticas públicas, es el actual estudio que se encuentra desarrollando la UNESCO, en el cual se recoge la opinión y voz de jóvenes entre 15 y 25 años sobre lo que quieren aprender y cómo quieren hacerlo para cumplir sus sueños, cambiar su entorno y construir un mundo mejor. Lo anterior se enmarca dentro de la nueva agenda de desarrollo sostenible 2030 que establece como su objetivo nº4 “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos” (ONU, 2016). Considerando estos antecedentes, ¿qué entendemos por la voz del estudiantado? Usualmente esta noción ha sido utilizada como una metáfora de participación, la cual considera que se le prestará atención al punto de vista del estudiantado (Nieto y Portela, 2007), en aquellos ámbitos donde los estudiantes se ven afectados.

La participación estudiantil se puede dar de muchas formas y grados, dependiendo del contexto. No hay consenso, por ejemplo, en qué grado los niños y niñas deben participar, existiendo opiniones divergentes en torno a esta noción.

Flutter y Rudduk (2004), distinguen el término consulta de la participación. La consulta correspondería al proceso en donde se invita a contribuir al estudiante, ya que se considera que su visión es relevante y posee información para compartir. Por otro lado, la participación es cuando el estudiante recibe un papel activo y se ve directamente envuelto en los temas escolares en algún nivel.

Desde otra perspectiva, Hart (1992) categoriza la participación infantil, a través de la “escalera de participación infantil”, en donde reconocen dos grandes niveles: el tramo de la no – participación, y el tramo de la participación. Esta categorización, también puede ser utilizada para el análisis de la participación estudiantil.

En el tramo de la no- participación, se encuentran aquellas instancias en donde existe una manipulación o donde se realicen procesos participativos “decorativos”, o superfluos. Para Hart, en estas instancias, no hay participación real del estudiantado, ni en término de información, ni incidencia.

Por su parte, en el tramo de la participación, Hart (1992) reconoce cinco formas en que ésta se puede desarrollar, cada una con distinto grado de incidencia. Dichas formas son la participación infantil en forma de información, consulta, iniciado por adultos/as, pero niños y niñas deciden; iniciado y dirigido por niños y niñas y finalmente iniciado por niñas/os y compartido con adultos.

La forma de participación como información, incluye que los estudiantes comprendan las intenciones del proyecto, conozcan quién los involucró en este, tengan un rol significativo y sean voluntarios. La consulta, por su parte, considera el nivel de participación anterior y



considera que el proyecto sea iniciado por adultos, pero que los estudiantes conocen todo el proceso y sus opiniones sean tratadas de forma seria, y los resultados finales, los niños y niñas los conozcan (Hart, 1992).

Respecto a la participación donde los adultos inician y los estudiantes deciden, se relaciona con que la toma de decisiones se comparte con los jóvenes. Finalmente se encuentran los dos últimos niveles, expresiones máximas de participación infantil, en donde los estudiantes toman las decisiones y son parte activa del proceso.

Teniendo ello en consideración, y como se describirá más adelante, este estudio desarrolló una metodología que le permitiera asegurar que se desarrollaran niveles de participación más profundos, para incorporar de mejor forma su visión sobre los docentes y los directivos.

Aplicando el enfoque de derechos

Para efectos de esta investigación, y en relación a sus objetivos y limitaciones de tiempo la participación del estudiantado en los talleres, se desarrolló en el nivel de consulta e información, buscando que los estudiantes den su opinión respecto a las características que debiese poseer un directivo y un docente. La participación se trabajó desde el enfoque de derechos, según la Convención de los Derechos del Niño (2006) en donde se afirma que las niñas y niños poseen el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten, considerando también el procedimiento, ya sea judicial o administrativo que lo afecte directa o indirectamente. Asimismo el niño tendrá derecho a la libertad de expresión, pudiendo difundir buscar, recibir y difundir ideas e información de todo tipo (Art. 12 y 13. UNICEF, 2016).

Desde esta perspectiva, la participación a estudiantes de 6to grado se entiende como parte de un proceso participativo y no simplemente como un dispositivo de levantamiento de información. Las implicaciones de ello, considera que el diseño e implementación de los talleres, reconocen a los niños y niñas como sujetos del proceso, donde se respetan sus modos, opiniones y decisiones, considerándolas como válidas y legítimas en el contexto.

VI. MARCO METODOLÓGICO

6.1 Enfoque metodológico

Esta investigación buscó analizar expectativas relacionadas con el perfil de docentes y directivos, considerando fuentes de tipo normativo y percepciones de estudiantes de los países que conforman la Red REDUCA.

Para ello, se definió abordar estos objetivos desde una vertiente cualitativa. La investigación cualitativa busca aproximarse al mundo que está 'ahí afuera' y comprender, describir e incluso explicar fenómenos sociales 'desde adentro' a través de distintas estrategias (Flick, 2007). Para abordar estos desafíos, se enfoca en el acceso a experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural, dando cabida a la particularidad del fenómeno de estudio y a la materialidad en que se emplaza. Es por esto que el contexto y los casos a seleccionar tienen gran importancia y las distintas herramientas a utilizar para recabar la información, tienen que estar en coherencia con los objetivos de la investigación (Flick, 2007).

Desde la perspectiva cualitativa, el diseño de este estudio consideró la aproximación al objeto de investigación desde una lógica exploratoria- comprensiva, buscando describir y caracterizar las expectativas sobre el perfil docente y directivo en países de la región.

6.2 Técnicas de producción y análisis de información

Para abordar el estudio, se consideraron las siguientes técnicas de producción de información:

1. Revisión de marcos regulatorios y referenciales de las funciones docentes y directivas de los catorce países que componen la Red REDUCA: A partir de la literatura revisada y descrita en la sección anterior, se generó una tabla de análisis en torno a las funciones docentes a partir de Education at Glance (2015), y complementando con TALIS (2013). Esta tabla consideró los ámbitos de Gestión pedagógica y Gestión Escolar.

Por su parte, en el perfil directivo, se utilizó como referencia la tabla del estudio "El liderazgo escolar en AL y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región" (UNESCO, 2013), que consider los ámbitos de Gestión Estratégica, Gestión de resultados, Gestión pedagógica, Gestión administrativa y de recursos, y Gestión de convivencia y participación de la comunidad.

El análisis fue realizado por las 14 organizaciones que componen REDUCA, las que completaron para sus respectivos países tablas diseñadas por el equipo de investigación, orientadas a la sistematización de los marcos regulatorios y referenciales. Además, proporciona-



ron información adicional relativa a la implementación y regulación del cumplimiento de los marcos normativos. A partir de este trabajo, se realizó un análisis descriptivo y conclusiones respecto a este ítem (Ver Anexo 2)

En el caso de Argentina, debido a su condición de país federal, se optó por trabajar en base a la provincia de Buenos Aires. Igualmente, en el caso de Brasil, la legislación en torno a docentes contempla lineamientos generales que permitieron realizar el análisis propuesto; sin embargo, para directivos, no se encontraron elementos en común que rigieran las funciones de estos actores a nivel país, y tampoco se recibió información por estado, por lo que Brasil no fue incorporado en dicha sección de análisis.

2. Grupos de conversación y discusión con estudiantes de escuelas de la región. Se diseñaron talleres que posibilitaran la participación de niños y niñas de 5to y 6to grado en la discusión sobre el perfil esperado de docentes y directivos,

Se consideró una estrategia metodológica que buscó reemplazar la técnica focus group por otra que permitiera combinar elementos de la vertiente investigativa más tradicional con aportaciones provenientes de la innovación social y la facilitación de procesos de conversación. Sobre esa base, se diseñaron talleres de conversación, que se estructuraron en base de 5 momentos de trabajo: 1) bienvenida y activación; 2) acción creativa, 3) ronda de conversaciones, 4) síntesis y priorizaciones y 5) cierre.

- **Bienvenida y activación:** momento en que se recibe a los y las participantes y gestionar un estado emocional y cognitivo propicio a la conversación, la reflexión y el aprendizaje.
- **Activación creativa:** realización de actividades que puedan servir de estímulo creativo, activando la imaginación, el pensamiento de flujo, la concentración, entre otros. Para esto suelen aplicarse técnicas de expresión artística, de asociación de ideas, lluvia de ideas, etc.
- **Ronda de conversaciones:** Las conversaciones se dinamizan en torno a secuencias de preguntas que estén conectadas con los elementos creativos desarrollados con anterioridad. Las preguntas han de ser simples, directas y en secuencia según la propuesta. No obstante, se trata de un diálogo, es decir, que tiene y puede abrirse a los temas emergentes sin perder de vista el propósito del taller.
- **Síntesis y Priorizaciones:** momento en que el facilitador sintetiza de lo expresado (en el ámbito del levantamiento de los perfiles docentes y directivos) identificando patrones y categorías generales. Posterior a ello, los estudiantes priorizan aquellos ámbitos que les son más importantes a través de un sistema de votación directa marcando opciones.
- **Cierre:** Este tiene como propósito identificar brevemente el estado emocional y el sentido del espacio para los participantes y agradecer la participación.

Se elaboró un guion metodológico que describía los 5 momentos y pasos asociados a cada uno de ellos, cuidando de utilizar un lenguaje que resultara común a los países participantes del estudio y a la comprensión de los estudiantes. Las actividades del taller se planificaron para ser realizadas en un lapso de entre sesenta y noventa minutos.

Para obtener mayor riqueza de información y detalle sobre los perfiles analizados, hubo un taller específico para las características de los docentes y otro para las características de los directivos. En términos numéricos, y tal como se especifica a continuación en el apartado

correspondiente a diseño muestral, se dio mayor representatividad a los talleres sobre docentes, en concordancia con lo que representan en la realidad las cantidades de profesores y directivos.

Los talleres fueron realizados por dos profesionales de la educación: un/a facilitador/a, a cargo de conducir las actividades; y un observador/a, a cargo de tomar registro y notas, en base a una matriz con dimensiones asociadas a la observación y análisis.

6.3 Muestra de los talleres

La construcción de la muestra fue de carácter intencional (Patton, 2002). Para ello, se optó por seleccionar un número reducido de países, en base a los siguientes criterios:

- Representatividad territorial a lo largo del continente.
- Representatividad demográfica, en cuanto a cantidad de población.
- Capacidad de gestión de las organizaciones REDUCA para la implementación de los talleres (contacto con escuelas, factibilidad de tiempos y gestión de personal asociado a la realización de los mismos)

Los países seleccionados y que accedieron a participar del estudio, fueron Brasil, Chile, Colombia y México. A continuación, se presenta una descripción de las escuelas participantes de la muestra:

Tabla N°1 Detalle de escuelas participantes del levantamiento de información

PAÍS	N° ESCUELA	TIPO DE ADMINISTRACIÓN	MATRÍCULA (cantidad de estudiantes de la escuela)	TALLER REALIZADO	CANTIDAD Y GRADO DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES
BRASIL Institución encargada: Todos pela Educacao	Escuela 1	Público estatal	630	Docentes	5 niños y 5 niñas de 5to grado.
	Escuela 2	Privado	1067	Docentes	4 niños y 5 niñas de 5to grado.
	Escuela 3	Estatal	743	Docentes	5 niños y 4 niñas de 5to grado.
	Escuela 4	Estatal	1123	Directivos	6 niñas y 5 niños de 5to grado.
CHILE Institución encargada: Educación 2020	Escuela 1	Estatal	280	Docentes	7 niñas, 3 niños de 6to grado.
	Escuela 2	Particular Subvencionada	780	Docentes	5 niñas y 5 niños de 6to grado.
	Escuela 3	Privada	1150	Docentes	4 niñas y 4 niños de 6to grado.
	Escuela 4	Estatal	446	Directivos	4 niñas y 5 niños de 6to grado.
COLOMBIA Institución encargada: Empresarios por la Educación	Escuela 1	Estatal - Medellín	896	Docentes	5 niñas y 5 niños de 6to grado.
	Escuela 2	Estatal - Medellín	681	Docentes	5 niñas y 5 niños de 6to grado.
	Escuela 3	Estatal - Bogotá	2718	Docentes	5 niñas y 4 niños de 6to grado.
	Escuela 4	Estatal - Bogotá	3211	Directivos	5 niños y 5 niñas de 6to grado.



PAÍS	N° ESCUELA	TIPO DE ADMINISTRACIÓN	MATRÍCULA (cantidad de estudiantes de la escuela)	TALLER REALIZADO	CANTIDAD Y GRADO DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES
MÉXICO Institución encargada: Mexicanos Primero	Escuela 1	Privado	1477	Docentes	5 niñas y 4 niños de 6to grado.
	Escuela 2	Estatad	168	Docentes	11 niños y niñas de 6to grado.
	Escuela 3	Estatad	183	Directivos	6 niños y 4 niñas de 6to grado.

Como se aprecia en la tabla, se definió que la muestra incluyera establecimientos educacionales de distinto tipo de administración, intencionando a su vez que se tratara de escuelas urbanas, para facilitar temas operativos y logísticos de traslado hacia los centros educativos. En cada país se desarrollaron y analizaron 4 talleres, a excepción de México, donde por razones de tiempo, la cuarta escuela no pudo ser incluida en el análisis de resultados.

Se trabajó con estudiantes de 6° básico o primaria en el caso de Chile, Colombia y México. En el caso de Brasil, los estudiantes fueron de 5to grado, debido a que 6to es una etapa de transición en su sistema educativo, y la organización Todos Pela Educacao se refirió a las dificultades técnicas que podrían presentar las escuelas a la hora de realizar los talleres.

Fomentando la participación y respetando y promoviendo el enfoque de derechos, se invitó a las y los estudiantes a participar voluntariamente de esta instancia, habiendo señalado a los rectores o directores de escuela, que se necesitaba trabajar con grupos de 8 a 10 estudiantes, de diversas características (hombres y mujeres, de distintos rendimiento y trayectoria escolar). Los estudiantes fueron invitados a participar, luego de presentarles la investigación y sus objetivos, y aclararles para qué serían utilizados los resultados. Los interesados, fueron quienes formaron parte del estudio. Se informó de la participación a los padres, por tanto, los estudiantes participaron bajo consentimiento y resguardando la confidencialidad de sus opiniones.

Respecto del trabajo de campo, este se desarrolló en diferentes períodos en cada país, de acuerdo a la disponibilidad de las escuelas de participar en el estudio. En Chile, se desarrollaron desde el 22 de agosto al 7 de septiembre, mientras que en Colombia, los cuatro talleres se realizaron el día 2 y 9 de septiembre. En Brasil, por otra parte, el trabajo de campo se realizó desde el 29 de agosto al 11 de noviembre, y en México, el 6 y 12 de diciembre.

6.4 Técnica de análisis

En las investigaciones cualitativas, el análisis de resultados se realiza por medio de codificación o categorización (Flick, 2007), siendo lo más relevante desmenuzar la información, observando los puntos más relevantes, lo que se recomienda realizar por medio de clasificación de temas.

En relación a los marcos regulatorios, se realizó un análisis de contenido, en donde, a partir de categorías obtenidas de la literatura, se analizó la información recopilada por los 14 países que componen la red, así como la información y evaluación que proporcionó cada integrante de la Red respecto de la normativa de su país, sobre la implementación y desarrollo de las funciones docentes establecidas por los marcos regulatorios y referenciales.

Tal como se mencionó anteriormente, las categorías de análisis en relación a las funciones docentes se organizaron en los ámbitos de gestión pedagógica y gestión escolar. Por su parte, en el caso de los directivos, se analizaron las funciones establecidas en los marcos regulatorios y referenciales en torno a los ámbitos gestión estratégica y de resultados, gestión pedagógica, gestión administrativa y de recursos, y gestión de la convivencia y participación de la comunidad.

Para los talleres grupales de estudiantes, se realizó un análisis de las conversaciones realizadas con los estudiantes, triangulando los datos a partir de la generación de cuatro categorías temáticas: estilos y modos de aprendizaje, aula y otros espacios de aprendizaje, espacio escolar y espacio comunidad. Estas categorías fueron elaboradas considerando niveles concéntricos de organización de los procesos educativos en los que se enmarca la labor docente y directiva. De esta forma, el nivel central correspondió a los estilos y modos de aprendizaje, y luego se fueron organizando los siguientes niveles, hasta llegar al “Espacio comunidad”.

Bajo estas cuatro dimensiones, se agruparon las codificaciones abiertas surgidas del discurso de los estudiantes durante los talleres, ya fuese vía opinión directa o registro escrito producido por los estudiantes de acuerdo a las características metodológicas propias del diseño de los talleres.

Las técnicas de análisis utilizadas, considerando los objetivos del estudio, adquieren sentido considerando la descripción espacial y contextual de los talleres participativos, además de permitir un análisis reiterativo y descontextualizado, ya que el material se puede revisar cuantas veces se necesite. A su vez, permiten acceder a un paradigma hermenéutico y a una comprensión de la estructura subyacente al lugar y la situación de estudio, generando así un análisis más completo del fenómeno en estudio (Flick, 2007).

Posterior al análisis de los marcos regulatorios y de los talleres a estudiantes, se generaron matrices en las que se agruparon las características que mencionaron los estudiantes bajo los conceptos de competencias y prácticas con que debiesen contar docentes y directivos para cada función. De esta forma, se generaron lineamientos sobre el perfil con que debiese contar un buen docente y directivo.



VII. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

7.1. El trabajo de docentes y directivos, desde la revisión de los marco normativos en la región

A continuación se presentan los resultados sobre las funciones docentes y directivas que se encuentran reguladas en los marcos normativos referenciales de los catorce países que conforman la Reduca, basándose en la información reportada por las organizaciones representantes de dichos países.

Para el análisis de los presentes resultados, se ha tomado en consideración lo reportado por las catorce instituciones representantes de los países conformantes de la Red. Dichos marcos regulatorios son el instrumento que da legitimidad a la actividad de enseñanza y en la cual se encuentran establecidos los derechos y obligaciones tanto de docentes como directivos (Vaillant y Rossel, 2006).

7.2. Análisis de la presencia de definiciones sobre las funciones docentes en los marcos normativos de los países de reduca

Siguiendo las definiciones realizadas en el marco teórico de esta investigación, para el análisis de las funciones docentes se consideraron los ámbitos de gestión pedagógica y gestión escolar, considerando las propuestas de OCDE (2013 y 2015).

Los ámbitos descritos contienen procesos relevantes de la labor docente, los que fueron considerados como funciones en este estudio. Así, se llevó a cabo la tarea de identificar su presencia en los marcos regulatorios de los diferentes países que conforman la red Reduca. Sobre esa base de lo anterior, los respectivos países recopilaron la información sobre estos ámbitos en sus respectivos marcos regulatorios, la cual fue sistematizada para su posterior análisis.

Los resultados de esta sistematización se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Presencia de funciones relacionadas con el trabajo docente en los marcos normativos de los países que conforman Reduca

PAÍSES		ARC*	BRA**	CHI	COL	GUA	ECU	SAL	MÉX	PAN	PER	PAR	REP	HON	NIC
GESTIÓN PEDAGÓGICA	Enseñanza/Clases	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Planificación y preparación de clases en la escuela o fuera de ella	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Evaluación y calificación de los trabajos de los estudiantes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Supervisión de los estudiantes	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Orientación a estudiantes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
GESTIÓN ESCOLAR	Comunicación y trabajo en conjunto con adultos responsables de los estudiantes	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Trabajo con el equipo docente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X
	Trabajo administrativo	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			X
	Participación en otras instancias de la escuela	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X
	Involucramiento en actividades extracurriculares	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fuente:Elaboración propia en base a Education at Glance, 2015, OCDE. Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), 2013, OCDE.

*En el caso de Argentina, la información proviene de la Provincia de Buenos Aires.

**En el caso de Brasil, a pesar de ser un Estado Federal, existen lineamientos generales en torno a las funciones que debe cumplir un docente.



A continuación, se presenta el análisis de la tabla precedente, considerando los dos ámbitos en los que se organizaron las funciones sistematizadas.

Funciones de los docentes relacionadas con la gestión pedagógica en los marcos normativos.

Respecto a las funciones y estándares de desempeño que desarrollan los docentes, la gestión pedagógica tiene un rol fundamental, ya que hace referencia a aquellas funciones referidas al seguimiento de los procesos escolares ligados al aprendizaje, al desempeño, evaluación y desarrollo de los estudiantes (Unesco, 2014).

En relación a la presencia de funciones docentes de **enseñanza/clases, planificación y preparación de clases en la escuela o fuera de ella, evaluación y calificación de los trabajos de los estudiantes y orientación a estudiantes**, las catorce organizaciones de los países que conforman REDUCA reportaron poseer en sus marcos regulatorios estas labores.

Por ejemplo, la Fundación Empresarios por la Educación de Colombia y Empresarios por la Educación de Guatemala, recomiendan elaborar una periódica y eficiente planificación cada año, con la posibilidad de flexibilizarlas según las necesidades que vayan surgiendo en sus estudiantes. Por su parte, Empresarios por la Educación de Guatemala, por su parte, resalta la importancia de que los docentes dominen diferentes formas de orientar el aprendizaje de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, ya sea por medio de herramientas alternativas como el arte, potenciando su invención, creatividad y talento. Asimismo, Fundación Educación 2020 de Chile menciona que a esto se suma un elemento fundamental del trabajo pedagógico y orientador de los docentes y es la consideración de las características particulares de los educandos.

En relación a la función docente de **supervisión de los estudiantes**, orientada a monitorear el aprendizaje de sus estudiantes para proveer una retroalimentación sobre los aprendizajes y competencias que van desarrollando, doce de los catorce países de este estudio poseían esta tarea instaurada en sus marcos regulatorios. Las excepciones fueron Chile y Colombia. Ante esto, la Fundación Educación 2020 de Chile señala que en su país, existe una discusión de tipo laboral respecto de esta función docente, en que se ha estado debatiendo si es que esta actividad debiera (o no) considerarse como parte de la jornada laboral, sin encontrarse el tema zanjado.

Los hallazgos anterior puede ser entendido como un indicador del consenso que se observa en los marcos normativos de Latinoamérica y el Caribe respecto a establecer definiciones respecto de la labor técnico pedagógica de los docentes, lo que visibiliza esta dimensión como un ámbito central de regulación.

Vuelve entonces a manifestarse lo relevante del rol que desempeña el docente desde la gestión pedagógica, permitiendo, a través de estrategias pedagógicas innovadoras y la adaptación a los diferentes contextos y realidades de los estudiantes, generar grandes cambios dentro del aula, incentivando no solo el aprendizaje, sino también un clima que motive a niños y niñas a lograr su desarrollo óptimo. En este sentido, cada docente debe apuntar a

hacer partícipes a los y las estudiantes tanto del desarrollo de la clase, como de su planificación, generando espacios en donde el alumnado manifieste su opinión y se sienta escuchado (Madrid, 2016).

Funciones de los docentes relacionadas con la Gestión Escolar, dentro de los marcos normativos.

La Gestión Escolar, según Navarro (s.f.), es entendida como la labor que realizan las instituciones escolares para desarrollar los procesos que se requieren para cumplir con los desafíos que le son inherentes.

Al analizar cada una de las funciones establecidas para la labor docente en este ámbito, se observó que las tareas de **comunicación y trabajo en conjunto con los adultos responsables de los estudiantes e involucramiento en actividades extracurriculares** formaban parte de los marcos normativos de trece de los catorce países. Nuevamente fue Chile uno de los países que no presenta la primera función. El otro país fue República Dominicana.

Ante esto, Fundación Educación 2020 de Chile, expresa que si bien no se menciona de manera explícita, la comunicación y el trabajo conjunto con los adultos responsables de los estudiantes es una actividad que, en la práctica es desarrollada por la mayoría de docentes.

Respecto al **trabajo con el equipo docente y participación en otras instancias de la escuela, doce de los marcos normativos hicieron referencia a funciones asociadas**. Mientras, República Dominicana y Honduras no la presentaban en sus marcos normativos.

La tarea asociada al **trabajo administrativo docente, es reportada por la mayoría de los países**, exceptuando República Dominicana, Honduras, Ecuador y Perú. Esta función implica que los docentes deben cumplir un porcentaje de trabajo administrativo de entre todas las funciones que realizan.

Como ha podido observarse, en el ámbito de “gestión escolar”, se distingue mayor variabilidad en cuanto a la presencia de las respectivas funciones, en comparación de lo presentado en el ámbito de “gestión pedagógica”. Se identificó un mayor número de países que reportaron no incluir alguna de sus funciones dentro de sus marcos normativos, siendo República Dominicana y Honduras los países que cuentan con menos funciones docentes de este ámbito, de acuerdo al análisis realizado. No obstante, a nivel general, más de la mitad de los catorce países incluyen dichas funciones, lo cual refleja que en su mayoría existe una sintonía de estas funciones entre los países de REDUCA.

Panorama general sobre las funciones docentes en la región

Considerando lo presentado por cada institución de los catorce países de América Latina y el Caribe conformantes de REDUCA, se puede concluir que, en relación a las diez funciones docentes establecidas en las tablas de análisis, tanto en el ámbito de “gestión pedagógica” y en el de “gestión escolar”, los países presentan en su mayoría, las mismas funciones reguladas en sus marcos normativos, tal como se logra observar en el gráfico



Gráfico 1. Funciones Docentes por países de REDUCA

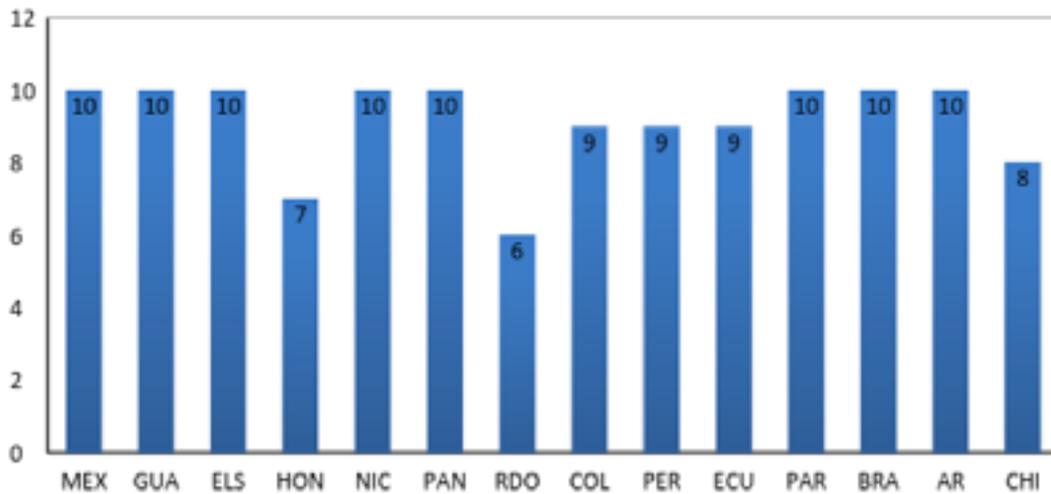


Figura 2. Presencia de funciones definidas para los docentes en los marcos normativos de los países que forman parte de Reduca Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de la presencia de las funciones entre los países de Reduca, no se identifican grandes diferencias en términos geográficos. El alto grado de similitud entre los países da cuenta que la labor docente se encuentra estructurada en relación a responsabilidades que son compartidas en diferentes realidades, a través de funciones comunes que apuntan a una definición más o menos consensuada sobre el rol que debiese cumplir un docente dentro de la institución educativa, con la comunidad escolar y sus estudiantes. Lo anterior se relaciona con la amplia investigación y análisis que se ha ido desarrollando respecto a los docentes, en donde la labor de los mismos ha sido parte importante de estudio, y a partir de la cual se han ido estableciendo los lineamientos y exigencias en torno a la profesión docente para obtener resultados significativos y satisfactorios de su misión como educadores (Unesco, 2013)

En relación al ámbito de “gestión escolar”, como se mencionó en párrafos anteriores, los marcos normativos de República Dominicana y Honduras fueron los que presentaron menor número de funciones reguladas en sus marcos normativos. Para el caso de República Dominicana, el no tener dichas funciones definidas puede deberse a que, según la Oficina de Certificación y Desarrollo de la carrera docente del Ministerio de Educación del país, está en proceso de revisión y preparación, una propuesta de estándares profesionales y de desempeño para la certificación y el desarrollo de la carrera docente. Por tanto, es necesario que se sigan definiendo las funciones que abonen a la determinación de los roles que deben desempeñar los docentes (Unesco, 2014).

Por su parte, en relación con Honduras, se consultó de esta situación al Ministerio de Educación. Al respecto, la Viceministra de Educación mencionó que la única modificación que se estaría realizando en este ámbito sería respecto del reglamento de la carrera docente.

A su vez, la función docente de “trabajo administrativo” es la que se encuentra menos presente en los marcos normativos de los países conformantes de REDUCA, siendo reportada en diez de los catorce países.

De esta forma se puede observar que en torno a las funciones docentes, tanto en el ámbito de gestión pedagógica, como de gestión escolar, existe un gran consenso en las labores asignadas a los docentes por ley, reconociéndose similitudes de los catorce países conformantes de REDUCA, en los lineamientos sobre las funciones docentes.

7.3 Snálisis de la presencia de funciones directivas en los marcos normativos de los países que forman parte de reduca

Tal como se mencionó en una sección anterior, para realizar el análisis de las funciones directivas se tomó como base la tabla de análisis del estudio desarrollado por UNESCO (2014): “Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región”, donde se encontraban establecidas las siguientes categorías: gestión estratégica y de resultados; generación de condiciones organizacionales; gestión pedagógica; gestión administrativa y de recursos; y gestión de la convivencia y participación de la comunidad.

A partir de esta tabla, cada organización recopiló la información de la labor directiva de sus respectivos marcos normativos, sistematizando las funciones que estaban presentes en cada caso de estudio.

En el caso de los países que ya poseían información previa en la tabla de análisis, las organizaciones realizaron una revisión de cada una de las funciones, y complementaron si así era necesario. El resultado de esa sistematización puede verse en la Tabla 2.

A continuación, se presenta el análisis con sus respectivas conclusiones de las funciones directivas reguladas en los marcos normativos e instrumentos de referencia propios de cada país de REDUCA¹.

¹ Se debe considerar que en el caso de Brasil, la organización Todos Pela Educacao no presentó las respectivas funciones debido a que estas no se encuentran normadas en una ley general de educación, y son establecidas a nivel de estados federales, siendo reguladas a por los respectivas Secretarías de Educación y ministerios provinciales (Reduca, 2016) . La única función reconocida en términos generales, es la de dirigir, coordinar, implementar y evaluar planes o el proyecto educativo. Es por esta razón, que no se considerará a Brasil dentro del análisis de funciones de directivos.



Tabla 2: Presencia de funciones relacionadas con el trabajo directivo en los marcos normativos de los países que forman parte de Reduca.

PAÍSES		ARC*	BRA**	CHI	COL	GUA	ECU	SAL	MÉX	PAN	PER	PAR	REP	HON	NIC
GESTIÓN ESTRATÉGICA Y DE RESULTADOS	Dirige, coordina, implementa y evalúa planes o el proyecto educativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Responde por la calidad o resultados de sus alumnos	X			X	X		X		X		X	X	X	X
GENERACIÓN DE CONDICIONES ORGANIZACIONALES	Convoca, organiza y/o preside instancias de cogobierno o de participación escolar	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X		X
	Organiza el calendario escolar, cronograma y/o actividades de la escuela	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
	Coordina equipo directivo, docente y demás funcionarios	X			X		X	X	X	X	X	X		X	X
	Mantiene relación y fomenta redes con la comunidad local	X						X		X	X	X		X	X
	Atiende o resuelve problemas pedagógicos y administrativos o de la comunidad escolar en general						X	X	X	X	X	X		X	X
	Ejerce la representación del establecimiento (legal, judicial, extrajudicial, técnica y administrativa)	X			X		X	X	X	X	X	X		X	X
GESTIÓN PEDAGÓGICA	Organiza instancias de trabajo pedagógico	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Supervisa aula o clases	X		X		X		X	X	X	X	X		X	X
	Fomenta o controla evaluación de alumnos y resultados de aprendizaje	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Dirige, organiza y controla el trabajo docente o la implementación del programa académico	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Evalúa a los docentes	X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X

SÚPER PROFES Y SÚPER DIRECTIVOS

PAÍSES		ARC*	BRA**	CHI	COL	GUA	ECU	SAL	MÉX	PAN	PER	PAR	REP	HON	NIC
GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y DE RECURSOS	Es responsable de la infraestructura y equipamiento, y/o determina las necesidades en esta área y vela por su mantención	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Autoriza matrículas, pases de alumnos y/o coordina las actividades de inscripción	X				X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Responde a las solicitudes de documentación o información de las autoridades	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Administra y controla fondos de recursos			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
	Preside o acompaña los actos de la escuela en y fuera de ella	X				X		X	X	X	X	X		X	X
GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD	Promueve la participación e integración de la comunidad escolar y los organismos escolares	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Establece y mantiene canales de comunicación con la comunidad escolar	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Controla la disciplina de los alumnos						X	X	X			X	X	X	X
	Ejecuta acciones de seguridad para los alumnos y/o de prevención riesgos y/o es responsable de esta área	X			X		X	X	X		X	X	X	X	

Fuente:Elaboración propia en base a Education at Glance, 2015, OCDE. Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), 2013, OCDE.

*En el caso de Argentina, la información proviene de la Provincia de Buenos Aires.

**En el caso de Brasil, a pesar de ser un Estado Federal, existen lineamientos generales en torno a las funciones que debe cumplir un docente.



Funciones de los directivos relacionados con los ámbitos de Gestión Estratégica y de Resultados en los marcos normativos.

Este ámbito hace referencia a las funciones directivas relacionadas con la conducción de la organización en base al establecimiento de metas o proyectos educativos, a su evaluación y rendición de cuentas (Unesco, 2014).

En relación a la primera función directiva, que refiere a la **dirección, coordinación, implementación y evaluación de planes o el proyecto educativo**, se identificó que la totalidad de los marcos normativos analizados considera regulaciones que le están asociadas. Las distintas organizaciones que conforman la Red señalan que esta situación es comprensible, debido a que esta tarea se hace imprescindible para el funcionamiento de la escuela.

Por su parte, nueve de los catorce países estudiados, poseen regulaciones relacionadas con la función de **responder por la calidad o resultados de sus alumnos**. El análisis de los casos de Chile, Ecuador, México y Perú no evidenció la presencia de este tipo de funciones en el marco normativo. Tomando en consideración lo comentado por algunas de las instituciones participantes, FEREMA de Honduras, menciona que parte de las funciones directivas descritas en los reglamentos correspondientes están orientadas a mejorar el aprendizaje de los educandos, siguiendo los lineamientos de la política educativa nacional, en cumplimiento con los indicadores educativos y en aplicación de herramientas de gestión.

Funciones de los directivos relacionadas con la generación de condiciones organizacionales en los marcos normativos.

El presente ámbito hace referencia a que los cargos directivos reúnen funciones relativas a la organización de los tiempos, a las redes con externos, y al funcionamiento adecuado de la institución en cuanto a sus instancias de cogobierno, a los funcionarios y a su alineación con la normativa y política escolar (Unesco, 2014), es decir, respecto a la manera en que la institución educativa estructura su forma de operar.

En relación a la tarea docente de **convocar, organizar y/o presidir instancias de cogobierno o de participación escolar**, a diferencia de los demás casos estudiados, no se identificaron funciones asociadas en los marcos normativos de Ecuador y Honduras. En este sentido, Grupo FARO de Ecuador, confirman la necesidad de incorporar una normativa respecto de esta función, para abordar un liderazgo de los directivos que considere una visión académica compartida y colectiva de una planificación estratégica que forme una cultura y comunidad de aprendizaje.

Otra de las funciones que forman parte del ámbito de generación de condiciones organizacionales es la de **organizar el calendario escolar, cronograma y/o actividades de la escuela**. Nuevamente, doce de los casos presentaron regulaciones asociadas a esta función, mientras que ésta no fue identificada en los marcos normativos de Chile y Paraguay.

Respecto a **coordinar al equipo directivo, docente y los demás funcionarios**, se identificó que diez de los catorce países de REDUCA la incluían en sus respectivos marcos normativos de educación. No lo hacían las regulaciones de Brasil, Chile, Guatemala y República Dominicana.

Otra de las funciones directivas que fue evaluada en este ámbito es la **mantención, relación y fomentar redes con la comunidad local**. Al respecto, se encontró la existencia de regulaciones en de la mitad de los países participantes de este estudio, es decir siete de catorce.

Con respecto a la función de **“atiende o resuelve problemas pedagógicos y administrativos o de la comunidad escolar en general”**, se identificaron especificaciones relacionadas en los marcos normativos de ocho de los catorce países de REDUCA incluyen esta labor directiva dentro de sus marcos normativos, siendo Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala y República Dominicana los casos en que no se reconoció un vínculo entre la normativa y esta función. Según lo expresado por Empresarios por la Educación de Guatemala, aunque dicho país no tiene esta función en sus marcos normativos, señalan que también es necesario que los directivos realicen reuniones de trabajo periódicas con el personal docente, técnico y administrativo, educandos y padres de familia, con el objetivo de atender y resolver cualquier problema que impida el desarrollo óptimo de la institución educativa y del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a la función directiva de **ejercer la representación del establecimiento (legal, judicial, extrajudicial, técnica y administrativa)**, la revisión realizada evidenció que solo Chile, Guatemala y República Dominicana no presentan esta función dentro de sus marcos legales de educación. Pese a esta situación, los representantes de estos países en Reduca estiman necesario que se dé importancia a esta función en sus respectivos países.

Al concluir este apartado sobre el ámbito de “generación de condiciones organizacionales”, puede concluirse que es el ámbito en donde mayor diversidad de resultados se ha presentado, siendo la función de “mantiene relación y fomenta redes con la comunidad local” la que menos países la tienen incorporada en sus respectivos instrumentos legales, ya que solo la presentó la mitad de los países de este estudio.

Funciones de directivos relacionadas con Gestión Pedagógica en los marcos normativos.

La gestión pedagógica fue entendida en esta revisión como aquellas funciones referidas al seguimiento de los procesos escolares ligados al aprendizaje, al desempeño de los estudiantes y de los profesores, y a la evaluación y desarrollo profesional de estos últimos (Unesco, 2014).

Respecto de la función **“organiza instancias de trabajo pedagógico”**, se observó que doce de los trece países analizados presentan esta función en sus marcos normativos, siendo República Dominicana, el país que no la incorpora.

Con respecto a la función directiva de **supervisa aula o clases**, se identificó su presencia en los marcos normativos de once países, a diferencia de Colombia, Ecuador y República Dominicana que no la incorporan. Si bien la mayoría de países ha reportado la supervisión de aulas y clases como una de las funciones de los directores, esta función suele también se encuentra a cargo de los docentes, ya que son los que trabajan directamente en el aula de clase, tal como se observó en la tabla 1.



En cuanto a la función de **“fomenta o controla evaluación de alumnos y resultados de aprendizaje”**, el análisis evidenció que once de los trece países la poseían dentro de sus instrumentos legales. Las excepciones fueron los casos de Brasil y de Chile.

Respecto a la tarea directiva de **dirigir, organizar y controlar el trabajo docente o la implementación del programa académico**, el análisis realizado identificó en todos los marcos regulatorios la presencia de esta función.

Por otro lado, analizando lo presentado en la función de **evaluar a los docentes**, se pudo reconocer que en diez de los marcos normativos analizados existían referencias a dicha función. Solo Ecuador y Perú no presentan esta función regulada en sus marcos normativos sobre directivos.

Concluyendo lo reportado en el ámbito de “gestión pedagógica”, se puede observar, que, aunque en general las funciones de los directivos, se encuentren asociadas a lo administrativo, llevando la funcionalidad del establecimiento escolar, también se consideran funciones en lo pedagógico. Sin embargo, y a pesar de estar establecidas, cabe preguntarse si esto realmente sucede, ya que, tal como menciona el Grupo FARO de Ecuador, en la práctica, la formación y tradición de los directores apunta a generar más capacidades para lo administrativo que lo pedagógico, existiendo muchas tareas en este ámbito para alcanzar a involucrarse realmente en lo pedagógico.

Funciones de los directivos relacionadas con Gestión administrativa y de recursos en los marcos normativos.

Este ámbito de gestión hace referencia a que las funciones de los directores integran responsabilidades administrativas, de gestión de recursos humanos, financieros y materiales (Unesco, 2014).

En cuanto a la función que indica que el directivo **“es responsable de la infraestructura y equipamiento, y/o determina las necesidades en esta área y vela por su mantención”, y la solicitud de documentación o información de las autoridades**, pudo reconocerse que en trece de los marcos normativos estaba presente esa función, y que solo el caso de Chile no posee esta función regulada explícitamente, aunque en la práctica sí opere como parte de sus funciones

Por otro lado, en relación a lo reportado en la función de **autoriza matrículas, pases de alumnos y/o coordina las actividades de inscripción**, de los trece países analizados, solo Chile, Colombia y Panamá no incluyen esta función en sus instrumentos legales de educación.

En relación a la función **“administra y controla fondos de recursos”**, diez de los trece países tienen esta función directiva incorporada en sus marcos normativos. En los casos de Argentina, Brasil, Ecuador y Nicaragua no se identificaron regulaciones vinculadas con dicha función.

Finalmente, nueve de los catorce países, poseen entre las funciones establecidas, que el directivo **presida o acompañe los actos de la escuela en y fuera de ella**. Dicha función hace referencia a que el director representa al centro educativo en todos aquellos actos oficiales o extra oficiales que son de su competencia ya sea dentro o fuera del recinto educativo.

Funciones de los directivos relacionadas con la Gestión de la convivencia y participación de la comunidad en los marcos normativos.

En relación a este ámbito, las funciones del directivo deben estar orientadas a integrar la comunidad escolar y promover el establecimiento de un clima y ambiente favorable y de bienestar y seguridad para los estudiantes (Unesco, 2014).

En lo referente a la **promoción de la participación e integración de la comunidad escolar y los organismos escolares y el establecimiento y mantención de canales de comunicación con la comunidad escolar**, el análisis realizado identificó definiciones en los marcos normativos de la totalidad de los países con vinculaciones con esta función. En relación a esta tarea, Fundación Empresarios por la Educación de Colombia sostiene que, dentro del marco regulatorio de su país, una de las funciones específicas de los directores es la gestión de alianzas, aspecto que en la mayoría de los casos no se desarrolla, no se entiende o no se tiene en cuenta en la práctica.

En cuanto a la función directiva de **“controla la disciplina de los alumnos”**, la mitad de los países, es decir siete de los trece, reportaron tener esta función como normada en sus respectivos instrumentos legales, siendo Argentina (Provincia de Buenos Aires), Chile, Colombia, Guatemala, Panamá y Perú quienes no la incluyen. Sin embargo, tal como lo menciona la Fundación Empresarios por la Educación de Colombia, el director termina delegando funciones a sus coordinadores y docentes, principalmente en temas de apoyo a la “disciplina”; notándose una distancia entre lo establecido y la práctica.

Finalmente, Chile, Guatemala, Panamá y Nicaragua, no poseen establecida en sus marcos el **ejecutar acciones de seguridad para los alumnos y/o de prevención de riesgos y/o es responsable de esta área**. El resto de los marcos regulatorios analizados sí disponen de referencias a esta función.

Concluyendo sobre el ámbito de gestión de la convivencia y participación de la comunidad, cabe señalar que fue posible identificar similitudes en los lineamientos de los trece países de REDUCA respecto a las funciones de este ámbito. De esta forma se percibe que desde los respectivos sistemas educativos de cada país, se le atribuye al directivo un rol esencial en la conexión entre los diferentes actores educativos en el centro escolar, fomentando las relaciones entre padres, profesores, estudiantes y la comunidad local, y siendo el intermediario clave entre la escuela individual y el sistema educativo en su conjunto. Además, desempeñan una función decisiva a la hora de motivar y fomentar el desarrollo de capacidades en los maestros, así como mantener un buen clima escolar.



PANORAMA GENERAL SOBRE LAS FUNCIONES DIRECTIVAS EN LA REGIÓN

Considerando lo presentado por cada institución de los catorce países de América Latina y el Caribe conformantes de REDUCA, se puede concluir que, en relación a las veintidós funciones directivas establecidas en las tablas de análisis, tanto en los ámbitos de gestión estratégica y de resultados, generación de condiciones organizacionales, gestión pedagógica, gestión administrativa y de recursos, y gestión de la convivencia y participación de la comunidad, los países presentan más de la mitad de estas funciones establecidas en sus marcos normativos, exceptuando Chile (gráfico 2)

Gráfico 2. Funciones Directivos por países de REDUCA



Figura 2. Funciones de directivos en los marcos normativos de los países que forman parte de REDUCA.

Observando el gráfico 2 desde una perspectiva territorial, se identifica una mayor diversidad en torno a las funciones declaradas por los países de Suramérica, que los países del Caribe, Centro América y Norte América (México). Así, los marcos regulatorios de El Salvador, como Panamá, Honduras, Nicaragua, y República Dominicana, poseen tanto en cantidad, como en contenido, funciones directivas similares. La excepción a ello es Guatemala, que presenta diferencias con los países mencionados.

En este caso, y según lo establecido por “Empresarios por la Educación” de Guatemala, en dicho país existe poca investigación sobre la figura del director, existiendo algunos esfuerzos por parte de las autoridades que lograron concretarse.

Por su parte, se identifica que Chile fue el país que menos funciones directivas tiene reguladas en sus respectivos marcos normativos. Sin embargo, Chile ha hecho grandes avances en la generación de un marco referencial y orientador en torno al ejercicio del liderazgo directivo; ha desarrollado diversas investigaciones en torno a la temática (Unesco, 2014) y además ha establecido mecanismos de selección de directores, que incorporan la generación de instrumentos propios para evaluar la función y resultados del Director/a de la escuela a nivel local, lo que supone mecanismos específicos de rendición de cuentas y apoyo a su labor, más allá de lo que se establece en los marcos regulatorios generales.

En relación a las funciones directivas mencionadas en este estudio, se observa que los ámbitos en donde existe menos consenso sobre las funciones que debiesen cumplir los directivos, son el ámbito de generación de condiciones organizacionales, en las funciones que hacen referencia a mantener y fomentar relaciones con la comunidad local, y atender problemas pedagógicos, administrativos o de la comunidad en general.

Por otro lado, las funciones que fueron reportadas mayormente en los marcos normativos de los países de REDUCA son las de “dirige, coordina, implementa y evalúa planes o el proyecto educativo”, perteneciente al ámbito de “gestión estratégica y de resultados”; así como “dirige, organiza y controla el trabajo docente o la implementación del programa académico”, perteneciente al ámbito de “gestión pedagógica” y las funciones de “promueve la participación e integración de la comunidad escolar y los organismos escolares”; y “establece y mantiene canales de comunicación con la comunidad escolar”, son las tareas directivas que se encuentran reguladas en todos los trece países analizados.

7.4. Desafíos a partir del análisis de los marcos regulatorios

De manera general se puede observar que, tanto para las funciones docentes como directivas, existe mucha similitud entre los países de REDUCA respecto de su presencia en marcos regulatorios, aunque existe mayor variación entre las funciones de los directivos.

Si bien las funciones de docentes y directivos están reguladas en los marcos normativos e instrumentos legales de cada país de REDUCA, esto no significa necesariamente que ellas se implementen en plenitud, o que por el contrario, en la práctica, aun cuando no se reconozcan en los marcos regulatorios o referenciales, desarrollan muchas más. Para profundizar en este ámbito, será necesario profundizar en los diversos estudios sobre evaluación docente y directiva que se realizan en los diferentes países, para conocer si estas funciones son puestas en práctica a cabalidad, y si no es el caso, conocer los factores que impiden que estas funciones se desarrollen con éxito.

Asimismo, es importante recoger todas aquellas experiencias de éxito en el ámbito educativo, que si bien no están normadas en los marcos regulatorios, han sido de importancia en el quehacer diario de la misión educativa, por lo que pueden ser consideradas a la hora de definir las funciones docentes y directivas en los instrumentos legales de educación.

De acuerdo a los desafíos que se plantean a nivel mundial en torno a ampliar los espacios de participación y de empoderamiento de los distintos actores en torno a los fenómenos y procesos que les competen a sí mismos y al desarrollo de sus comunidades; y de acuerdo también a la necesidad de que la escuela se constituya en un espacio para el ejercicio de la democracia y la ciudadanía, es que se vuelve relevante y recomendable considerar la voz de los estudiantes en las definiciones de las características y las funciones que se le son atribuidas a ambos actores.

Esto, tanto para hacer un proceso reflexivo sobre el sistema actual, como también para otorgar una mirada futura hacia dónde dirigir los cambios que se requieren, incluyendo la opinión de aquellos actores que debiesen ser el foco de todo proceso educativo: las y los estudiantes y su educación de calidad.



VIII. ANÁLISIS DE LOS TALLERES SOBRE DOCENTES Y DIRECTIVOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la realización de los 15 talleres realizados en escuelas de Brasil, Chile, Colombia y México. En estos talleres, participaron 145 niñas y niños de 5to y 6to grado de educación primaria, quienes expresaron sus opiniones respecto las características de docentes y directivos, de acuerdo al diseño metodológico que se encuentra descrito en el apartado respectivo.

Las opiniones de los participantes en los talleres fueron organizadas en base a los ámbitos de observación y análisis que orientaron dicho diseño metodológico. Junto con la presentación de los resultados obtenidos para cada ámbito, se presentará además una síntesis de los hallazgos más relevantes que se presentaron en los respectivos talleres.

8.1 Resultados de los talleres de estudiantes sobre el perfil de los docentes que esperan

Tal como se indicó anteriormente, los resultados del análisis de los talleres se organizaron según los ámbitos de observación que fueron descritos en la sección de Metodología del estudio.

a) Estilos y Modos de Aprendizaje:

Las conversaciones desarrolladas en el marco de este ámbito se orientaron a identificar los elementos del discurso, práctica y disposición del profesor que hacen que los estudiantes sientan que aprenden más y mejor. De lo anterior, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Los estudiantes entregan una valoración positiva a los docentes que integran la opinión de los estudiantes en sus clases, con una participación activa de ellos en el proceso. Por lo tanto, manifiestan un rechazo de aquellas formas de enseñanza que se basan en la modalidad de solo escuchar y reescribir.

“Nos escucha y nos deja opinar” (Estudiante Escuela Sebastián de Belalcazar, Colombia)

“Que no solo nos ponga a trabajar en la clase sino que también podamos decir nuestro punto de vista sobre la clase”. (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)

“(Un Buen Docente) pensase en la opinión de los alumnos, que no compararía dos grupos (un Buen Docente) sería feliz y pensaría en las personas con las que trabaja”. (Estudiante, Escuela Marista Da Gloria, Brasil)

Hacer que el proceso de aprendizaje sea atractivo y motivante para el alumnado, supone considerar a los estudiantes y sus intereses. Sin embargo, según las opiniones de los partici-

pantes, esta situación es frecuente que no se logre debido a que la “enseñanza tradicional” genera una distancia entre el docente y estudiante, basado en una jerarquía que no permite que el docente pueda acercarse a lo que interesa a los estudiantes. En este sentido, los estudiantes demandan una participación activa dentro del proceso de aprendizaje aportando con opinión e ideas para el enriquecimiento de aquellos.

- Para la totalidad de los niños y niñas que participaron de los talleres en los 4 países, el docente debe tener una forma de enseñar activa -es decir, dinámica y fluida-, que se traduzca en el uso de diversas metodologías durante el proceso enseñanza-aprendizaje, donde los/as estudiantes aprendan de forma amena, considerando su contexto.

“Que se aprendiera jugando”. (Estudiante, Colegio Santa Cruz de Chicureo, Chile)

“Explicaciones colectivas, individuales y en mesas redondas”. (Estudiante Institución Educativa Bello Horizonte, Colombia)

“Explicaría de diferentes formas a los niños que no entienden”.

“El docente favorito no se queda en los contenidos. Más allá de pasar el libro, ella juega a la pelota, hace fútbol, esas cosas...pasa atletismo de las olimpiadas, sabe”. (Estudiante Escuela Alcides da Costa Vidigal, Brasil)

“(Un Buen Docente) sería intelectual, pero haría cosas más libres, más informales. Sería divertido. El haría ruedas de conversas para resolver las dudas acumuladas”. (Estudiante Colegio Marista Nossa Senhora da Gloria, Brasil)

“Dar ejemplos de la vida real”. (Estudiante Institución Educativa Bello Horizonte, Colombia)

“Un buen maestro nos da herramientas para aplicarlo en la calle” (Estudiante, Escuela de México)

Reflexionando sobre las voces de las y los estudiantes

A partir de lo anterior, se deduce que el docente debiera poseer conocimiento teórico y metodológico, que permita al profesor enfocar los contenidos de sus asignaturas desde distintas perspectivas y dinámicas, considerando ejemplos de la vida cotidiana. Él o la docente, deben reformular constantemente la metodología de trabajo con el fin de lograr diversas estrategias de aprendizaje que desplacen las prácticas pedagógicas tradicionales y les haga sentido a los estudiantes.

- Para una amplia mayoría de niños y niñas participantes es fundamental que el docente conozca las particularidades de sus “grupos/cursos” en general y las de sus estudiantes en particular, contemplando así los diferentes tipos de necesidades educativas y habilidades con que cuentan, en pos de una construcción óptima de sus aprendizajes.

“Conocería 100% (a sus estudiantes), conversaría, conocería su opinión”. (Estudiante, Escuela Estadual Conselheiro Antonio Prado, Brasil)

“Podría oír a los alumnos, conversaría, preguntaría: ‘¿cómo te fue el fin de semana?’”. (Estudiante, Escuela Estadual Conselheiro Antonio Prado, Brasil)

“Charla con los estudiantes”. (Estudiante Institución Educativa Bello Horizonte, Colombia)

“Explica de diferentes formas a los niños que no entienden” (Estudiante, Escuela Sta. Teresita, Chile)



Del discurso de niños y niñas pudo identificarse que reconocen que tienen diferentes, intereses, habilidades, ritmos y estilos para aprender, por lo que es necesario que los y las docentes traten de realizar un seguimiento lo más personalizado posible de los avances, dificultades y problemas de cada alumno, adecuando metodologías, desarrollando estrategias y otorgando un apoyo especial a estudiantes con ritmos de aprendizaje distintos.

Para los estudiantes es fundamental el hecho que los y las docentes puedan conocer de forma global e individual sus habilidades y potencialidades para apoyarlos en su tarea de aprender. En este sentido, el Docente debe realizar un buen diagnóstico del grupo curso, interrelacionando el contexto sociocultural y escolar de los estudiantes, con lo que puede observar en cada uno de ellos. Esto permitiría reconocer las particularidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes para su formación académica, adaptando la planificación del curso, de acuerdo a su realidad; aquello debe ir muy ligado a un estímulo afirmativo constante, por parte del profesor, por lo cual un Buen Docente se preocuparía por hacerlos sentir seguros de sus capacidades, logrando instalar hábitos de pensamiento que desarrollan la curiosidad, la autoconfianza y la motivación.

- A una parte importante de los niños y niñas que participaron de los talleres, les resulta motivante que el docente les transmita el gusto por lo que hace y por las materias que imparte.

“Cada vez que uno llega a la clase ve al profesor regañando, todos los días y uno dice: ‘¡ay! qué pereza!’” (Estudiante Instituto Educativo Kennedy, Colombia)

“Que no piense que es fastidioso que le preguntemos varias veces, que le guste enseñar”. (Estudiante Instituto Educativo Kennedy, Colombia)

“Tendría que estar muy feliz, con una sonrisa grande siempre” (Estudiante Colegio Marista Nossa Senhora da Gloria, Brasil).

Los estudiantes comparten diariamente con los docentes, por lo que, efectivamente, perciben que la disposición de aquellos en relación al grupo curso tiene un efecto en el clima de aula y en los aprendizajes de los estudiantes. Por esta razón, los estudiantes reconocen que los docentes poseen una vocación por enseñar, desarrollando la paciencia y el vínculo con sus alumnos y alumnas.

- Los estudiantes identifican como otra de las características relevantes de un docente, la intención de generar una relación agradable con la estudiante, basada en la confianza, paciencia y respeto. Asimismo, consideran que un “súper docente” posee altas expectativas sobre los logros que ellos pueden alcanzar y los animan a lograrlo.

“Un profe divertido, amable, respetuoso, tiene buen trato y es paciente.” (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)

“(un Súper Docente debe) ser educado, ser paciente”. (Estudiante Escuela Estadual Conselheiro Antonio Prado, Brasil).

“(…) nosotros tenemos que tener una buena relación con la profesora, sino no aprendemos”. (Estudiante Escuela Alcides da Costa Vidigal, Brasil)

“(un Súper Docente debe tratar a sus alumnos) con respeto sin que creer que él es más”. (Estudiante Escuela Estadual Conselheiro Antonio Prado, Brasil).

“(Un súper profesor nos dice que) Todos tenemos la misma capacidad y todos podemos hacer lo que pensamos que podemos hacer.” (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)“(Un súper docente nos dice) “¡Ustedes sí saben!” (Estudiante Escuela Estado de México)”

En los 4 países donde se desarrollaron los talleres participativos, se destacó la relevancia del vínculo afectivo que se genera entre el profesor y el estudiante, siendo considerado por niños y niñas como un factor fundamental en la construcción de sus aprendizajes.

Las y los estudiantes, señalan que les importa que los docentes los validen como personas capaces de realizar sus metas. Esto implica que ellos consideran que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo entran en juego los conocimientos pedagógicos del profesor, los recursos y condiciones materiales disponibles o el nivel socio-económico de los alumnos, sino también, el vínculo emocional que se establece entre aprendices y maestros.

Reflexionando sobre las voces de las y los estudiantes

Un Docente siempre debería estar atento a las necesidades que no solamente atañen al nivel de aprendizaje y conocimiento de sus alumnos, sino a las urgencias que se tengan en la dimensión afectiva, analizando adecuadamente la dinámica del grupo, realizando intervenciones puntuales y específicas con los estudiantes que pudieran estar afectados por alguna circunstancia.

b) Aula y otros espacios de aprendizaje

Dentro de este ámbito, se indagaron contenidos que dicen relación con el tipo de clases o lecciones que desarrollan los docentes; las características de las actividades que realizan, los materiales y recursos utilizados en la actividad educativa, las evaluaciones y tipo de interacciones que se producen en el aula y otros espacios de aprendizaje.

- Para niños y niñas es importante contar con espacios gratos, en que puedan incorporarse de manera activa. Por esta razón, resaltan la importancia de que en estos espacios se pueda participar, compartir y trabajar en equipo, transformándolos constantemente.

“Que hagamos convivencias² en las salas de clases para compartir”. (Estudiante Escuela Libertadores de Chile E17, Chile)

El espacio de la sala de clases es fundamental para los estudiantes, ya que es un lugar donde pasan un gran porcentaje de tiempo del día y de sus vidas. De este modo, para los estudiantes, cobra relevancia la apropiación del espacio de aprendizaje, de tal forma que el aula sea un lugar agradable para ellos y para el o la docente, constituyendo así un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes requieren que el docente sea parte del proceso

² Se refiere a “comidas de convivencia”, donde se comparten refrigerios y/o meriendas entre compañeros de clase y profesor(a).



de apropiación, compartiendo en espacios donde puedan mostrar otras facetas, además de la pedagógica.

- La totalidad de los estudiantes considera importante incorporar recursos y materiales en el trabajo en aula, para apoyar la realización de las actividades pedagógicas y para acompañar a niñas y niños.

“Usar tablets, computadores, también usar más el laboratorio”. (Estudiante Escuela Santa Cruz de Chicureo, Chile)

“Que nos explique a través de videos, películas, música”. (Estudiante Institución Educativa Kennedy)

“Crear un blog o una página en Internet con notas del grupo y con un procedimiento que nos lleve a las notas y ya uno puede ver la página...ver cuánto nos queda de materia, o si se puede recuperar y qué métodos hay para estudiar...”. (Estudiante Escuela Sebastián de Belalcazar, Colombia)

“(Un Súper Docente) tendría whatsapp y Facebook para comunicarse con nosotros”. (Estudiante Colegio Marista Nossa Senhora da Gloria, Brasil)

En el marco del uso de los recursos para el aprendizaje, las opiniones de los participantes apuntan a hacer una mayor incorporación de las tecnologías, tanto para comunicarse como para ampliar las oportunidades de aprendizaje a partir de las experiencias pedagógicas desarrolladas en el contexto del curso. Una amplia mayoría de los y las estudiantes valoran que el docente utilice recursos tecnológicos e interactivos—uso de diapositivas, animaciones, pizarrón electrónico para exponer/ computadores, tablets, para que alumnos estudien- y despierte su curiosidad, estimulándoles permanentemente.

Lo anterior evidencia una demanda por actualizar el sistema de enseñanza-aprendizaje que reciben, que permita acercar el conocimiento además alcanzar otras expectativas, como tener un acceso liberado a sus calificaciones y materias escolares, o producir material audiovisual, como recurso para enseñar y para aprender.

Para los estudiantes, Internet es una herramienta útil y necesaria y se percibe como una oportunidad para un aprendizaje interactivo, accesible, rápido y eficaz.

- La totalidad de los estudiantes valora el uso de otros espacios para el aprendizaje, y con ello, nuevas formas de realizar las clases, fuera del aula. De este modo consideran que un “súper docente” realizaría salidas pedagógicas, laboratorios, huertas, canchas deportivas para realizar sus clases.

“Que haya clases fuera del salón” (Estudiante Institución Educativa Bello Horizonte, Colombia)

“Haría cosas diferentes, nos llevaría al museo” (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)

“Nos saca a lugares al aire libre porque es más chévere mirar, las hojas y los árboles que mirar cuatro paredes”. (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)

“El hace clases en otras salas y ambientes” (Escuela Marista Nossa Senhora da Gloria, Brasil)

En este contexto, en todos los talleres se mostró preferencia por espacios al aire libre como el patio o un parque, como lugares propicios para aprender, tanto conocimientos curriculares, como para desarrollar diversas habilidades corporales, sociales y espaciales

Por su parte, dentro de la escuela los participantes también destacaron la relevancia de utilizar otros espacios además de la sala de clases: el propio establecimiento educacional puede tener laboratorios, salones audiovisuales o patios donde pueden realizarse actividades por el grupo curso o entre diferentes grupos que incentiven el aprendizaje y generen vinculaciones entre lo práctico y lo teórico.

- Los estudiantes hicieron mención explícita a la necesidad de incorporar nuevas metodologías de trabajo y actividades didácticas, que vayan más allá del uso de recursos tradicionales.

“Busca diferentes formas de enseñarnos las materias como obras de teatro y cuentos”. (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)

“El profe nos actúa lo que pasó en la época”. (Estudiante Escuela Santa Teresita, Chile)

“Aprender jugando”. Estudiante Colegio Santa Cruz de Chicureo, Chile)

“Dibujar, pintura, tinta, hacer cosas con nuestra imaginación” (Estudiante Escuela Estado de México, México)

Estas referencias a otras formas de aproximarse al conocimiento, resultan complementarias a la utilización de otros espacios de aprendizaje fuera del aula, y a la incorporación de herramientas -especialmente tecnológicas- en la implementación de los procesos de aprendizaje. En conjunto, dan cuenta de la necesidad de generar innovaciones pedagógicas, incorporando distinto tipo de habilidades y formas de implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente aquellas vinculadas con lo lúdico y la necesidad de jugar.

- Para los estudiantes, las evaluaciones debieran ser transformadas en un desafío para su aprendizaje, que les permita ir mejorando sus procesos. En los talleres, los participantes mencionaron que valoraban a aquellos docentes que utilizan ejemplos cercanos en las evaluaciones y que buscan nuevas formas de evaluar. Además, destacaron que el momento de la entrega de las evaluaciones debiera considerar el máximo respeto a los estudiantes, entregando calificaciones y retroalimentando en lo posible en privado, sin exponerlo a situaciones incómodas o burlas frente a sus compañeros.

“(el Súper Docente) da oportunidades para que a todos les vaya bien” (Estudiante Escuela República Argentina, Chile)

“Diferentes tipos de pruebas para los niños que les cuesta, que se adecuen”(Estudiante Escuela Santa Teresita, Chile)

“Que haya preguntas desafiantes para que el estudiante desarrolle más su capacidad mental”. (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia) *“Yo creo que ella podría hacer una prueba más creativa, con ejemplos no convencionales como la profesora que uso los equipos de fútbol”.* (Estudiante Escuela Alcides da Costa Vidigal, Brasil)

“(La profesora) da ejemplos diferentes, no con otras palabras, sino que con cosas que existen de verdad, como imágenes, esas cosas, cosas más cercanas ella da”. (Estudiante Escuela Alcides da Costa Vidigal, Brasil)



De manera regular, en los talleres se identificó que los estudiantes manifiestan que el sistema de evaluación de sus aprendizajes debería ser diverso y que necesita calificar tanto al proceso, como el producto final del aprendizaje desarrollado, que permitan reconocer aquellos elementos en que ellos pueden mejorar. Además, mencionan que la evaluación debiera considerar más oportunidades para corregir sus errores antes de la calificación final.

“Da oportunidades” “de una manera para que a todos les vaya bien”. (Estudiante Escuela República de Argentina, Chile)

Por otro lado, un conjunto importante de los estudiantes participantes dieron importancia a que los resultados de las evaluaciones sean entregados de forma personal para evitar que se generen competencias y situaciones que avergüencen a los compañeros/as.

“A cada persona. Cuando es una nota baja, es triste para la persona así (que todos se enteren)”. (Estudiante Colegio Marista Nossa Senhora da Gloria, Brasil)

- Para los participantes, las conversaciones que deben existir entre un Súper Docente y sus estudiantes debieran enfocarse en propiciar un vínculo que denote preocupación y generar un buen clima en el aula, permitiendo de este modo, facilitar la construcción del aprendizaje por parte de todos los y las integrantes del curso.

“(Un Súper Docente) charlaría de todo con los estudiantes”

“(Un Súper Docente) Que te hable como amigo”(Estudiante Colegio Sta. Cruz de Chicureo, Chile)

“Nos sabe explicar a la hora de explicar, y se sabe expresar, se expresa correctamente”. (Estudiante Escuela Juana de Asbaje, México)

“Ella bromea mucho, se da a entender”. (Escuela Marista Nossa Senhora da Gloria, Brasil)

“No solo nos ponga a trabajar en la clase, sino que también podamos decir nuestro punto de vista sobre la clase” (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)

“(Un Súper Docente) nos pregunta cosas de nuestra vida”. (Estudiante Escuela Juana de Asbaje, México)

En gran parte de los talleres participativos, aparece como relevante en el discurso de los y las estudiantes la dimensión relacionada al clima o ambiente de aula, es decir a aquellas acciones y actividades que buscan crear y promover espacios favorables para los aprendizajes a través de relaciones de respeto y empatía entre docentes y estudiantes.

Los estudiantes reconocen en el docente un rol vital en esta tarea, siendo mediador en los conflictos que se presentan dentro del aula. Para ello, el profesor/a debe conocer el contexto donde se desarrollan las problemáticas, lo cual solo puede suceder en la medida que se esté generando constantemente el vínculo de confianza con las y los estudiantes.

- Una de las áreas más importantes a mejorar, en opinión de los estudiantes, refiere a su propio comportamiento en aula, y a la necesidad de minimizar las interrupciones que se generan, las cuales debiesen ser manejadas con distintas estrategias por parte de los docentes.

“el profesor mira a veces solo al que molesta y a uno no le pone atención”. (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)

“algunos dejan que conversen cuando están explicando”.

(no nos ayuda a aprender) *“a veces hay mucho ruido”*

(no nos ayuda a aprender) *“nos ponemos a jugar y luego nos golpeamos y aventamos sillas y jugamos a los toros”* (Estudiante Escuela Juana de Asbaje, México)

(no nos ayuda a aprender) *“que otros maestros los distraigan”.* (Estudiante Escuela Estado de México, México)

Para avanzar en el logro de este desafío, los participantes mencionaron que requieren de contar con espacios de descanso o de tiempo libre entre actividades, lo que contribuiría a desarrollar ambientes que favorecen el aprendizaje.

c) Espacio Escolar

Dentro de este ámbito, se indagaron dimensiones referidas a vínculos con otros actores de la comunidad educativa y la participación en actividades escolares distintas del ejercicio lectivo.

En general, y a lo largo de toda esta área de observación, las características resaltadas por los estudiantes refieren a la gestión de los profesores, apuntando especialmente a funciones tales como la comunicación y trabajo con el equipo docente, la participación en instancias propias del quehacer escolar y el involucramiento en actividades extracurriculares.

- Algunos estudiantes declaran que el o la docente debería compartir y retroalimentar sus métodos y formas de aprendizaje con sus pares, compartiendo buenas prácticas y métodos para la enseñanza de las diferentes materias y sistemas de evaluación. El objetivo de esta instancia sería el apoyo entre docentes en cuanto a trabajo, ideas, materiales didácticos y sugerencias pedagógicas diversas.

“(Un Súper Docente) hace talleres con los otros profesores, porque como no hay tanto tiempo en clases para ahí explicarles más claro y más profundamente lo que quieren enseñar”. (Estudiante Escuela Santa Teresita, Chile)

“Que comunique (a los otros profesores) como es con sus alumnos” (Estudiante Colegio Santa Cruz de Chicureo, Chile).

Para la gran mayoría de los estudiantes importante que existan momentos y lugares fuera del aula en que puedan compartir con sus docentes en actividades extra-programáticas, ya sean de tipo recreativas o en talleres de reforzamiento. Manifiestan la necesidad de que los conozcan y de saber más de sus docentes.

“(Un Súper Docente) conversaría con los alumnos (...) se vería con los alumnos fuera de la escuela para tomar té, ir a la placita, igual que en la novela Carrusel”. /Estudiante Escuela Estadual Conselheiro Antonio Prado, Brasil)

“Que haya espacios comunes para leer y comer en un mismo lugar profesores y alumnos”. (Estudiantes Colegio Santa Cruz de Chicureo, Chile)



“Deberían hacer fiestas en que los profes se disfracen para hacer obras de teatro”. (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)

“Deberían participar en actividades científicas y de deportes”. (Estudiante Escuela Juana de Asbaje, México)

Si bien, para niñas y niños no es fundamental que el docente participe en todas las actividades escolares, sí les gustaría que participe en aquellas de tipos deportivas, científicas o aquellas que promueven la convivencia escolar.

Por su parte, los estudiantes también destacaron que sería relevante que existan otras instancias en donde puedan conocer a sus docentes y éstos a sus estudiantes, ya que lo ven como una oportunidad para demostrar a sus profesores sus capacidades tanto cognitivas como aquellas que los hacen sujetos de opinión, compartiendo de manera distendida.

- Para una parte de los estudiantes es importante, que los docentes sean personas respetuosas, amables y alegres con todo el resto de la comunidad escolar, además de contar con un alto sentido de vocación y permanente expresión de altas expectativas sobre sus estudiantes.

“Que el profesor si no nos ve futuro que nos ayude a tener futuro” (Estudiante Colegio Santa Cruz de Chicureo, Chile)

“Siente que está ayudando a la humanidad, que está ayudando a gente que necesitaba saber cosas, que iba a ser grande en el futuro”. (Estudiante Escuela Estado de México, México)

“Dice no somos los únicos que aprendemos, que él también aprende de nosotros”. (Estudiante Escuela Estado de México, México)

“Tiene altas expectativas de que todos van a lograr las cosas” (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)

d) Espacio comunidad

Dentro de este ámbito, se indagaron dimensiones que dicen relación, entre otras, con los vínculos con las familias, con otros actores de la comunidad local y la relación con las autoridades.

De todas las áreas que se indagó en torno al quehacer docente, este ámbito es el que resultó ser menos visible para los estudiantes, a excepción del tema de la participación y comunicación con las familias.

- Para la gran mayoría de los estudiantes, es importante que el docente cultive una cercana e informada relación con las personas responsables de los estudiantes, para tener un mayor conocimiento sobre las realidades de sus estudiantes y de lo que pasa en la escuela.

“Que sea respetuoso con los apoderados, que sea comprometido”. (Estudiante Colegio Santa Cruz de Chicureo, Chile)

“(Cuando se reúnen) La mamá le explica lo que les pasa a los niños en la casa”. (Estudiante Escuela Santa Teresita, Chile)

“Yo creo que bastante por si uno se enferma y lo tienen que llevar a donde vive uno”. (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)

“Saber si está bien económicamente para no exigirle a los estudiantes que tienen que comprar libros o cosas”. (Estudiante Institución Educativa Kennedy, Colombia)

Reflexionando sobre las voces de las y los estudiantes

Lo anterior, contribuiría a una mejor relación entre personas responsables, estudiantes y docentes. De esta forma, junto con el rol de los educadores, se vuelve necesario también trabajar con las familias, con el fin de potenciarlas y empoderarlas como primeros agentes educativos de sus hijos(as).

Pareciera necesario acordar acciones comunes entre padres y docentes para generar un entorno que facilite mayores y mejores aprendizajes y estímulos en la formación valórica y socio-afectiva en los estudiantes. Del mismo modo, se deben encontrar puntos de convergencia entre padres y profesores en relación con los estudiantes que se quieren formar, pensándolo desde los proyectos familiares -perspectiva de los padres y apoderados-, y desde los proyectos educativos institucionales -perspectiva de los profesores.

8.2 Resultados de los talleres con estudiantes sobre los directivos que esperan

De la realización de 4 talleres sobre directivos en que participaron alrededor de 40 niñas y niños de quinto grado de educación primaria de Brasil y sexto grado de educación primaria Chile, Colombia y México, se obtuvieron los siguientes resultados, los que se presentan a continuación, según ámbito de análisis.

a) Espacio escolar

Dentro de este ámbito, se indagaron dimensiones referidas al vínculo con otros actores de la comunidad educativa y la participación del Director/a o Rector/a en distintas actividades escolares.

- Para la gran mayoría de los estudiantes, el/a Súper Director o Directora debiera ser quien represente a su institución en otras escuelas, lugares y actividades.

“(Se le ve) en actos y actividades importantes, en otros lugares representando al colegio”. (Estudiante Escuela Libertadores de Chile E-17, Chile)

”Va a reuniones a encontrarse con otros Súper Directores para representar al colegio”. (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

Los estudiantes consideran que un buen director/a debe ser un líder a cargo y responsable de su establecimiento e institución educacional, siendo una persona íntegra, con valores bien definidos. Asimismo, los estudiantes perciben que el directivo no desarrolla su labor solo, sino que muchas personas lo asisten y acompañan en la tarea de organizar la escuela en la gestión y en su representación.



A su vez, los estudiantes perciben al director como una autoridad, a la cual sienten bastante lejana en su quehacer cotidiano. Ejemplo de ello, es que varios estudiantes declaran ver al director sólo cuando se dan ceremonias importantes dentro de la comunidad escolar.

- Más de la mitad de los estudiantes que participaron en los talleres, cree que el directivo debiese observar los distintos espacios escolares y generar mejoras en la infraestructura.

“Buscar a la gente para que funcionen las cosas, por ejemplo en el comedor”. (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

“Les pone a techos a las canchas”. (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

“Mantener las instalaciones limpias y seguras”. (Estudiante Escuela Ricardo Flores Magón, México)

Los estudiantes ven que el rol directivo se encuentra relacionado con la generación de espacios escolares propicios, tanto para el aprendizaje como para las actividades cotidianas de la escuela. De esta forma, consideran esencial que la o el Súper Directivo debe estar atento a los requerimientos de los estudiantes dentro de la escuela, haciéndose cargo de los daños en infraestructura de los establecimientos educacionales, así como también que es el responsable del mobiliario de la escuela.

- Para los estudiantes, el Súper directivo debiera estar involucrado e interesado directamente en el aprendizaje de sus estudiantes, tomando decisiones que aportasen en esta tarea, como por ejemplo organizando refuerzos pedagógicos a quienes lo necesiten.

“Saber si se nos está enseñando y si estamos aprendiendo o no”. (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

“Participaría más de nuestra vida académica, mostraría más preocupación con las dificultades de los estudiantes”. (Escuela Estadual Pasqual Filippelli, Brasil)
“Para hablar qué oportunidades se pueden dar a los estudiantes repitentes”. (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

“Harían talleres para comprender a los niños, los reciben a todos” (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

En general, los estudiantes perciben que las tareas y acciones del/la directora/a están ligadas más bien a labores administrativas, y por ende, alejadas del quehacer pedagógico. No se identificaron referencias que mencionen que el directivo cumpla un rol directo en sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo, a lo largo de los diálogos establecidos en los talleres, niños y niñas hicieron hincapié en que el/la Súper Directivo/a debiera enfocar su actuar en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, debiera generar iniciativas donde los estudiantes aprendan, no solo los contenidos curriculares, sino que incentivar a una formación integral de niños y niñas.

- El Súper directivo, según la gran mayoría de los y las estudiantes, cumple con un rol esencial en la elección de los docentes para la escuela, generando instancias de mejoras de los resultados de los estudiantes a través de esta mediación.

“Contrataría profesores para ayudar a los niños que tienen más dificultades de aprendizaje”. (Escuela Estadual Pasqual Filippelli, Brasil)

“Hacen reuniones con los profes para hablar de los estudiantes”. (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

“Le preguntaría a los profesores si se sienten cómodos explicándoles a los estudiantes.” (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

Los estudiantes identifican a los directivos como responsables de escoger a los profesores y profesoras, y como quienes coordinan, llevando a cabo el proceso global de enseñanza-aprendizaje dentro de la institución educacional. De lo anterior se desprende que directivos/as deben tener las competencias profesionales para seleccionar a los/as mejores docentes.

A su vez, consideran que el directivo debe ser capaz de realizar un buen trabajo en equipo con los docentes, movilizándose en pos de la cooperación y comunicación. Lo anterior permitiría que, a través de este liderazgo colectivo, el equipo de directivos y docentes pudiese brindarles un mayor apoyo a los estudiantes para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Le preguntaría a los profesores si se sienten cómodos explicándoles a los estudiantes”. (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

(se reúne con los docentes) *“Para hablar que oportunidades se pueden dar a los estudiantes repentinos.”* (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

“(se reúne con los profesores) Para tener una buena convivencia” (Estudiante Escuela Libertadores de Chile E-17, Chile)

- Respecto a las características de un Súper Director/a, la mayoría de los estudiantes creen que lo principal, es que el director sea capaz de oír a sus estudiantes, entregándoles confianza y manteniendo un clima escolar de alegría.

“Que sea chévere, que nadie se sienta más que nadie”. (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

“Que nos escuche, atienda y entienda”. (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia).

(El Súper Directivo) plática con nosotros” (Estudiante Escuela Ricardo Flores Magón, México)

Aunque el director sea visto mayormente por las y los estudiantes como una autoridad bastante lejana, niños y niñas creen que es fundamental que el director les respete el derecho a ser escuchados y de alguna forma, participar activamente de las decisiones que afecten su vida académica. De esta forma, un Buen Docente debe aprender a establecer relaciones horizontales y no tutelares, generando espacios de participación dentro de la escuela.



Junto con lo anterior, los estudiantes consideran que el directivo debe saber mediar problemáticas presentes en el cotidiano de la escuela, tanto en el ámbito académico, como disciplinario, social, alimenticio, económico y de salud.

“Que den la comida gratis”. (Estudiante Escuela Ricardo Flores Magón, México)

“Si algo nos sale malo nos llevan donde esas personas para solucionar el problema”. (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

b) Espacio comunidad

Dentro de este ámbito, se indagaron contenidos referidos al vínculo entre directivo y las familias, así como con otros actores de la comunidad local y autoridades.

- La generalidad de los estudiantes cree que el/la director/a debe conocer a los padres, madres y adultos responsables de su establecimiento educacional y mantener una excelente comunicación con ellos(as). Desde esta perspectiva, el súper directivo debiera considerar y acordar con ellos qué es lo que quieren para la educación de sus hijos(as), y tener un plan de acción en conjunto para lograrlo. A su vez, esta cercanía debiera proyectarse en una buena convivencia escolar.

“(el Súper directivo) que se reúna con los apoderados para preguntarles qué quieren para la educación de sus hijos” (Estudiante Escuela Libertadores de Chile E-17, Chile)

De esta manera, es fundamental para las y los estudiantes que el/a Directivo(as) sea amable y respetuoso con todas las personas que forman parte de la comunidad escolar, sin distinción alguna, es decir, debe poseer un gran sentido de inclusión e igualdad.

“Se lleva bien con todas las otras personas del colegio” (Estudiante Escuela Libertadores de Chile E-17, Chile)

“Que nadie se sienta más que nadie” (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

“Que nos escuche y entiendan” (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

Reflexionando sobre las voces de las y los estudiantes

La confianza que el director inspire también será motivo para que tanto estudiantes, docentes, así como padres y apoderados se sientan libres de recurrir a él ante cualquier tipo de inconveniente o duda que pueda surgir.

Es beneficioso, tanto para docentes como para los alumnos, que los directores den cabida al trabajo en equipo, tanto con alumnos/as, como padres, madres y docentes, en pos de la construcción de un proyecto educativo en conjunto. De esta forma, el súper directivo, debe tener idoneidad para representar a la institución y aptitudes para transmitir a su equipo una visión positiva acerca de los logros a alcanzar.

- Para los estudiantes participantes de los talleres el/a Directivo debe generar orden y ser una persona con autoridad frente a los estudiantes, apoderados, docentes y otros colaboradores de la escuela. Sin embargo, esperan que esta autoridad sea dentro del marco del respeto y el buen trato.

“Que te exija pero que no regañe” (Estudiante Institución Educativa Gustavo Rojas Pinilla, Colombia)

“Cuando vienen los papás a reclamar, ella tiene que ser firme y mostrar la verdad de lo que está sucediendo en la escuela”. (Escuela Estadual Pasqual Filippelli, Brasil)

Efectivamente, la escuela es un lugar en el cual se establece una multiplicidad de relaciones: entre generaciones, entre docentes, entre los roles y las funciones que los actores desempeñan, relaciones de la escuela con las familias, con agentes externos, etc.

El directivo debe ser el agente que medie en la presencia los posibles conflictos que pueden surgir, velando por su resolución. Lo anterior requiere de destreza y habilidades de comunicación, en donde el directivo posea altura de miras para tomar una resolución que vaya acorde al proyecto educacional de la escuela.

IX. AVANZANDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL DE PRÁCTICAS Y COMPETENCIAS PARA EL SÚPER DOCENTE Y SÚPER DIRECTIVO

El primero de los resultados de este estudio fue la presentación de funciones que podían identificarse en los marcos normativos de los países que forman parte de Reduca, reconociendo aquellas tareas que se encontraban presentes de manera más o menos regular entre los casos estudiados.

En segundo lugar, a partir de los talleres realizados a los estudiantes de 5°, en el caso de Brasil, y 6° en el caso de Chile, Colombia y México, se reconocieron prácticas con las que debiese contar un Súper Docente y un Súpero directivo desde la perspectiva de los estudiantes, desprendidas a partir de los cuatro ámbitos de observación y ordenadas a partir de las diferentes dimensiones de las funciones docentes establecidas por la OCDE.

Considerando los dos insumos recién mencionados, se elaboró una propuesta de Perfil de Funciones y Prácticas para un “Súper Docente” y un “Súper Directivo”.

9.1. Perfil de funciones y prácticas para el súper docente

Las siguientes prácticas descritas, se organizaron a partir de los distintos ámbitos reconocidos en los marco regulatorios, reconociéndose prácticas en cada función docente según lo mencionado por lo estudiantes en los ámbitos de observación del taller.

Es importante destacar que existen funciones docentes que no fueron reconocidas por los estudiantes como parte de la labor de este actor. Cuando esto ocurrió, no fueron incluidas en las tablas a continuación. Considerando lo anterior, este perfil no incluye las funciones de Supervisión de estudiantes, trabajo administrativo y participación en otras instancias de la escuela.


Tabla 6: Prácticas para el docente en la gestión pedagógica

PRÁCTICAS PARA EL DOCENTE EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA	
Áreas de observación en los talleres: Estilos y Modos de aprendizaje y Aula y otros espacios de Aprendizaje	
Función Docente: Gestión Pedagógica	
FUNCIONES DOCENTES	PRÁCTICAS
ENSEÑANZA / CLASES	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tiene dominio de la disciplina y las materias que enseña, de esta forma puede acercar el conocimiento a los estudiantes de formas diversas, no convencionales, facilitando los procesos de enseñanza en los alumnos. <input type="checkbox"/> Estimula el interés de los estudiantes por aprender a través de diversas metodologías de aprendizaje y el uso de diversos espacios para la realización de sus clases. <input type="checkbox"/> Genera ambientes de aprendizaje autónomos, incluyentes, y colaborativo entre los estudiantes, a través de trabajo en equipo y espacios de participación donde se incluya el interés del estudiantado. <input type="checkbox"/> Posee la capacidad de brindar apoyo y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje. <input type="checkbox"/> Incentiva el uso de tecnología y otros medios de comunicación en el proceso de aprendizaje. <input type="checkbox"/> Incluye, en las actividades de la clase, instancias para que los estudiantes reflexionen sobre la forma en que están aprendiendo, lo aprendido, las dificultades que se les presentaron y estrategias para reforzar el aprendizaje.
PLANIFICACIÓN Y PREPARACIÓN DE CLASES EN LA ESCUELA O FUERA DE ELLA	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Establece los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes para la planeación y el desarrollo de sus clases. <input type="checkbox"/> Adapta los conocimientos sobre la disciplina que imparte y los procesos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características de los estudiantes, identificando las particularidades y necesidades educativas de aquellos. <input type="checkbox"/> Modifica exitosamente el clima de la clase para lograr mejores aprendizajes, ya sea formando grupos, trabajando en sala o resolviendo conflictos que puedan estar afectando al grupo.
EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LOS TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Elabora estrategias de evaluación que contribuyen al desarrollo de los procesos de aprendizaje, así como también de formación de los estudiantes. <input type="checkbox"/> Fomenta la retroalimentación permanente en la evaluación de los aprendizajes. <input type="checkbox"/> Desarrolla en sus estudiantes la capacidad de autoevaluarse. <input type="checkbox"/> Transforma la evaluación en un recurso de aprendizaje.
ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El docente orienta a sus estudiantes hacia la tolerancia y el respeto de la diversidad, mediando conflictos dentro del aula. <input type="checkbox"/> Estimula a los estudiantes a reflexionar y aprender de sus errores. <input type="checkbox"/> Logra que sus estudiantes se sientan motivados y competentes en el proceso de aprendizaje. <input type="checkbox"/> Fomenta la seguridad de sí mismos y la autoestima de los estudiantes, a través de un constante estímulo positivo.

Tabla 7: Prácticas para el docente en la gestión escolar

PRÁCTICAS PARA UN BUEN DOCENTE EN LA GESTIÓN ESCOLAR	
Áreas de observación en los talleres: Espacio Escolar y Espacio Comunidad	
Función Docente relacionada con las áreas de observación : Gestión Escolar	
FUNCIONES DOCENTES	PRÁCTICAS
COMUNICACIÓN Y TRABAJO EN CONJUNTO CON ADULTOS RESPONSABLES DE LOS ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Promueve la vinculación con los adultos responsables de los estudiantes, con el objetivo de conocer el contexto de los estudiantes. <input type="checkbox"/> Establece estrategias que contribuyan a la responsabilidad y corresponsabilidad académica con la adultos responsables.
TRABAJO CON EL EQUIPO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participa en la retroalimentación e intercambio de experiencias entre pares para mejorar su práctica docente. <input type="checkbox"/> Constantemente busca, comparte y asimila nuevos conocimientos, potenciando su desarrollo personal y profesional.
INVOLUCRAMIENTO EN ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Participa de actividades extracurriculares y extra-programáticas tanto con sus colegas como con los estudiantes. <input type="checkbox"/> Comparte fuera de la sala de clases con el resto de la comunidad escolar: colegas, estudiantes, administrativos, directores, lo que permite un mejor clima de aula organizacional y de la comunidad escolar en general.

Las prácticas recién descritas, suponen detrás un marco de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes, muchas de las cuales han sido rescatadas por los estudiantes, y que son transversales al desarrollo de estas prácticas.

Conocimientos

- De acuerdo a las características expresadas por estudiantes, un Súper Docente debería poseer dominio de su disciplina y las materias que pretenda enseñar, así como conocimientos en metodologías pedagógico-didácticas, técnicas y herramientas, enfocadas en las y los estudiantes y sus necesidades.
- A su vez, debe tener conocimiento en el uso de TICs, adaptándose al uso de las nuevas tecnologías e involucrando estas dentro de los diferentes espacios formativos en el aula o fuera de ella.
- El Docente debe reconocer las potencialidades pedagógicas que podrían brindar, por ejemplo, los patios de la escuela, laboratorios, plazas, teatro, calles, parques y zonas históricas.
- Un Súper Docente debería tener conocimiento sobre diversos métodos de evaluación para sus estudiantes, en donde se considere no solo el resultado, sino el proceso.
- Se deduce de los talleres con los estudiantes, que el Docente posee conocimientos pedagógicos y metodológicos para intercambiar experiencias con sus pares, con foco a mejorar su práctica docente



Habilidades

- Un súper Docente, debe poseer la habilidad de generar diagnósticos certeros sobre sus estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven, captando los elementos que son de su interés y así como los conocimientos que poseen sus estudiantes antes de realizar sus clases. Esto le otorgará un conocimiento base para el desarrollo de pedagogías centradas en las y los estudiantes.
- Junto con lo anterior, el docente que rescata a los estudiantes, debiese tener la habilidad de aplicar conocimientos sobre diversas metodologías con sus estudiantes, generando estrategias de aprendizaje que involucren el desarrollo de distintas destrezas (kinésica, auditiva, visual, etc). Correspondería a la habilidad de innovar a partir de un diagnóstico.
- Es importante también que el docente tenga la habilidad de gestionar sus propios recursos de aprendizaje fuera del aula, fuera del establecimiento educacional, es clave en este tipo de trabajo la responsabilidad, el orden, la disciplina.
- Un súper docente posee la habilidad de manejar los diversos grupos a través de una comunicación asertiva, respetando a sus estudiantes en el proceso y apuntando a generar un buen clima dentro del aula. Para lo anterior, es necesario, además, que el docente posea la habilidad de observar y comprender los distintos tipos de relaciones y liderazgos que se dan dentro del espacio aula, y con esta información, desarrollar estrategias para generar un espacio de respeto y tolerancia entre los estudiantes.
- A su vez, la comunicación asertiva del docente, debe ampliarse no solo al grupo humano de los estudiantes, sino también de los adultos significativos encargados de los estudiantes, como también del resto del equipo docente, directivo y la comunidad escolar.

Actitudes

- Las actitudes claves que los estudiantes reconocen en un Súper Docente una actitud entusiasta, que motive a sus estudiantes y se refleje su vocación.
- De la misma forma, el Docente debe tener una actitud abierta a la innovación permanente, superando las prácticas pedagógicas tradicionales planteando y llevando a la práctica nuevas propuestas a los problemas pedagógicos cambios basados en dotar de herramientas al alumnado que le ayuden en el principio de “aprender a aprender”.
- A su vez, el docente posee una actitud abierta con la comunidad, apuntando a compartiendo buenas prácticas pedagógicas con sus pares, así como estrategias exitosas en la resolución de problemas.
- Los estudiantes reconocen que el súper docente logra incorporar en sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, lo relacional. En este sentido, el docente debiese apuntar a una actitud de inclusión, apertura y cercanía con sus estudiantes, generando lazos de confianza que le permitan desarrollar un espacio de contención dentro del aula, que motive a los estudiantes.
- Sumado a lo anterior, los estudiantes rescatan que el docente debe tener una actitud de liderazgo, siendo capaz de instaurar límites y respeto en su relación con los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa tales como los padres. La paciencia y perseverancia cobran especial importancia para el liderazgo.
- Finalmente, un Súper Docente debe estar constantemente autoevaluándose, reconociendo fortalezas y debilidades para mejorar, tanto en la gestión pedagógica, como escolar. La actitud presente en este apartado, correspondería a la de siempre querer mejorar.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, puede concluirse que un Súper Docente debiera reunir un conjunto de características que escapan de lo establecido como funciones en los marcos regulatorios de los 14 países que conforman la red.. Estos perfiles destacan que, junto con el cumplimiento de tareas, se requiere de considerar también de la forma en que éstas son desarrolladas por las y los docentes.

En este sentido, cabe destacar que, a pesar de que los talleres fueron realizados en cuatro países que presentan importantes diferencias tanto geográficas, como culturales, se identificó un discurso bastante similar entre los estudiantes sobre las funciones y características que debiese poseer un súper docente: un docente cercano y que genere lazos de confianza, que promueva el uso de metodologías innovadoras y apunte al trabajo y comunicación en equipo, tanto entre los estudiantes, como con su equipo docente, directivos y adultos responsables. Rescatan de un docente, la capacidad de captar elementos de su interés para enseñarle, haciendo uso de plataformas tecnológicas y nuevos espacios fuera del aula. Estas características sitúan el eje de las funciones del docente en un plano diferente a las prácticas que se encuentran reguladas por los marcos normativos. Más que dar cuenta de la necesidad de que estos aspectos sean regulados, lo que parece relevante es dar cuenta de la existencia de una brecha en las expectativas de los docentes por parte de los estudiantes y las definiciones que se hacen en las normas.

A su vez, y en relación al análisis de los marcos regulatorios, se puede observar que en general los estudiantes poseen claridad sobre las funciones que cumplen los docentes, reconociendo tanto funciones relacionadas con el ámbito pedagógico, como de gestión escolar.

9.2. Perfil de funciones y prácticas para el súper directivo

En el caso de la construcción de lineamiento para el perfil del Directivo, se utilizó un proceso similar al realizado con los docentes. Es decir, se tomó en consideración la sistematización de los marcos normativos y los resultados de los cuatro talleres realizados a estudiantes de Brasil, Chile, Colombia y México.

Para la elaboración del perfil utilizó la información de los dos ámbitos de observación asociados a la labor directiva, y se relacionó y estructuró con las funciones directivas establecidas por la UNESCO (2014). Se debe considerar que no todas las funciones establecidas en los marcos regulatorios fueron reconocidas por los estudiantes.


Tabla 8: Prácticas para el directivo/a en la generación de condiciones organizacionales

PERFIL DE PRÁCTICAS PARA EL DIRECTIVO/A EN LA GENERACIÓN DE CONDICIONES ORGANIZACIONALES	
Áreas de observación en los talleres: Espacio Escolar	
Función Directiva: Generación de Condiciones Organizacionales	
FUNCIONES DOCENTES	PRÁCTICAS
COORDINA EQUIPO DIRECTIVO, DOCENTE Y DEMÁS FUNCIONARIOS	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las capacidades de sus docentes (conocimiento, habilidades, actitudes) generando diversas instancias y herramientas para un desarrollo profesional continuo. <input type="checkbox"/> Establece y transmite, entre sus docentes buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como de gestión pedagógica que respondan a las necesidades de sus maestros y estudiantes.
ATIENDE O RESUELVE PROBLEMAS PEDAGÓGICOS Y ADMINISTRATIVOS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR EN GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Anticipa conflictos y media entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna. <input type="checkbox"/> Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución educacional.

Tabla 9: Prácticas para el directivo/a en la gestión pedagógica

PERFIL PRÁCTICAS PARA EL DIRECTIVO/A EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA	
Áreas de observación en los talleres: Espacio Escolar	
Función Directiva: Gestión Pedagógica	
FUNCIONES DOCENTES	PRÁCTICAS
SUPERVISA AULA O CLASES	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Implementa estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social. <input type="checkbox"/> Monitorea la implementación integral del currículo y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.
EVALÚA A LOS DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desarrolla e implementa estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y salvaguarda de aquellos docentes destacados. <input type="checkbox"/> Acompaña, evalúa y retroalimenta sistemáticamente las prácticas de enseñanza evaluación de los docentes.

Tabla 10: Prácticas para el directivo/a en la gestión administrativa y de recursos

PERFIL DE PRÁCTICAS PARA EL DIRECTIVO/A EN LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y DE RECURSOS	
Áreas de observación en los talleres: Espacio Escolar	
Función Directiva: Gestión Administrativa y de Recursos	
FUNCIONES DOCENTES	PRÁCTICAS
<p>PRESIDE O ACOMPAÑA LOS ACTOS DE LA ESCUELA EN Y FUERA DE ELLA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lidera a un equipo que se hace cargo de tareas de gestión administrativa, representando a la institución educacional interna y/o externamente.

Tabla 11: Prácticas para el directivo/a en la gestión de la convivencia y participación de la comunidad

PERFIL DE PRÁCTICAS PARA EL DIRECTIVO/A EN LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD	
Áreas de observación en los talleres: Espacio Comunidad	
Función Directiva: Gestión de la convivencia y participación de la comunidad	
FUNCIONES DOCENTES	PRÁCTICAS
<p>PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y LOS ORGANISMOS ESCOLARES</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Emplea, informa y explica de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa. <input type="checkbox"/> Promueve la participación de las y los estudiantes en la vida escolar, así como la creación de comunidades escolares y consejos de estudiantes. <input type="checkbox"/> Incentiva la participación del equipo directivo y docente en el proyecto educativo, poniendo al centro al estudiante y su aprendizaje.
<p>ESTABLECE Y MANTIENE CANALES DE COMUNICACIÓN CON LA COMUNIDAD ESCOLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Desarrolla y mantiene relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes. <input type="checkbox"/> Desarrolla y representa a la escuela en instancias extra escolares.
<p>CONTROLA LA DISCIPLINA DE LOS ALUMNOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Informa y explica de manera habitual y comprensible los procesos y resultados evaluativos del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.



Junto con las prácticas reconocidas en los diferentes ámbitos de acción, se identificaron conocimientos, habilidades y actitudes que requieren los directivos para llevar a cabo estas prácticas docentes.

Conocimientos

- Dentro de lo que los estudiantes advierten, un Súper Director debiese poseer conocimientos sobre administración y gestión de recursos humanos, económicos, materiales para el desarrollo de la escuela. En este sentido, debe poseer conocimientos sobre los procesos internos de la escuela, así como en los procesos institucionales que debe seguir una escuela dentro del sistema educativo.
- A su vez, y a partir de las características resaltadas por las y los estudiantes, un buen directivo debe poseer conocimientos pedagógicos con el objetivo de apoyar a los docentes en su labor. En este aspecto, los conocimientos se deben relacionar con nuevas metodologías de aprendizaje, así como didácticas centradas en el aprendizaje de las y los estudiantes.
- El directivo, debe, además, poseer conocimientos sobre evaluación docente, considerando no solo los resultados finales de los estudiantes a quienes les hacen clases, sino el proceso de enseñanza y recursos que utiliza cada profesor/a.

Habilidades

- Un Súper Directivo, según los estudiantes, debe poseer habilidades de dirección que le permitan administrar y coordinar el desarrollo de una institución educativa, tanto en términos organizacionales, como entorno al espacio escolar y el vínculo con la comunidad.
- En pos de este mismo objetivo, el directivo, debe poseer habilidades blandas, tales como la flexibilidad y responsabilidad, buscando generar eficazmente estrategias para realizar sus labores.
- En este sentido, y a partir de las características resaltadas por los estudiantes, se deduce que un buen directivo debe tener la habilidad de generar equipos de trabajo en pos de un proyecto educativo para la escuela, generando un sentimiento compartido tras este objetivo, y logrando que un involucramiento efectivo de los miembros de la comunidad escolar. Esto involucra tanto al equipo directivo, como al equipo docente y el resto de los actores educativos.
- De lo manifestado por estudiantes, se colige que el Directivo debe desarrollar habilidades comunicativas, que apunten a la generación de relaciones de confianza y respeto, tanto con el equipo directivo y docente, como con estudiantes y sus respectivos adultos responsables.

Actitudes

- El Súper directivo debe poseer una actitud abierta al cambio, a través del correcto diagnóstico de lo que su comunidad educativa requiere, buscan de forma innovadora, elementos de cambio con los que esté de acuerdo la comunidad escolar.
- De lo que los estudiantes manifiestan, el Directivo debe poseer una actitud abierta e inclusiva, que considere y amplíe los espacios de participación de la comunidad escolar dentro del proyecto educativo, siendo accesible tanto a estudiantes, como sus padres y los docentes.
- Los estudiantes señalan características personales del directivo/a asociadas a una actitud positiva reflejadas en la promoción y en su participación en diferentes actividades del establecimiento educacional.

- Debe poseer una actitud que apunte a la resolución de los conflictos, mediando entre los distintos actores con un espíritu positivo y apuntando al bienestar y a las necesidades de la escuela. Asimismo, debe tener una actitud reflexiva que le permita anticiparse a posibles conflictos que se puedan desarrollar en la comunidad educativa.

A pesar de que la imagen del director es vista como lejana por la mayoría de los estudiantes, ya que solo es observado en determinadas circunstancias, dentro del establecimiento escolar (aniversarios del colegio, fechas emblemáticas, etc.), los estudiantes reconocen en el directivo a una autoridad. A este actor le atribuyen un rol importante dentro de la comunidad escolar, cumpliendo acciones y funciones trascendentes para la escuela, tales como hacerse cargo de la infraestructura, la constitución de un buen equipo docente, además de ser la cara externa y representante de la escuela, frente a la comunidad. De esta forma los estudiantes les dotan de competencias y capacidades para manejar las herramientas correspondientes en pos de solucionar problemáticas presentes en el cotidiano de los ámbitos académico, disciplinario, social, alimenticio y económico que debe enfrentar la comunidad escolar día a día.

A su vez, al relacionar los resultados de los talleres y el análisis de las funciones directivas establecidas en los marcos regulatorios, se observa que la mayor parte de los estudiantes, relaciona a los directivos con las funciones administrativas permanentes de la escuela, sin verlo involucrado con la gestión de sus aprendizajes (ámbito pedagógico), lo que coincide con su visión de un director lejano. A pesar de ello, consideran que el directivo debiese tener un rol fundamental en el aula, apoyándolos en su proceso de aprendizaje a través de reforzamientos y guiando al equipo docente para mejorar los aprendizajes.

X. DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE DOCENTES Y DIRECTIVOS EN AMÉRICA LATINA

Considerando los desafíos que en la actualidad imponen los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Agenda de Desarrollo Sostenible, así como las necesidades específicas del contexto latinoamericano, avanzar en condiciones para una educación de calidad en contextos de equidad educativa es un mandato ineludible, en el que el rol que juegan tanto educadores y educadoras como directivos es fundamental.

Si bien existe una amplia producción de investigaciones y propuestas sobre desarrollo profesional docente, habiendo realizado una aproximación al ejercicio de la labor docente y directiva desde el análisis de los marcos regulatorios y de la voz del estudiantado de educación primaria, fue posible extraer algunas recomendaciones relevantes en esta materia. En el estudio fue posible reconocer que las funciones docentes y directivas establecidas en los marcos regulatorios, son similares entre los países estudiados, a pesar de que existe mayor variación en las funciones de los directivos. Lo anterior coincide con las diferencias visualizadas en torno a la investigación sobre esta temática en los diversos países de la región, en donde países como Ecuador y Perú no poseen estudios en esta área, o países como Colombia, República Dominicana y Argentina, los cuales poseen información limitada (Unesco, 2014). Lo anterior coincide con la información producida en los talleres con los estudiantes, en donde gran parte ellos reconocen las diversas labores docentes, mas les



cuesta visualizar las directivas en todos los ámbitos de gestión.

En relación con los resultados observados en los talleres participativos con las y los estudiantes, se reconocen diversos desafíos, relacionados con la labor de cada uno de ellos. En ese sentido, para los docentes, el gran desafío que fue visualizado es la incorporación de las características, intereses y necesidades de las y los estudiantes en los diseños pedagógicos e implementación de experiencias de aprendizaje desarrolladas. Para los directivos, por su parte, este desafío corresponde a ir más allá de su rol administrativo y de conducción de la institución educativa, fortaleciendo los vínculos con otros actores de la comunidad y participando más activamente de procesos pedagógicos o directamente relacionados con el aprendizaje.

A partir de estos resultados, es posible entregar algunas recomendaciones para el desarrollo de políticas públicas que fortalezcan las condiciones de ejercicio y características de los profesionales de la educación a cargo de la docencia y gestión de las escuelas de la región. Estas recomendaciones resultarían complementarias a las propuestas que se establecen desde UNESCO y diversos organismos encargados de la normativa educacional a nivel regional y local. Se relevan algunos componentes expresados por los propios estudiantes, en tanto actor que, si bien hasta ahora no ha sido partícipe del diseño de políticas públicas en educación, sí aporta una visión analítica del desempeño de sus profesores y directivos.

Desde las políticas públicas, algunas aproximaciones que podrían contribuir al abordaje de los desafíos planteados, son las siguientes:

I. Elaboración de marcos referenciales para el trabajo de Docentes y Directivos

En el marco de las similitudes identificadas entre los países respecto las funciones definidas en los marcos regulatorios, se considera que es necesario avanzar un paso más allá: ya no se trata solo de establecer funciones, es decir, el qué deben hacer, sino también desarrollar lineamientos y orientaciones que contribuyan a visibilizar, complementar y conducir el trabajo pedagógico, desde una perspectiva que considere el trabajo cotidiano y su contexto.

Los resultados de la investigación sugieren la necesidad de que, junto con las correspondientes normativas, se generen herramientas e instrumentos que puedan ser un apoyo para la labor de docentes y directivos, ofreciendo además un posible camino a su formación, considerando los diferentes contextos existentes.

Se requiere generar cierto grado de flexibilidad que permita la autonomía de los equipos profesionales, en el marco del cumplimiento de sus obligaciones fundamentales. Esto resulta especialmente relevante en el caso de los equipos directivos, donde a nivel regional, existe menos investigación y reflexión en torno a su labor.

A su vez, no se deben olvidar aquellas figuras que apoyan la labor directiva, asumiendo funciones complementarias a la dirección de la institución educativa. Es de vital importancia avanzar entonces en una definición de estas figuras, tanto desde aspectos normativos como en relación a su perfil, comprendiendo el liderazgo desde una perspectiva más sistémica.

II. Espacios de trabajo colaborativo y participación

Para la mejora y/o cambio de los sistemas educativos, se visibiliza la necesidad de instalar, fomentar y/o consolidar espacios de participación para la toma de decisiones pedagógicas, que involucren la voz de los actores de las comunidades educativas y fortalezcan la comunicación y trabajo colectivo entre equipos profesionales de la escuela; espacios orientados a compartir prácticas pedagógicas y desarrollar un mejor conocimiento del estudiantado y sus necesidades y, a partir de ello, diseñar experiencias pedagógicas que generen aprendizajes de calidad.

En este sentido, se debe comprender la participación como de una de las premisas fundamentales de la inclusión educativa, que considere la voz e interés de quienes deben ir al centro de toda institución escolar: los estudiantes.

III. Fomento de la innovación pedagógica

En torno a esta arista, los resultados del estudio sugieren que se requiere que los equipos directivos, desde la gestión, y los equipos docentes, desde el diseño e implementación de experiencias de aprendizaje, puedan avanzar en procesos y acciones que modifiquen los procesos de aprendizaje, buscando modificar un sistema que, desde la perspectiva de los estudiantes, no les entrega las facilidades para aprender.

Lo anterior, implicaría generar cambios en:

3.1) El uso de los espacios escolares, físicos y virtuales, promoviendo el desarrollo de clases fuera del aula, y utilizando tecnologías para la comunicación y soporte de los procesos de aprendizaje.

3.2) El uso del tiempo escolar, ajustando las jornadas a los requerimientos, características e intereses de los estudiantes y educadores, y abriendo espacios para el desarrollo de actividades que potencien los vínculos y relaciones humanas entre los distintos actores de la comunidad educativa.

3.3) La dotación de recursos para el aprendizaje, ampliando la disponibilidad y uso de materiales didácticos utilizados en las clases.

3.4) Las metodologías de trabajo en aula, avanzando hacia diseños que estén centrados en el aprendizaje del estudiante, más que en los procesos de enseñanza de los educadores.

IV. Condiciones para el bienestar docente:

Para generar cambios como los descritos anteriormente, es necesario que existan condiciones que aseguren que los equipos docentes y directivos dispongan de herramientas, espacios y ambientes laborales óptimos para el desarrollo de su trabajo. Esto resulta relevante tanto para la promoción de la vocación y valorización de la profesión docente, como para la generación de experiencias de aprendizaje de calidad para los estudiantes. Para ello, adquiere importancia el avanzar en diseño e implementación de una Carrera Docente que impulse el desarrollo profesional de los educadores.



V. Formación inicial docente

Los cambios en innovación, así como en la generación de los espacios de colaboración y participación, requieren cambios en la formación inicial de docentes y directivos.

En este sentido, surge la necesidad de impulsar y garantizar programas actualizados y de calidad, que entreguen a los futuros educadores y educadoras las herramientas requeridas para desenvolverse adecuadamente en distintos contextos educativos, con un sólido conocimiento de la disciplina que imparten, un sólido saber pedagógico y un adecuado manejo de estrategias didácticas y evaluativas que les permitan innovar en las metodologías de aprendizaje en aula.

Junto con el saber pedagógico y didáctico, los resultados del estudio muestran que se vuelve relevante propiciar la formación de los docentes en aspectos referidos a la flexibilidad de su labor y la relevancia de la innovación en los procesos de enseñanza, como una forma de propiciar mejores ambientes de aprendizaje a los diferentes estudiantes que están en el aula. Considerando lo anterior, se propone que sería necesario profundizar en el manejo de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), así como elementos que les permitan incorporar la educación emocional, vinculando emoción y cognición para la generación de mejores aprendizajes. Incorporar la noción de TAC se considera un avance en relación a la expectativa de un uso poco pedagógico de las tecnologías, fenómeno. El desafío está, justamente, en que los docentes mejoren sus procesos de enseñanza con el aporte de las tecnologías, es decir, que se conviertan efectivamente en un recurso para mejorar los aprendizajes. La investigación ha evidenciado de manera sólida que ese proceso es un difícil desafío para los docentes (Luque, 2016).

En evaluación, se plantea la necesidad de innovar en metodologías que permitan aproximarse al saber de los estudiantes desde mecanismos más auténticos y relacionados con sus intereses, lo mismo que en realizar diagnósticos apropiados al contexto y las particularidades de cada grupo curso.

VI. Formación Continua

Tanto para los equipos docentes, como los equipos directivos en ejercicio, es fundamental que se implementen programas de formación en servicio que permitan actualizar sus conocimientos, habilidades y actitudes en torno a lo disciplinar, didáctico y evaluativo, en pro del aprendizaje integral de los estudiantes.

En el caso de los equipos directivos, ya sea por la falta de información o por la inexistencia de instituciones específicas a cargo de esta temática en los respectivos Ministerios de Educación (Unesco, 2014), las políticas en torno a la formación inicial y continua tienden a no contar con estándares de desempeño preestablecidos (Unesco, 2015). Urge entonces avanzar en la generación de programas de formación continua de alto nivel, enfocándose en metodologías que se hayan comprobado como efectivas y que aseguren programas de formación de calidad. Estos procesos deberían entregarles herramientas para desenvolverse en torno a los siguientes ámbitos:

6.1) Comprensión sistémica de las comunidades y sistemas educativos, ampliando la perspectiva de la realidad de la escuela a su lectura en contextos locales y regionales.

6.2) Liderazgo distribuido, posibilitando la participación de diversos actores de la comunidad en toma de decisiones y conducción de procesos orientados al aprendizaje y la convivencia escolar.

6.3) Incorporación de las familias y comunidades a los procesos educativos, gestionando la participación y aporte de padres de familia y otros actores del territorio para la articulación con la realidad de la escuela.

6.4) Gestión pedagógica, conduciendo y participando de las decisiones de corto, mediano y largo plazo que apunten a la generación de mejores aprendizajes para el estudiantado.

VII. Redefinición de responsabilidades asociadas al liderazgo pedagógico y escolar

Considerando que los docentes están llamados a desplegar una serie de competencias que se orienten al aprendizaje integral de sus estudiantes, y que los directivos escolares están llamados a conducir procesos pedagógicos que vayan más allá de la gestión administrativa de los centros educativos; cabe pensar en la necesidad de redefinir algunos de los focos y prioridades asociados a sus funciones al interior de la escuela.

Esto se traduciría, por parte de los docentes, en ampliar las perspectivas de lo que representa el aprendizaje y como este se lleva a cabo en distintos espacios y formatos y con diversas metodologías, procesos y vínculos con los estudiantes. Por parte de los directivos, significaría un involucramiento más directo en acciones pedagógicas con los equipos de educadores y otros profesionales de la educación, con las familias y otros actores del territorio y, especialmente, con los propios estudiantes.

Para esta redefinición de perspectivas, funciones y responsabilidades, se requiere avanzar en espacios de autonomía, que permitan a los centros educativos tomar sus propias decisiones y organizar sus procesos de aprendizaje de acuerdo a las características del contexto. Finalmente, cabe señalar que correspondería continuar ampliando la incorporación de la voz de las y los estudiantes en torno a la evaluación y diseño de procesos educativos, relevando el conocimiento que tienen y las perspectivas críticas que pueden aportar al desarrollo la educación a nivel local y global.



BIBLIOGRAFÍA

Abela, J. A (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. Artículo recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe (2013). OREALC/UNESCO Santiago.

Bahou, L. (2011), Rethinking the challenges and possibilities of student voice and agency. Educate Journal, Special Issue, pp 2-14.

García, A; Truitt, G y otros (2012). Construyendo puentes, Creando oportunidades: La Banda Ancha como catalizador del desarrollo económico y social en los países de América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo, BID. Publicación recuperada de: <https://publications.iadb.org/>

Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas: individuo sociedad. . Vol.9 N°2 pp.9-33

Carroll, B., Levy, L. and Richmond, D. (2007). Leadership ss practice: challenging the competency Paradigm. University of Auckland Business School, New Zeland.

De Hoyos, R., Rogers, H. & Székely, M. (2016) NINIS en América Latina: 20 millones de jóvenes en búsqueda de oportunidades. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial.

Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado de: http://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Elmore.pdf

Ferrández-Berruero, Reina & Sánchez-Tarazaga, Lucía (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. RELIEVE, v. 20 (1), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3786

Flick, U. (2007). Designing Qualitative Research. The SAGE Qualitative Research Kit. London.

Flórez, T. (2005). La importancia de planificar. Artículo extraído el día 17 de noviembre de Fundación Educarchile. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=78296>

Flutter.J & Rudduck.J. (2004) "Consulting Pupils: What´s in it for schools?". London: RoutledgeFalmer . Recuperado de: https://books.google.cl/books?id=kLxqhKsgguwC&printsec=frontcover&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Fundación Chile (2006). Manual de Gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en las Instituciones escolares. Programa Educación-Gestión Escolar.

Fundación Chile. (2006). Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Recuperado el 17 de noviembre de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/manual.pdf

Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Acción Pedagógica N° 16, pp 48-57.

Gómez. E. (2016). Buenos profesores: la voz de los estudiantes en contextos marginales (2016). Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 53(2), 1-12

Hart. R. (1992). Children´s participation: from tokenism to citizenship. Unicef. Innocenti Essays, N°4. Recuperado de: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Horn. A.; Marfán. J. (2010). Relación entre Liderazgo Educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas Vol.9, n°2, pp.82-104

Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación (LLECE), UNESCO. "Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)", 2015.

Lamont, M. (2007). Workshop on Interdisciplinary Standards for Systematic Qualitative Research. National Science Foundation Supported Workshop. Airling, Virginia Recuperado de: https://www.nsf.gov/sbe/ses/soc/ISSQR_rpt.pdf

Leithwood, K. Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influence pupil learning. London, UK: Department for Education and Skills.

Luque F (2016). Las TIC en Educación: caminando hacia las TAC. Revista electrónica 3 Ciencias N°4 Edición 19. Vol 5

Madrid, A. (2016). Columna: El importante rol de docentes y directivos en la permanencia escolar. Recuperado el 25 de noviembre de 2016 de: <http://www.reduca-al.net/articulos/el-importante-rol-de-docentes-y--1023>



Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015). Documento oficial Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile.

Marzano, R.J., T. Waters y Brian A. McNulty (2005), *School Leadership That Works: From Research To Results*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Ministerio de Educación República de Chile, Mineduc. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP: Chile.

Namakforoosh, M. (2000) *Metodología de la investigación*. (2a ed.). Recuperado el 5 de Julio del 2014 de <http://books.google.co.ve/books?id=ZEJ7-ohmvhwC>

Navarro, M (2002), La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura en *Revista del Taller Regional de Investigación Educativa*, núm. 4, número 7, enero-junio, México UPN, Unidad Zacatecas. Recuperado el 17 de noviembre de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Gesti%C3%B3n%2oescolar-esc.%2ob%C3%A1sica.pdf>

Nieto Cano, J. M. y Portela Pruaño, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 1-26

OCDE, (2005). The definition and selection of key competencies. Executive summary. OCDE-USAID. Recuperado de: www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

ONU, (2016). *Objetivos de desarrollo sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Recuperado de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Pont, B; Nusche, D & Moorman, H. *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica* (2008). Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23.ª ed.). Consultado en www.rae.es

Triviño, E; Villalobos, C & Baeza, A (2016). *Recomendaciones de política educativa en América Latina en base a TERCE*. OREALC/UNESCO, Santiago. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244976s.pdf>

Red Latinoamericana por la Educación, REDUCA. (2016). *Situación Educativa en Brasil: una mirada desde los principales indicadores educativos*. Santiago, Chile. Recuperado de: http://www.reduca-al.net/files/observatorio/reportes/Infome_REDUCA_BrasilA.pdf

Red Latinoamericana por la Educación, REDUCA. (2016). *Hacia una educación inclusiva en América Latina la inclusión educativa en América Latina 2016*. Recuperado de: <http://reduca-al.net/observatorio/reportes>

Rivkin, S., E. Hanushek y J. Kain (2005), Teachers, schools, and academic achievement, *Econometrica*, Vol. 73/2, pp. 417-458.

Román, M. (2010). La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente; serie documentos nº49, PREAL.

Rudduck, J. y McIntyre, D. (2007). Improving learning through consulting pupils, routledge, recuperado de: <http://www.pupilvoicewales.org.uk/uploads/publications/534.pdf>

Salinas. J; De Benito. B & Lizana. A. (2014) Competencias docentes para nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79, 145-163

Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlsstrom, K.L., y Anderson, S.E. (2010). Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research to the Wallace Foundation. Minnesota: University of Minnesota.

Sub Secretaría de Educación Media Superior de México (2015). Perfiles, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos docentes en Educación Media Superior. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/parametros_indicadores/Perfil_Parametros_Indicadores_Docentes.pdf

Sanz. I; Alcañiz.V et al. (2014). TALIS Estudio Internacional de Enseñanza y el aprendizaje. Ministerio de Educación Cultura y Deporte España.

Severin, E. (2013) Enfoques Estratégicos sobre las TICS en Educación en América Latina y el Caribe. OREALC/Unesco Santiago. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

Secretaría Técnica del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes – Centro de Estudios de Políticas en Educación CEPPE (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago.

Weinstein.J; Muñoz.G y Hernández.M (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 Santiago.

Unesco y Unicef. (2012). Todos los niños en la escuela en 2015-Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela. UNICEF Oficina regional para América Latina y el Caribe. Ciudad del Saber, Panamá.

UNICEF, (2006). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Aguerrondo.I y Vaillant. D. (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. UNICEF Oficina regional para América Latina y el Caribe. Panamá, Ciudad el Saber. Recuperadode https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015%281%29.pdf



Weinstein.J; Hernández.M; Cuéllar.C y Flessa.J (2015) Liderazgo en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. OREALC/ UNESCO Santiago.

Universidad Pedagógica de Durango (2016). Maestría en Desarrollo Educativo Línea en Gestión Pedagógica. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Gesti%C3%B3n%20escolar-esc.%20b%C3%A1sica.pdf>

Uribe. M. (2010). Profesionalizar la dirección Escolar potenciando el Liderazgo: una clave ineludible en la mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, vol. 3. 303-322.

Vaillant, D. y Rossel, C. (2006) (editoras). Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL.

Weinstein, J.; Muñoz, G. (2012), Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile, CEPPE, Santiago.

Weinstein. J.; Muñoz, G. y Hernández, M. (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. Santiago.

Zoia.B. (2007). El perfil de las competencias profesionales del profesorado de la ESO. Departamento de didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL). Recuperado den: http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/perfil_competencias_profesionales_profesorado_eso_bozu.pdf



reduca

Red Latinoamericana por la Educación


www.reduca-al.net