

LIDERAZGO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

El caso de Chile y México

ARMANDO ROJAS JARA / ÓSCAR MAUREIRA CABRERA / CLAUDIA NAVARRO CORONA / MIGUEL ÁNGEL DÍAZ

Resumen:

Este estudio analiza el liderazgo y desarrollo profesional docente en liceos técnico-profesionales de Chile y bachilleratos tecnológicos en México. Se centra en tres dimensiones: calidad de la enseñanza, cultura de aprendizaje y trabajo en equipo y relación con la comunidad. Con un enfoque mixto, se recopilaron datos cualitativos mediante entrevistas y grupos focales a equipos directivos, y cuantitativos, a través de un cuestionario aplicado a docentes de cuatro instituciones. Los resultados indican consenso entre personal directivo y docente sobre la necesidad de fortalecer la calidad de la enseñanza; en cultura de aprendizaje, el cuerpo directivo reconoce temas pendientes, mientras que el docente valora su implementación; y en la relación con la comunidad, el equipo directivo considera estas prácticas consolidadas, pero el profesorado identifica áreas de mejora. Se concluye la importancia de seguir consolidando la calidad de la enseñanza.

Abstract:

This study analyzes the leadership and professional development of teachers in technical-vocational high schools in Chile and technological high schools in Mexico. It focuses on three dimensions: teaching quality, learning culture, and finally, teamwork and relationship with the community. Thanks to a mixed approach, qualitative data were collected through interviews and focus groups with management teams, and quantitative data were collected by means of a questionnaire applied to teachers in four institutions. The results show consensus between management and teaching staff on the need to strengthen the quality of teaching; regarding learning culture, the management team acknowledges pending issues, while the teaching staff considers them to have been implemented; and regarding the relationship with the community, the management team evaluates these practices as consolidated, but the teaching staff identifies possible areas for improvement. It is concluded that it is important to keep consolidating the quality of teaching.

Palabras clave: liderazgo; aprendizaje; desarrollo profesional; educación técnico-profesional.

Keywords: leadership; learning; professional development; professional technical education.

Armando Rojas Jara: profesor-investigador de la Universidad del Desarrollo, Facultad de Educación. Santiago, Chile.
CE: arojas@udd.cl / <https://orcid.org/0000-0001-6847-9693>

Óscar Maureira Cabrera: profesor titular de la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez, Escuela de Ciencia y Tecnología Educativa, Facultad de Educación. Santiago, Chile. CE: omaureir@ucsh.cl / <https://orcid.org/0000-0001-9208-9708>

Claudia Navarro Corona: asesora de WeDoEd. Ciudad de México, México. CE: claudianavarro@wedoed.com / <https://orcid.org/0000-0002-5077-8879>

Miguel Ángel Díaz: profesor internacional invitado de la Universidad de Costa Rica, Escuela de Administración Educativa, Facultad de Educación. San José, Costa Rica. CE: interleader.diaz@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2244-7562>

Introducción

La educación técnico-profesional (TP) se encuentra en la actualidad en un proceso de priorización en las políticas educativas de América Latina (Sevilla, 2018; Sepúlveda y Valdebenito, 2019; Valdebenito, 2021). En tal sentido, los países de la región han desarrollado una serie de iniciativas para enfrentar los principales desafíos que este tipo de formación representa para sus sistemas educativos (Zancajo y Valiente, 2019; Sevilla, 2018; Valdebenito, 2021). Entre ellos se encuentra mejorar la calidad de la enseñanza, modernizar la gobernanza y la institucionalidad, fortalecer la vinculación con el mundo profesional y potenciar el desarrollo profesional docente (Valdebenito, 2021).

A partir de la década de 1990 los países latinoamericanos han intentado llevar a cabo iniciativas para hacer frente a estas transformaciones; en el caso particular de la educación TP es posible distinguir dos grandes tipos de reformas. En primer término, algunos diseñaron cambios que eliminaron del sistema educativo la formación para el empleo, promoviendo un único plan de estudio con asignaturas optativas o modalidades con orientaciones diferentes, pero sin una formación propiamente profesional; por ejemplo, en El Salvador, Panamá y Colombia; asimismo, el proyecto de escuelas polimodales de fines de los años noventa en Argentina, y la reforma de 1997 de Brasil, que intentó remover la educación técnica de las escuelas secundarias; estos casos pueden ser vistos como innovaciones fallidas (Sevilla y Dutra, 2016). En tanto, en el segundo tipo de reformas se implementaron acciones que actuaron sin afectar la especificidad de la educación TP, creando bachilleratos análogos a los académicos que, al incluir un tronco común de asignaturas generales y paquetes de materias en campos ocupacionales específicos, habilitaban para la inserción laboral y la continuidad de estudios; este es el caso del bachillerato tecnológico de Uruguay, creado en 1997 (Sevilla y Dutra, 2016). Adicionalmente, un tercer tipo podrían ser los casos de México y Chile en los que la educación TP ha representado para sus egresadas(os)¹ una puerta para el nivel superior o para integrarse a las actividades laborales desde hace décadas (Martínez, 2019).

En Chile existen en la actualidad 934 liceos técnico-profesionales, cuya matrícula representa el 37% del total de estudiantes de tercer y cuarto año de educación secundaria del país. Se trata de una modalidad que concentra un alto porcentaje de jóvenes provenientes de contextos socioeconómicos

vulnerables, lo que la convierte en una política educativa clave para la equidad y la inclusión. De los más de 155 mil jóvenes que cursan sus estudios en estos establecimientos, un 52% son hombres y un 47% mujeres, reflejando una participación relativamente equilibrada, aunque persisten brechas de género en la elección de especialidades, con predominancia masculina en áreas como electricidad o mecánica, y femenina en atención de párvidos o servicios de salud.

Desde el punto de vista curricular, la oferta formativa considera 35 especialidades con 17 menciones, distribuidas en diversas áreas productivas y de servicios, lo que permite una vinculación directa con sectores económicos estratégicos. Esta formación es impartida por cerca de 6,500 docentes (Ministerio de Educación, 2020), de los cuales solo 69% posee título profesional relacionado con el ámbito educativo (Fierro-Silva, Bravo-Rojas y Mondaca-Rojas, 2022). Además, según Sevilla y Madero (2023), una proporción significativa de estos docentes llega a la profesión por razones vinculadas a su trayectoria laboral previa, más que por una formación pedagógica inicial o una decisión vocacional planificada. Este fenómeno plantea desafíos en términos de profesionalización docente, actualización didáctica y articulación entre el mundo productivo y el sistema educativo.

En el caso de México, la educación media superior (EMS) corresponde al nivel educativo posterior a la educación básica –compuesta por preescolar, primaria y secundaria– y se configura como un tramo formativo orientado tanto a la continuación de estudios como a la inserción laboral. Está dirigida a jóvenes de entre 15 y 18 años y comprende el bachillerato, sus equivalentes y modalidades de educación profesional que no requieren haber cursado el bachillerato. Durante el ciclo escolar 2017-2018, la EMS atendió a 5,237,003 estudiantes distribuidos en 17,929 planteles, con un total de 299,460 docentes (INEE, 2018), lo que da cuenta de una cobertura mucho más amplia que en el caso chileno, considerando también su mayor población total.

Entre las diversas modalidades que se imparten en este nivel, destaca el bachillerato tecnológico, que concentra el 35.9% de la matrícula total y constituye la principal vía de formación técnico-profesional en la EMS. Esta modalidad se caracteriza por ofrecer un enfoque dual de enseñanza, combinando la formación académica en los centros educativos con experiencias prácticas en entornos productivos, especialmente a través de

convenios con empresas. A diferencia de la educación TP chilena, que recién en los últimos años ha comenzado a explorar con más fuerza estos modelos duales, en México esta lógica se encuentra más instalada y normativamente respaldada. Al egresar, los estudiantes tienen la posibilidad de continuar en la educación superior o incorporarse directamente al sector productivo, ampliando así sus trayectorias de desarrollo personal y profesional, tal como lo establece la Ley General de Educación (H. Congreso de la Unión, 2019).

Dada la continuidad que las reformas a la educación técnica han tenido en estos dos últimos países y teniendo presente que el docente y el liderazgo directivo son los factores que más influyen en la calidad educativa (Leithwood y Riehl, 2005; Leithwood, Harris y Hopkins, 2020) resulta pertinente levantar información que indague cómo, desde la perspectiva del liderazgo directivo, se llevan a cabo los procesos de desarrollo profesional docente en establecimientos técnicos de ambos países.

Suponiendo lo complejo de enunciar alcances y desafíos que enfrentan Chile y México en torno al objeto de estudio, es deseable encontrar denominadores comunes, sobre todo desde una revisión crítica. Darling-Hammond (2017:239) destaca que “cada sistema educativo es único, pero los desafíos comunes incluyen la necesidad de atraer y retener a docentes talentosos, así como proporcionar oportunidades continuas de desarrollo profesional”. Este enfoque en desafíos comunes subraya la relevancia de explorar cómo los dos países abordan estas cuestiones dentro del marco de la educación TP. En este contexto, aunque ambos sistemas educativos difieren considerablemente en tamaño, cobertura y complejidad, su comparación se justifica en la medida en que enfrentan un desafío común respecto del fortalecimiento de las oportunidades de desarrollo profesional docente. Este reto, por cierto, no es exclusivo de estos países, pero permite ilustrar cómo distintos contextos institucionales abordan problemáticas similares desde políticas y trayectorias propias.

La formación TP es un objeto de estudio poco abordado en Latinoamérica, que deja bastantes incógnitas sobre la formación, las trayectorias profesionales y directivas, la capacitación continua de los directivos y su evaluación. El análisis, la crítica y la intervención pedagógica en el crecimiento profesional de los educadores dejan aún varios vacíos tanto en Chile como en México. Por ello, el objetivo general que guía la presente investigación es explorar las prácticas de liderazgo en relación con el de-

sarrollo profesional docente en liceos TP de Chile y en planteles de bachillerato tecnológico de México. Para este propósito se realizaron entrevistas y grupos focales con directivos y se aplicó una encuesta a una muestra de docentes de estos centros educativos.

Liderazgo directivo y desarrollo profesional docente

Existe bastante evidencia y alta consistencia de que el liderazgo directivo es un factor clave de mejora de la eficacia escolar (Leithwood y Riehl, 2005; Leithwood, Harris y Hopkins, 2020; Robinson, Lloyd y Rowe, 2014; Grissom, Egalite y Lindsay, 2021; Tan, Dimmock y Walker, 2024). Dicha capacidad de influencia, desde la dirección, es frecuentemente indirecta respecto de sus efectos en oportunidades y calidad de los aprendizajes. En cambio, es directa sobre los procesos que afectan a la práctica pedagógica de los docentes (Hallinger y Heck, 2002; Horn y Marfán, 2010; Leithwood y Seashore, 2011; OECD, 2016; Robinson, Lloyd y Rowe, 2014).

Uno de los enfoques predominantes en la investigación ha sido el liderazgo centrado en los aprendizajes de Leithwood (2009), que identifica como principales dimensiones para el aprendizaje la motivación, las condiciones de trabajo y la capacidad. Estas dos últimas tendrían mayor impacto en la mejora de los aprendizajes y una estrecha relación con funciones directivas vinculadas al desarrollo profesional docente. De manera similar, tales relaciones se ven reflejadas también en el liderazgo centrado en el estudiante (Robinson, 2016), pues además de ser la que presenta el más alto tamaño del efecto, se manifiesta, por una parte, en la focalización sistemática del director en la mejora de la calidad docente y su enseñanza; por otra, en que este participa activamente con los docentes, adquiriendo un conocimiento genuino de los requerimientos que necesitan para cambiar sus prácticas.

Por su parte, el desarrollo profesional docente (DPD) refiere al desempeño y aprendizaje profesional que el profesorado experimenta durante toda su trayectoria laboral. Vaillant y Marcelo (2015) afirman que el DPD puede ser definido como la disposición y la capacidad que tiene el magisterio para mantener su curiosidad intelectual y profesional, caracterizándose por una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas y la búsqueda de sus soluciones.

Bolívar (2014) define al DPD como el conjunto de actividades en que los docentes se implican a lo largo de su carrera, realizadas tanto para in-

crementar su competencia en el oficio como para una mejor vivencia de la profesión y lo caracteriza como “un proceso de aprendizaje resultante de las interacciones significativas que tienen lugar en el contexto temporal y espacial de su trabajo y que da lugar a cambios en la práctica docente y en los modos de pensar dicha práctica” (Bolívar, 2014:3).

Diversos instrumentos han sido desarrollados para medir el liderazgo instruccional y su impacto en la práctica educativa, destacando aquellos que abordan las dimensiones fundamentales del liderazgo pedagógico. Una de las escalas más citadas en la literatura sobre dirección escolar es la desarrollada por Hallinger (Murphy y Hallinger, 1984), conocida como PIMRS (*Principal Instructional Management Rating Scale*). Esta evalúa el liderazgo instruccional en directivos de centros educativos de primaria y secundaria. Las variables que incluye se basan en tres dimensiones del liderazgo pedagógico: definición de la misión, gestión del currículum y clima escolar.

Bolívar, Caballero y García-Garnica (2017) adoptaron el *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED) a la realidad española. Dicho instrumento hace referencia a distintas dimensiones de un liderazgo pedagógico efectivo centrado en el aprendizaje. Posee seis componentes básicos: objetivos de aprendizaje elevados, currículum riguroso, calidad de la enseñanza, cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, relación con la comunidad y responsabilidad por los resultados. En específico, los resultados de esta investigación –realizada en tres de las seis dimensiones anteriores: calidad de la enseñanza, cultura de aprendizaje y trabajo en equipo y relación con la comunidad– mostraron que en la dimensión “calidad” se reafirma que la dirección escolar tiene escasa capacidad para intervenir en los procesos de enseñanza en el aula, quedando al arbitrio de cada docente, tal como se destaca en la literatura (Bolívar, 2006). Ahora bien, considerando que dicho estudio se llevó a cabo en educación secundaria, resulta pertinente explorar sobre el comportamiento de estas tres dimensiones en el contexto de la educación TP.

Lineamientos de política educativa en torno al liderazgo directivo y el DPD en la EMTP

En el caso de la política de la educación media técnico-profesional (EMTP) en Chile se han generado marcos referenciales orientativos más que prescriptivos, originados hace dos décadas (2005) a través del Marco de la

Buena Dirección Escolar, actualizado en 2015 como Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar y diversificado para diferentes modalidades de enseñanzas y niveles (educación parvularia o infantil, intermedio). Particularmente, para el ejercicio del liderazgo directivo TP surgen los Estándares Indicativos de Desempeño para la Educación Medio Técnico Profesional y el Marco de Gestión para el Liderazgo Técnico Profesional. Con estos lineamientos se infieren orientaciones para la formulación de acciones que permitan fortalecer el desarrollo profesional de los docentes TP.

En los estándares indicativos existen dos que apuntan directamente al desarrollo profesional de los docentes TP: el sostenedor (administrador educativo) o el equipo directivo, que gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas del establecimiento, de la dimensión “gestión de recursos”; y el equipo técnico-pedagógico y los docentes de las especialidades y de formación general, que implementan estrategias educativas basadas en el aprendizaje activo y situado que promuevan la relación entre los estudiantes y el territorio, en la dimensión “articulación”.

El *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional* en la EMTP, propuesto por el Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED, 2021), orienta a la formación de líderes educativos de excelencia para los establecimientos TP del país. Cuenta con cinco dimensiones: visión estratégica compartida, desarrollo y gestión del establecimiento escolar, procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de capacidades profesionales, articulación de trayectorias con el medio, y cultura e integración y convivencia. La dimensión “procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de capacidades profesionales” se establece como una de las prácticas clave en el desarrollo profesional docente. Al respecto, se propone que fortalecer las capacidades de los formadores es fundamental para mejorar la calidad de los aprendizajes y las competencias, al afectar directamente la forma en que los procesos de aprendizaje se desarrollan en la práctica. En la EMTP, la mayoría de los profesores no son educadores de formación y algunas de las áreas donde evidencian mayores deficiencias son en el conocimiento del currículum y en técnicas de evaluación (Sepúlveda, 2020).

Los establecimientos de EMTP requieren asegurar capacitaciones a sus docentes en ámbitos propiamente didácticos y pedagógicos y una actualización curricular e innovaciones tecnológicas asociadas a las áreas de

especialización (Valdebenito, 2021). Las principales prácticas directivas asociadas a este eje son: implementar sistemas específicos de la EMTP para la evaluación docente y la detección de necesidades de capacitación; instalar procesos de observación y retroalimentación del profesorado, promoviendo la transferencia de buenas prácticas tanto entre docentes del mismo liceo como entre centros educativos; generar instancias de capacitación que aborden procesos de armado, manejo y adaptación del currículum para que los profesores puedan aprovechar su flexibilidad e implementar articulaciones de los planes de estudio con otras formaciones y alternancias educativas con otros espacios formativos.

En el caso de México, la escasez de estudios sobre la EMTP presupone que hay más incógnitas en torno a las políticas de liderazgo, sin embargo, en el terreno de las políticas nacionales existen algunas orientaciones que permiten describirlas. Las que aportan al desarrollo y operatividad de esta modalidad se encuentran directamente vinculadas a la Ley General de Educación (LGE), que establece las políticas base de la EMTP a nivel nacional con la intención de vincular las necesidades del desarrollo nacional y las demandas del mercado laboral, tanto en la escala federal como en la estatal, de ahí la derivación de planes de desarrollo institucional.

La normatividad más relevante y sostenida a lo largo de los últimos 15 años es el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que se deriva de la LGE; este acuerdo, sumado a otro conjunto de “acuerdos secretariales”, conforman la Reforma Integral de la Educación Media Superior (Gobierno de México, 2022).

De estas políticas se desprenden cuatro marcos de operación de la EMTP, que abordan temas centrales para su funcionamiento, cuyas características se describen a continuación.

Las competencias y formación docente y directiva

Estas competencias aluden a la observación de procesos de dirección centrados en el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010; Contreras, 2016), mismas que se enuncian como sigue: 1) organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo y de desarrollo profesional docente, 2) apoya a los profesores en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias y 3) propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes (SEP, 2008a).

El Acuerdo 447 está centrado en las competencias docentes, aludiendo particularmente al desarrollo profesional del magisterio, principalmente en las siguientes competencias: organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; y lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional (SEP, 2008b).

La capacitación y formación docente en la EMTP procura vinculación estrecha con las transformaciones del mundo laboral y tecnológico (Camarcho, 2019) debido a la necesidad de dominar los avances en el campo de especialidad y por la necesidad permanente del uso de tecnologías educativas.

Las políticas de la EMTP en México prevén programas de formación continua para los docentes, coordinados principalmente por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI) y la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM). El liderazgo pedagógico y el DPD son dos elementos bien ponderados en las políticas para esta modalidad educativa, las competencias para directivos y docentes del nivel estipulan ampliamente la pertinencia de ambos conceptos, desglosándolos en estándares específicos de desempeño, derivado de competencias profesionales.

La flexibilidad e innovación curricular

La flexibilidad curricular se traduce en la creación de especialidades técnicas que responden a las vocaciones productivas estatales, como puede ser la formación en tecnologías agropecuarias en áreas rurales o industriales en zonas urbanas con una fuerte presencia manufacturera y tecnológica (Pieck Gochicoa y Vicente-Díaz, 2020).

En términos de la innovación educativa, si se compara a las instituciones del EMTP con otras del mismo nivel, como pueden ser los bachilleratos generales, estas podrían aportar mayores oportunidades en la innovación, puesto que son naturales promotoras del uso de tecnologías de la información y la comunicación, debido a su vocación técnica y tecnológica, esto puede representar una oferta educativa moderna y mediatizada para entornos laborales cada vez más digitalizados (OECD, 2019).

Destaca como ejemplo de flexibilidad e innovación curricular el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) (Subsecretaría de Educación Media Superior, s.f.), que requiere que el profesorado se convierta en un

acompañante de procesos del estudiantado en el entorno laboral real. Así, las metodologías activas de la enseñanza son imprescindibles. La oferta de programas de formación dual permite a los estudiantes combinar la educación teórica con la práctica profesional en una empresa, propiciando que el Sistema Nacional de Bachillerato se adapte a las necesidades del sector productivo.

Orientación hacia la equidad

Los bachilleratos técnicos en México se orientan por políticas de inclusión y equidad. Las instituciones deben garantizar el acceso a la educación técnica a todo el estudiantado, independientemente de su origen socioeconómico, género o grupo social (Pieck Gochicoa, 2022). De hecho, se implementan programas de becas, apoyos académicos y servicios de tutoría para asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito en su formación técnica.

Esta formación también puede ser equitativa al egreso de los estudios, ya que al vincularse directamente con el sector productivo, suele generar más opciones de acceso al empleo formal. Adicionalmente, es quizás la educación media superior donde el sexenio 2018-2024 ha enfocado la mayor cantidad de recursos para la equidad de las condiciones socioeducativas, solo en el nivel bachillerato, los estudiantes pueden acceder a diversas becas (Gobierno de México, 2021).

Planificación y acreditación institucional

El SNB busca establecer un marco común que persiga la calidad educativa y la pertinencia de sus programas, para ello es preciso un modelo de planificación y acreditación institucional, impulsado desde la gestión directiva. En la EMTP se suelen implementar ciclos de calidad institucional con procesos de planificación, ejecución, seguimiento y evaluación, para observar el cumplimiento de metas de los planteles, esto se liga con el presupuesto disponible, con la nómina docente y con la operatividad institucional.

La DGETI y la DGETAyCM acompañan la evaluación de la calidad mediante observaciones de aula, encuestas de satisfacción y análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Con ello, se perfila la acreditación institucional, que a nivel nacional corresponde al Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior. Este organismo

evalúa las instituciones con base en los estándares de calidad establecidos por el SNB. Dicha evaluación incluye a la infraestructura de los planteles, la pertinencia curricular, la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Metodología

La presente es una investigación de corte empírico con sustento teórico que busca la comprensión del fenómeno en análisis. Para el logro de este objetivo, se utilizó como método el estudio de casos múltiples, exploratorio e instrumental (Stake, 2010). Ello se fundamenta en la naturaleza del fenómeno indagado, que requiere una perspectiva de análisis global. Para la recolección de información cualitativa se realizaron, en primer lugar, entrevistas semiestructuradas individuales a directores, y grupos focales a jefes de especialidad, producción o departamentos. En segundo lugar, para el levantamiento de la información cuantitativa, se aplicó un cuestionario, enviado electrónicamente, a los docentes de los centros participantes. El propósito fue contrastar la visión de los profesores con respecto a la de los directivos.

Cabe destacar que la construcción de las preguntas de las entrevistas, grupos focales y el cuestionario fueron elaboradas considerando las tres dimensiones de análisis desarrolladas por Bolívar, Caballero y García-Garnica (2017): calidad de la enseñanza, cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, y relación con la comunidad. Dado el carácter contextual del liderazgo y del desarrollo profesional docente, es relevante considerar las condiciones institucionales de los centros participantes. Por ello, se seleccionaron liceos y planteles con diversidad en cuanto a tipo de sostenedor, ubicación geográfica (urbana y rural), tamaño de matrícula y número de docentes de ambos países. Esta heterogeneidad permite captar cómo estos factores inciden en las percepciones de sus comunidades educativas. La tabla 1 presenta una síntesis de los establecimientos participantes en el estudio.

Análisis de la información

Análisis cualitativo

Para el análisis se trabajó con una muestra conformada con las siguientes pautas. Para el caso de Chile, del centro educativo público participaron 2 de los 5 directivos que conforman el equipo completo, en tanto, del centro concertado fueron parte del estudio 4 de los 5 integrantes del equipo

directivo. Por su parte, del primer plantel mexicano participaron 6 de los 8 integrantes del equipo directivo, mientras que, en el caso del segundo, participaron 7 de los 8 miembros del equipo.

TABLA 1

Establecimientos participantes en el estudio

Establecimiento	Tipo de sostenedor	Categoría de desempeño	Niveles	Matrícula	Nombre de especialidades	Núm. de docentes
Establecimiento público ubicado en zona urbana	Servicio local	Insuficiente (evaluación 2019)	PK-IV Medio	882	Enfermería Párvulos Electricidad Gastronomía Administración	35 docentes de aula
Establecimiento particular ubicado en zona urbana	Particular subvencionado	Medio (evaluación 2019)	7º-IV Medio	668	Refrigeración Administración	50 docentes de aula
Plantel mexicano 1 Centro de estudios tecnológicos industrial y de servicios ubicado en zona rural	Público	Nivel 3 (escala 1 al 4) Última evaluación 2017	Medio superior	1495	Programación Contabilidad Administración de recursos humanos Cosmetología	82 docentes
Plantel mexicano 2 Centro de estudios tecnológicos industrial y de servicios ubicado en zona urbana	Público	Nivel 3 (escala 1 al 4) Última evaluación 2017	Medio superior	1312	Preparación de alimentos y bebidas Programación. Laboratorio clínico Recursos humanos	58 docentes

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados de las categorías, diferenciando los resultados obtenidos según cada país, para poder analizar las percepciones de los participantes y reflejar sus realidades con mayor detalle.

Calidad de la enseñanza

Para el caso de Chile, tal como muestran algunos estudios (Bolívar, 2006; Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017), en ambos establecimientos existe consenso en que aún es necesario avanzar en la calidad de la ense-

ñanza. Una de las razones que explicarían esta situación es la concepción del desarrollo profesional docente como un proceso formativo centrado, principalmente, en la capacitación como instancia central de desarrollo:

De acuerdo a la formación docente, nosotros hemos estipulado que las capacitaciones obviamente son relevantes aquí, y las capacitaciones ya sean en distintas temáticas, sean para el proceso de evaluación docente, sea para una metodología en particular como el aprendizaje basado en problemas se han hecho para todos los docentes de forma igualitaria (directivo, liceo PS).

Por otro lado, un segundo elemento destacado por los participantes, coherente con lo anterior, se refiere a las escasas instancias formativas y de desarrollo que existen para que los docentes del área TP puedan mejorar sus prácticas pedagógicas:

Desde la formación continua no se les ofrece a ellos [los profesores TP] perfeccionamientos que permitan desarrollar el área pedagógica, pensando en que muchos de ellos no tienen formación de base de profesor, no pasaron por pedagogía [...], tampoco hay capacitación que los ponga al corriente de lo que está haciendo el sector productivo, de los avances tecnológicos en ciertas áreas. Entonces, los profesores están huérfanos por decirlo así, desde la política pública (directivo, liceo SLE).

Por último, una tercera idea relevante implica cuáles son las áreas en las que se focaliza el acompañamiento a docentes. Al respecto, se observa que en ambos establecimientos existen instancias de apoyo a sus docentes, pero que se deben consolidar:

Nosotros hemos estado este año enfocados en observar las prácticas docentes en el aula, ya sea de forma virtual principalmente, y también en algunos casos presencial [...] el equipo de gestión analiza la clase y después se hace una retroalimentación de dicha clase. La retroalimentación enfocada en apoyar y mejorar ciertas debilidades en ciertos puntos que vemos que están en este caso disminuidos, que nosotros vemos puede mejorarse (directivo, liceo PS).

No obstante, este análisis se centra más bien en la estructura de la clase que en la gestión de enseñanza-aprendizaje propiamente tal.

Nos centramos en la estructura de la clase, que esté bien marcada, el inicio, el desarrollo, cierre; que la actividad principal de la clase esté centrada en el estudiante, en lo que hace el estudiante, por sobre lo que dice y cómo lo plantea en cuanto a cátedra el docente (directivo, liceo PS).

Para el caso de México, también se considera que es necesario avanzar en esta categoría. Ello es coherente con los estudios referidos en esta investigación (Bolívar, 2006; Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017).

Para contextualizar, se debe señalar que la supervisión de la calidad de la enseñanza es una función primordial del Departamento de Servicios Docentes (SD), cuyo jefe promueve entre el profesorado el apego a los programas vigentes así como la utilización de métodos y técnicas didácticas apropiadas para cada programa. El principal espacio para la realización de estas actividades son las sesiones de academia, que consisten en reuniones de docentes organizadas por pares de especialidad. En las academias:

Se da ese intercambio de situaciones que van surgiendo; pero también se planea a lo largo del semestre. Desde el inicio del semestre hay una reunión de academia previa y durante el semestre hay algunas reuniones más donde van analizando el resultado, y finalmente cuando termina el semestre se lleva otra reunión de academia en donde se analiza todo lo que se logró y se proponen para el siguiente periodo los trabajos a realizar (P2).

En cada academia hay un presidente, quien se encarga “de dar seguimiento a cada uno de los docentes” (P6). En este seguimiento se basa el “plan elaborado en conjunto”, que determina las acciones para “poder rescatar al mayor número de alumnos” y decidir los apoyos complementarios a las estrategias que son necesarios. El presidente también funge como representante en reuniones de academia a nivel estatal y federal y se encarga de informar al grupo local los acuerdos tomados.

Aunque en las academias los profesores desarrollan proyectos colectivos, este trabajo suele realizarse desde las lógicas de cada especialidad y falta “que la academia de matemáticas dialogue con la academia de química y la de química dialogue con la de física [...] nos cuesta mucho sentarnos a la mesa y hacer un trabajo transversal” (P1).

Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo

En cuanto a esta dimensión, para el caso de Chile, ambos establecimientos reconocen que si bien hay avances en esta materia, aún se trata de un trabajo inicial. Ello es coherente con estudios que apuntan en esta misma dirección (Bolívar, 2006; Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017). En palabras de los directivos:

Este proceso de apoyo y colaboración a los equipos y los docentes para mejorar las prácticas de aprendizaje de los estudiantes también se da en un ambiente colaborativo en las mismas reuniones del departamento. Yo creo que eso es importante de señalar que existe un coordinador, como un mentor, en este caso el coordinador de cada área que va liderando distintos equipos. Y ahí también se ve este liderazgo distributivo que se ha querido implementar [...] donde el jefe de departamento va colaborando y apoyando los procesos de monitoreo con el mismo docente, el compartir prácticas exitosas (directivo, liceo PS).

Estamos de forma incipiente en trabajar el aprendizaje colaborativo [...]. Gastronomía puede trabajar con matemática, gastronomía también puede trabajar con historia [...] tuvimos una experiencia que fue bien gratificante, que la profesora de gastronomía empezó a enseñar el reciclaje o la comida más sustentable [...] y hubo un trabajo con matemáticas porque de hecho las matemáticas están en la cocina, o sea cuando uno hace pan, obviamente que hay una porción, no es solo llegar y echar harina o echar levadura (directivo, liceo SLE).

Para el caso de México, pese a la construcción de planes de mejora y las academias, que son espacios de trabajo en conjunto, el trabajo en equipo no es algo que se encuentre consolidado. Ello coincide con las investigaciones de referencias en este estudio (Bolívar, 2006; Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017):

[...] nos cuesta mucho trabajar en equipo [...] y compartir información y llevar a la realidad un proyecto conjunto [...] nos cuesta mucho la colaboración y generalmente, salvo sus honrosas excepciones, pues somos una cultura que está muy dada a trabajar desde lo individual” (D1).

El responsable de coordinar estas acciones es el jefe de planeación y evaluación, quien gestiona y supervisa el desarrollo conjunto del programa

operativo, las metas y presupuestos. Al respecto, desde el equipo directivo las propuestas que se realizan:

[...] siempre tienen que tomar en cuenta a los docentes que son el primer contacto con los educandos. Ellos son finalmente quienes aterrizan todas las propuestas que se hacen desde nosotros los directivos; si no se toman en cuenta, ellos en primero término [...] difícilmente nuestras propuestas van a ser aterrizzadas (D7).

La cultura de aprendizaje, por su parte, parece estar impulsada principalmente por mecanismos institucionalizados. El jefe de vinculación es responsable de establecer convenios con instituciones para la formación de los trabajadores. Este se “acerca a las universidades [...] y hace la pregunta literal, ¿qué curso me puedes ofrecer para mis maestros?” (D1). Los vínculos para la formación docente con frecuencia son con instituciones privadas:

Fue una crítica que le hice a la vinculadora, le dije: es que me traen muchas propuestas de escuelas privadas, y está bien, yo no demerito su trabajo; pero necesito también que subamos el nivel, que vayamos con un politécnico, que vayamos con una [universidad pública] (D1).

La formación para los profesores también se oferta desde el sistema federal y estatal. Desde el federal, se ofrecen cursos y diplomados de contenido general y de extensión variable entre 5 y 40 horas, cuyas convocatorias son promovidas por el equipo directivo. Si bien, “en la última convocatoria que hubo [...] me sorprendió, lo aplaudí y ya nos empezaron a dar diplomados de 100 horas, de 120 horas en donde el acompañamiento es más serio, más formal...” (D1), existe un vacío de formación para los profesores de especialidad:

Está enfocada a un área genérica [...] y da por hecho de que todo mundo lo necesita; por ejemplo, la comprensión lectora: sí, todo mundo la necesita. Las habilidades socioemocionales: sí, todo mundo lo necesita. La pregunta es: ¿qué sucede para el contador o para el administrador o para el cosmetólogo cuando necesita actualizarse y el propio sistema, subsistema, no se lo da? (D1).

Hacen vinculaciones con universidades, “por ejemplo, en los períodos vacacionales [...] nos ofertan cursos para que el profesor pues pueda seguirse

capacitando [...] considero que ahí también es cuando los profesores de especialidad tienen como la oportunidad de formarse” (D3). Otras alternativas de desarrollo profesional son:

- 1) la beca comisión: “que consiste en que tú tienes que ser trabajador de la Secretaría de Educación Pública [SEP], meten sus papeles para ingresar a una universidad de prestigio, sobre todo si está enfocado al área de educación [...] Si te admite la universidad [...], la SEP te dice: ‘vete a estudiar los años que sean necesarios. Te seguimos pagando tu salario, y no pierdes tu puesto’; porque me interesa tener gente preparada. Esa es la beca comisión” (D1);
- 2) el año sabático: “en el que los profesores son liberados de sus responsabilidades docentes manteniendo su salario y beneficios laborales para realizar desarrollo profesional o completar un proceso de titulación” (D1);
- 3) el programa ALIDET (Academia Local de Investigación y Desarrollo Tecnológico), con el que el profesor: “va a estar haciendo investigación educativa dentro de la escuela con una descarga que va a ser para que se dedique a hacer esas funciones; tiene la oportunidad de ir a congresos estatales, nacionales, publicar, si así lo consideran las autoridades que su trabajo lo amerita” (D1).

Relación con la comunidad

Finalmente, tanto en Chile como en México se observa que esta categoría es, a juicio de los directivos, la de mayor consolidación; ambos establecimientos declaran tener estrategias concretas para relacionarse con la comunidad. Ello también es coherente con algunos estudios (Bolívar, 2006; Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017). En palabras de los directivos chilenos:

Nosotros tenemos un Consejo Asesor Empresarial [...] Nos asesora el vínculo con el sector productivo. El foco de análisis de [este Consejo] tiene tres focos principalmente y está asociado, primero, a cuáles son las necesidades laborales, en este caso del sector productivo que es lo que requieren ellos en realidad de nuestros estudiantes (directivo, liceo PS).

Nosotros tenemos estándares que están asociados a los convenios con las empresas y adicionalmente convenios con instituciones de educación superior, que están asociadas principalmente [...] a articular con algunos módulos y asignaturas

que nosotros tenemos, y también convenios que son colaborativos con nuestro colegio para que las universidades lleguen acá o institutos profesionales dicten charlas a los estudiantes y a los docentes (directivo, liceo PS).

Para el caso de México, las relaciones con la comunidad estudiantil y con el sector productivo han sido aspectos afectados por la pandemia. Respecto de la primera: “te mentiría si te dijera que ya existe un plan, ahorita estamos muy preocupados en el regreso de los jóvenes” y se plantea retomar acciones realizadas en el pasado: “seguramente podríamos replantear lo que alguna vez sucedió: los jefes de grupo que se conviertan en líderes, en portavoces del grupo” (D1).

Sobre la relación con el sector productivo, “normalmente buscamos, y también se tiene convenio con empresas, escuelas, para que ellos vayan desarrollando su servicio social allá y pues se busca la forma de que ellos puedan cimentar mejor la formación académica” (D1). Estas acciones se realizan desde el departamento de vinculación con apoyo de otras áreas dentro de la subdirección técnica: “una de las finalidades es reforzar los conocimientos que adquieren en la propia escuela y darse cuenta cómo funciona esto en la vida real” (D3).

Análisis cuantitativo

Para la parte cuantitativa del estudio, se utilizó un instrumento constituido por 36 preguntas, que fue respondido virtualmente; se aplicó previamente para evaluar su consistencia. La muestra estuvo compuesta por un total de 126 docentes, de los cuales un 24.6% son de nacionalidad chilena y un 75.4% mexicana. Ambos grupos provienen de los mismos establecimientos participantes del estudio. Respecto del género, 61.3% son mujeres en Chile, mientras que en México esta proporción es de un 38.9 por ciento.

Sobre la edad de los docentes, se observa que en Chile el mayor porcentaje se concentra entre los 30 y los 44 años, mientras que, en México, entre los 45 y los 60 años. En cuanto a los años de ejercicio profesional, en Chile se observa que el profesorado en su mayoría (29%) posee entre 1 a 5 años de experiencia, en tanto en México, casi la mitad de los encuestados (49.5%) tiene más de 20 años de experiencia. Finalmente, en cuanto a sus grados académicos, se observa que en Chile la mayoría (83.9%) de los docentes cuenta con el grado de licenciado y 12.9% con magíster; ninguno declaró poseer el grado de doctor. Por su parte, para el caso de

México la situación es distinta: mientras que un 53.7% declaró poseer el grado de licenciado, 32.6% señaló contar con un magíster y 9.5% afirmó haber cursado un doctorado.

En cuanto a la categoría “calidad de la enseñanza”, los resultados muestran que para el caso de Chile los docentes perciben que 6 de las 12 prácticas de liderazgo y desarrollo profesional docente se llevan a cabo “siempre” o “casi siempre” en porcentajes superiores a 75%, donde las más altas son: “se dispone del profesorado con la experiencia necesaria para desarrollar una enseñanza que mejore el aprendizaje del alumnado” (100%) y “se planifica la enseñanza que requiere el alumnado con necesidades especiales a partir de los datos de evaluación” (96.7%). En tanto, para el caso de México se observa que los docentes consideran que 9 de 12 de estas prácticas son realizadas en sus planteles “siempre” o “casi siempre” en porcentajes superiores a 75%. En específico, las más valoradas son: “se planifica un calendario que posibilita una enseñanza de calidad” (93.7%) y “se dispone del profesorado con la experiencia necesaria para desarrollar una enseñanza que mejore el aprendizaje del alumnado” (91.6%). La tabla 2 muestra los principales resultados obtenidos en esta dimensión.

TABLA 2

Resultados principales de la encuesta sobre la dimensión calidad de la enseñanza (%)

Reactivos	País	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
En su liceo o plantel se planifica la enseñanza que requiere el alumnado con necesidades especiales a partir de los datos de evaluación	Chile	67.7	29.0	3.2	0.0	0.0
	México	31.6	33.7	16.8	10.5	7.4
En su liceo o plantel se planifica un calendario que posibilita una enseñanza de calidad	Chile	51.6	38.7	9.7	0.0	0.0
	México	65.3	28.4	2.1	4.2	0.0
En su liceo o plantel se dispone del profesorado con la experiencia necesaria para desarrollar una enseñanza que mejore el aprendizaje del alumnado	Chile	77.4	22.6	0.0	0.0	0.0
	México	46.3	45.3	7.4	1.1	0.0
En su liceo o plantel se evalúa la práctica docente	Chile	48.4	19.4	25.8	6.5	0.0
	México	40.0	37.9	11.6	7.4	3.2

Nota: 5 = siempre; 4 = casi siempre; 3 = ocasionalmente; 2 = casi nunca; 1 = nunca.

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a “cultura de aprendizaje y trabajo en equipo”, los resultados muestran que los docentes chilenos valoran altamente esta categoría, al considerar que todas las prácticas de liderazgo y desarrollo profesional docente son llevadas a cabo “siempre” o “casi siempre” en porcentajes superiores a 75%. En particular, las más valoradas son “se planifica un ambiente favorable en el que el aprendizaje del alumnado es el eje central”, “se apuesta por una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad del alumnado” y “se promueve que los estudiantes participen en la comunidad escolar”, todas ellas con 96.8% de valoración. Por su parte, los docentes mexicanos también otorgan una alta valoración a las prácticas de esta categoría (11 de 12 tienen porcentajes de “siempre” y “casi siempre” superiores a 75%). En específico, las más valoradas son “se apuesta por una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad del alumnado” (89.5%) y “se promueve que los estudiantes participen en la comunidad escolar” (89.5%). La tabla 3 muestra los principales resultados obtenidos en esta dimensión:

TABLA 3

Resultados principales de la encuesta respecto de la dimensión cultura de aprendizaje y trabajo en equipo (%)

Reactivos	País	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
En su liceo o plantel se planifican programas y políticas que promuevan la convivencia y el orden	Chile	45.2	38.7	12.9	3.2	0.0
	México	50.5	31.6	8.4	7.4	2.1
En su liceo o plantel se planifica un ambiente favorable en el que el aprendizaje del alumnado es el eje central	Chile	58.1	38.7	0.0	3.2	0.0
	México	51.6	33.7	1.6	3.2	0.0
En su liceo o plantel se apoya el trabajo en equipo para mejorar la enseñanza	Chile	51.6	32.3	12.9	3.2	0.0
	México	38.9	45.3	12.6	3.2	0.0
En su liceo o plantel se apuesta por una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad del alumnado	Chile	71.0	25.8	3.2	0.0	0.0
	México	51.6	37.9	9.5	1.1	0.0

Nota: 5 = siempre; 4 = casi siempre; 3 = ocasionalmente; 2 = casi nunca; 1 = nunca.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en cuanto a “relación con la comunidad”, tanto los docentes chilenos como los mexicanos otorgan una baja valoración a las prácticas de esta categoría. En el caso de Chile, solo 3 de las 12 son llevadas a cabo “siempre” o “casi siempre” en porcentajes superiores a 75%; las prácticas identificadas son “se desarrollan programas que atiendan las necesidades de la comunidad” (77.4%) y “se crean relaciones con las empresas para apoyar el aprendizaje social y académico del alumnado” (77.4%). En México solo la correspondiente a “se dispone de un plan para impulsar acciones con la comunidad coherentes con las metas educativas” (76.8%) obtiene una alta valoración. La tabla 4 muestra los principales resultados obtenidos en esta dimensión.

TABLA 4

Resultados principales de la encuesta respecto de la dimensión relación con la comunidad (%)

Reactivos	País	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
En su liceo o plantel se dispone de un plan que fomenta las relaciones del centro con la comunidad en torno a objetivos académicos	Chile	32.3	35.5	22.6	6.5	3.2
	México	36.8	37.9	15.8	7.4	2.1
En su liceo o plantel se dispone de un plan para impulsar acciones con la comunidad coherentes con las metas educativas	Chile	35.5	38.7	16.1	9.7	0.0
	México	38.9	37.9	14.7	5.3	3.2
En su liceo o plantel se promueve el fomento de mecanismos para llegar a las familias que están menos implicadas	Chile	35.5	41.9	22.6	0.0	0.0
	México	18.9	41.1	30.5	6.3	3.2
En su liceo o plantel se compromete a los profesores a trabajar con instituciones de la comunidad para apoyar al alumnado con bajo rendimiento	Chile	29.0	22.6	35.5	6.5	6.5
	México	32.6	29.5	21.1	8.4	8.4
En su liceo o plantel se supervisa la eficacia de las relaciones entre la escuela y la comunidad	Chile	32.3	38.7	19.4	6.5	3.2
	México	26.3	35.8	22.1	9.5	6.3

Nota: 5 = siempre; 4 = casi siempre; 3 = ocasionalmente; 2 = casi nunca; 1 = nunca.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación son consistentes con otros estudios previos (Bolívar, 2006; Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017) y muestran que las prácticas de liderazgo vinculadas al desarrollo profesional docente (DPD) se encuentran aún en una etapa incipiente. En este sentido, el liderazgo directivo aparece como un factor clave, en tanto su capacidad de generar condiciones organizacionales, culturales y pedagógicas influye directamente en las oportunidades de aprendizaje profesional del profesorado, ya sea promoviendo espacios de colaboración, retroalimentación o vinculación con la comunidad.

La investigación se propuso contrastar las percepciones de directivos y docentes respecto del grado de desarrollo de tres dimensiones vinculadas al DPD: calidad de la enseñanza, cultura de aprendizaje y trabajo en equipo y relación con la comunidad. Este contraste no solo permite observar matices en la valoración de cada grupo, sino que también revela brechas en la comprensión y apropiación de los procesos de mejora que deben ser consideradas al momento de diseñar políticas o estrategias institucionales de fortalecimiento profesional.

Desde la óptica de los equipos directivos, se considera que solo una de las tres dimensiones se encuentra en proceso de consolidación: la relación con la comunidad. Esta refiere a la construcción de un sentido de pertenencia y vinculación tanto al interior del centro escolar como con el entorno social, educativo y productivo. Su mayor desarrollo podría explicarse por tratarse de un aspecto más ligado a la gestión institucional y, por tanto, directamente atribuible al quehacer directivo.

Por otro lado, desde la percepción de los docentes, la dimensión que aparece con mayor grado de afianzamiento es la de cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, entendida como el conjunto de normas, valores compartidos, prácticas colaborativas y reflexión conjunta que fortalecen el “capital profesional” del centro escolar. Este énfasis desde el profesorado puede atribuirse a su relación directa con las dinámicas de aula y los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, donde el intercambio entre pares resulta más inmediato y visible.

La tercera dimensión, calidad de la enseñanza –comprendida como la presencia de prácticas pedagógicas eficaces, orientadas al aprendizaje académico y socioemocional de los estudiantes– fue valorada de forma baja

por ambos grupos. Esta coincidencia podría deberse a las limitaciones de los equipos directivos para incidir en profundidad en las prácticas de aula, que suelen ser consideradas como parte del espacio de autonomía individual del profesorado (Bolívar, 2006).

En una perspectiva comparada, se observa que las percepciones de ambos actores –directivos y docentes– en Chile y México son coincidentes en cuanto a la valoración otorgada a cada una de las dimensiones, lo que sugiere que los desafíos vinculados al DPD comparten una base común. Esta convergencia refleja que, pese a las diferencias estructurales entre ambos sistemas –como el tamaño del sistema, la distribución territorial o la gobernanza institucional–, existen condiciones culturales y profesionales compartidas que configuran un campo común de expectativas y tensiones.

Asimismo, los resultados muestran que en la dimensión cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, los docentes tienden a valorarla más positivamente que los directivos, mientras que ocurre lo inverso en relación con la comunidad, donde los directivos reportan un mayor desarrollo percibido. Estas diferencias internas no solo revelan brechas en la comprensión de los procesos colaborativos, sino también ponen en evidencia las distintas posiciones desde las cuales se ejercen y valoran las prácticas de liderazgo educativo. En este sentido, se refuerza la necesidad de políticas que fomenten espacios de diálogo profesional más horizontales, sostenidos en el tiempo y alineados con las condiciones específicas de cada centro escolar.

Estos hallazgos son coherentes con investigaciones previas que advierten sobre la distancia perceptiva entre los distintos actores del sistema educativo. Tal como señalan Bolívar, Caballero y García-Garnica (2017), los equipos directivos tienden a tener una mejor valoración de sus propias prácticas de liderazgo, seguidos por los inspectores, mientras que los docentes adoptan una visión más crítica. A nivel internacional, también se ha advertido esta brecha entre niveles de responsabilidad y percepción, especialmente en contextos donde la profesionalización del liderazgo aún no se ha traducido en procesos sistemáticos de acompañamiento y colaboración profesional (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020; OECD, 2021). Así, los resultados de este estudio se insertan en un cuerpo más amplio de conocimiento que enfatiza la necesidad de construir una visión compartida del liderazgo pedagógico, orientada al fortalecimiento colectivo de las capacidades docentes.

Desde la perspectiva de política pública, estos resultados suponen desafíos relevantes. En primer lugar, la dimensión de calidad de la enseñanza presenta baja valoración en ambos países y por ambos actores, lo que indica la necesidad de focalizar los esfuerzos de apoyo y orientación hacia el fortalecimiento de esta dimensión. Esto es especialmente relevante en la educación técnico-profesional, donde una proporción significativa del profesorado no cuenta con formación pedagógica formal.

Respecto de la cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, dado que los docentes la valoran altamente, mientras los directivos la perciben en un nivel medio, la política educativa debiera avanzar en estrategias concretas que promuevan la articulación entre ambos actores, fortaleciendo el trabajo colaborativo en los liceos TP. Esto se alinea con evidencia reciente que muestra que los establecimientos con trayectorias sostenidas de mejora comparten prácticas consolidadas de colaboración entre docentes (Ahumada, Castro, Maureira y Pino-Yancovic, 2023).

Por último, en relación con la relación con la comunidad, se requiere que las políticas educativas diseñen estrategias efectivas que fortalezcan el liderazgo de los equipos directivos para integrar activamente a docentes y estudiantes en procesos de vinculación con el entorno, la educación superior y el sector productivo, superando así enfoques unidireccionales o instrumentalizados de la participación.

Agradecimientos

Agradecemos al Proyecto Fondecyt 1230373: Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios que favorecen el desarrollo profesional docente en la EMTP y al Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED) de la Universidad del Desarrollo.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

Referencias

- Ahumada, Luis; Castro, Soledad; Maureira, Oscar y Pino-Yancovic, Mauricio (2023). "Prácticas de liderazgo distribuido en formación técnico profesional: nuevas formas de aprender, enseñar y trabajar", *Psicoperspectivas*, vol. 22, núm. 3, pp. 1-15. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue3-fulltext-2949>

- Bolívar, Antonio (2006). “A liderança educational e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade”, *Administração Educacional*, núm. 6, pp. 76-93.
- Bolívar, Antonio (2010). “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”, *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2- fulltext-112>
- Bolívar, Antonio (2014). “Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: una revisión internacional”, en J. Ulloa y S. Rodríguez (eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: aportes para la mejora de la escuela*, Santiago de Chile: RIL Editores, pp. 61-103.
- Bolívar, Antonio; Caballero, Katia y García-Garnica, Marina (2017). “Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 25, núm. 95, pp. 483-506. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500780>
- Camacho, Salvador (2019). *¿Cómo se aplica la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)? Evaluación desde la gestión escolar en subsistemas federales y estatales en Aguascalientes*, Aguascalientes: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/ Universidad Autónoma de Aguascalientes/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- CILED (2021). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional*, Santiago de Chile: Centro de Innovación en Liderazgo Educativo.
- Contreras, Trilce (2016). “Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 4, núm. 2, pp. 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Darling-Hammond, Linda (2017). “Teacher education around the world: What can we learn from international practice?”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 40, núm. 3, pp. 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Fierro-Silva, Isaac; Bravo-Rojas, M. y Mondaca-Rojas, C. (2022). “Formación inicial para docentes de la educación media técnico-profesional en Chile: grandes desafíos aún no resueltos”, *Interciencia*, vol. 47, núm. 9, pp. 394-401.
- Gobierno de México (2021). “Becas, Sistema de Educación Media Superior”, *Gobierno de México* (sitio web). Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/becas (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Gobierno de México (2022). “SNB-Sistema Nacional de Bachillerato”, *Gobierno de México* (sitio web). Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato (consulta: 14 de octubre de 2024).
- Grissom, Jason A.; Egalite, Anna J. y Lindsay, Constance A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*, Nueva York: The Wallace Foundation. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- H. Congreso de la Unión (2019). “Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> (consulta: 8 de octubre de 2024).

- Hallinger, Philip y Heck, Ronald (2002). "What do you call people with visions? the role of vision, mission and goals in school leadership and improvement", en K. Leithwood y P. Hallinger (eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Springer Dordrecht, pp. 9-40.
- Horn, Andrea y Marfán, Javiera (2010). "Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile", *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 82-104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- INEE (2018). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Leithwood, Kenneth (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, Kenneth y Riehl, Carolyn (2005). "What we know about successful leadership?", en W. Firestone y C. Riehl (eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership*, Nueva York: Teachers College Press, pp. 12-27.
- Leithwood, Kenneth y Seashore, Karen (2011). *Linking leadership to student learning*, San Francisco: Josey -Bass.
- Leithwood, Kenneth; Harris, Alma y Hopkins, David (2020). "Seven strong claims about successful school leadership revisited", *School Leadership & Management*, vol. 40, núm. 1, pp. 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Martínez, Thamara (2019). "Educación tecnológica. Historia, dimensión y presupuesto", *Centro de Investigación Económica y Presupuestaria* (sitio web). Disponible en: <https://ciep.mx/Tv28> (consulta: 14 de octubre de 2024).
- Ministerio de Educación (2020). "Datos abiertos", *Centros de Estudios Mineduc* (sitio web). Disponible en: <https://datosabiertos.mineduc.cl/> (consulta: 27 de octubre de 2024).
- Murphy, Joseph y Hallinger, Philip (1984). "Policy analysis at the local level: A framework for expanded investigation", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 6, núm. 1, pp. 5-13. <https://doi.org/10.3102/01623737006001005>
- OECD (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*, París: OECD Publishing, París: <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- OECD (2019). *Higher education in Mexico: Labour market relevance and outcomes*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- OECD (2021). *Teachers and leaders in vocational education and training*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/59d4fb1-en>
- Pieck Gochicoa, Enrique (2022). "Pobreza y formación para el trabajo: la necesaria apuesta por la calidad", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 52, núm. 2, pp. 7-16. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.503>
- Pieck Gochicoa, Enrique y Vicente-Díaz, Martha (2020). "Colaboración entre instituciones de formación para el trabajo y la educación media superior en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 84, pp. 179-204. Disponible en: <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/246>
- Robinson, Viviane (2016). "Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio", en J. Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 45-80.

- Robinson, Viviane; Lloyd, Claire y Rowe, Kenneth (2014). “El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 4, pp. 13-40. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.001>
- SEP (2008a). “ACUERDO número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior”, *Diario Oficial de la Federación*, 2 de diciembre. Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerto_449_competencias_perfil_director.pdf (consulta: 17 de octubre de 2024)
- SEP (2008b). “ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de octubre. Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerto_447_competencias_docentes_EMS.pdf (consulta: 8 de octubre de 2024)
- Sepúlveda, Leandro (2020). *Estudio de la gestión de instrumentos curriculares en la enseñanza media-técnico profesional. Informe final corregido*, Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado-Facultad de Educación.
- Sepúlveda, Leandro y Valdebenito, María José (2019). *Educación técnica profesional ; Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sevilla, María Paola (2018). *Educación técnica profesional en Chile: Antecedentes y claves de diagnóstico*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/548/MONO-466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sevilla, Paola y Dutra, Guillermo (2016). *La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe una perspectiva regional hacia 2030*, Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260709/PDF/260709spa.pdf.multi>
- Sevilla, María Paola y Madero, Cristóbal (2023). “Factores que influyen en la elección de la carrera docente en escuelas secundarias técnico-profesionales chilenas”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 30, núm. 41, pp. 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7458>
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ediciones Morata.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (s.f.). *Modelo Mexicano de Formación Dual*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/modelo_mexicano_de_formacion_dual_mmfd (consulta: 3 de octubre de 2024).
- Tan, Cheng Yong; Dimmock, Clive y Walker, Allan (2024). “How school leadership practices relate to student outcomes: Insights from a three-level meta-analysis”, *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 52, núm. 1, pp. 6-27. <https://doi.org/10.1177/17411432211061445>
- Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2015). *El ABC y D de la formación docente*, Madrid: Narcea Ediciones.

- Valdebenito, María José (2021). *Estado del arte de la educación media técnico profesional en Latinoamérica 2016-2020*, Buenos Aires: Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378122/PDF/378122spa.pdf.multi>
- Zancajo, Adrián y Valiente, Oscar (2019). “Evolución de las políticas de ETP en Chile: entre el capital humano y el derecho a la educación”, en L. Sepúlveda y M. J. Valdebenito (eds.), *Educación técnica profesional ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, pp. 57-89.

Artículo recibido: 16 de enero de 2025

Dictaminado: 11 de marzo de 2025

Segunda versión: 4 de abril de 2025

Tercera versión: 9 de abril de 2025

Aceptado: 14 de abril de 2025