

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA



AÑO V - Nº 5  
Julio, 2019

ISSN 0719-6512

# BOLETÍN DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA



**Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**

**Rectora:** Jaime Espinoza A.

**Vicerrectora:** Ximena Acuña R.

**Director de Extensión y Vinculación con el Medio:** Luis Espinoza Q.

**Facultad de Filosofía y Educación**

**Decana:** Ana María Figueroa E.

**Secretaria de Facultad:** Paola Quintanilla G.

**Departamento de Formación Pedagógica**

**Director:** Fabián Castro V.

**Secretario Académico:** Pilar Mazo F.

**Enviar correspondencia/colaboraciones a:** Jorge Ivulic G.

Jorge.ivulic@umce.cl

**Acceso al Boletín:**

[www.umce.cl/boletindepolicas/](http://www.umce.cl/boletindepolicas/)

### **Comité Ejecutivo**

Fabián Castro V  
Erwin Frei C.

### **Comité Editorial**

Dra. Paola Quintanilla G. UMCE  
Dra. Carola Sepúlveda V. UMCE  
Dra. Marcela Beltrán C. UACH  
Dra. Marianela Ruíz Q. MINEDUC

Dr. Alfonso Fernández U. UMCE  
Dr. Claudio Almonacid A. UMCE  
Dr. José Michel S. UMCE

### **Comité Editorial Externo**

Mario Leyton S. Premio Nacional de Educación.  
Dr. Stephen Ball  
UCL Instituto de Educación Universidad de Londres.  
Dra. Terri Kim University of East London UEL.  
Especialista en Educación Comparada.

### **Editor**

Dr. Hernán Villarroel M. UMCE

### **Diseño y Diagramación**

Héctor Caruz

### **Edita**

Departamento de Formación Pedagógica, UMCE  
José P. Alessandri N° 774, Ñuñoa  
Santiago 7750000  
Chile  
Teléfono/Phone: (56-2) 22412485 - 83

## Editorial

El Boletín de Políticas Educativas y Gestión busca tiene el propósito de crear un espacio de reflexión, diálogo y difusión académica de estas áreas del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, tanto desde la mirada de la formación inicial como de la especialización de postgrado. Así esta publicación periódica acogerá colaboraciones de los académicos, de los estudiantes avanzados, de los profesionales de la educación, las que serán evaluados por pares. Adicionalmente se publicarán separatas con artículos seleccionados por el comité editorial, producidos por los estudiantes de la Universidad.

Esta publicación es una expresión del trabajo académico, individual y colectivo de los estudiantes del Programa de Magíster en Educación de la UMCE, coherente con una de las orientaciones angulares del postgrado en el sentido de relevar las publicaciones generadas en dicho ámbito. Así, se ha aprovechado la diversidad de enfoques que las políticas y gestión educativa tienen como eje temático, expresando la riqueza de miradas desde los diferentes niveles del sistema nacional y de la formación docente en particular, contribuyendo a la valoración de la profesión docente.

Los desafíos relacionados con las políticas y la gestión se abordarán desde diversas miradas, valorando importantes desarrollos conceptuales como experiencias vividas en los desempeños docente. Este espacio de debate académico se enmarca en el espacio que la universidad se otorga para la discusión de la política y gestión educativa como una de las instituciones nacionales que debe estar analizando y revisando de manera sistemática las discusiones e innovaciones en los ámbitos que son de su interés.

## Índice

Editorial .....	4
Presentación .....	6
La intervención del liderazgo femenino para promover el liderazgo distribuido en escuelas públicas .....	7
Herramientas para el análisis del Clima Organizacional, una mirada desde variables dinámicas que presentan las organizaciones .....	210
Organización escolar desde la perspectiva sociológica .....	33
La relación entre agotamiento emocional y liderazgo de calidad en escuelas vulnerables .....	4545
La inteligencia emocional como factor fundamental en el desarrollo motivacional de la comunidad educativa para la gestión de escuelas efectivas. ....	588
Sistema de Desarrollo profesional Docente: Discusiones y narrativas desde su creación.....	711
Normas para Colaboradores	93

## Presentación

Este Boletín corresponde al número 5 y casi exclusivamente se focaliza en temas propios de la Gestión Educativa, excepto en un artículo que es de Políticas Educativas,

El primer artículo describe el desarrollo histórico de la mujer y el desafío y necesidad de reforzar y promover el liderazgo femenino también a nivel de liderazgo directivo, de modo que sea coherente con el dato que no merece discusión, esto es que la mujer está sub representada

El segundo artículo, parte de las variables dinámicas que presentan las organizaciones. Se hace el esfuerzo por interrelacionar todas las variables, con el propósito de mejorar la calidad del clima organizacional.

Así como el clima organizacional es un factor clave en una organización, la perspectiva sociológica puede también aportar a la organización escolar, a través de temas que inciden en la vida escolar como es la cultura, relaciones sociales, estructura sistémica de la escuela, (tercer artículo)

El cuarto artículo que se presenta es sobre un tema que recobra vigencia como es la relación entre agotamiento emocional y liderazgo de calidad, es decir, aparece la inteligencia emocional, que entrega las competencias que debería tener un líder. De alguna manera se complementa con el artículo quinto, que también parte de la inteligencia emocional en un plano más global, porque con el desarrollo motivacional de la comunidad educativa, que se plasme en la gestión de la gestión de escuelas efectivas

El último artículo es de políticas, el análisis parte desde el contexto histórico de la carrera docente en Chile, donde claramente los/las docentes fueron muy afectados. Aparece un nuevo actor, el movimiento estudiantil que va intentar revertir muchas políticas implementadas durante los gobiernos no democráticos, de ese modo emerge, la ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente (2016) con la misión de mejorar la calidad de la educación en Chile, que es objeto de estudio para identificar lo que subyace en la ley

## **La intervención del liderazgo femenino para promover el liderazgo distribuido en escuelas públicas**

Mg. Nathalia Severino U.

### **Resumen**

Este texto expone el rol histórico de la mujer y la importancia que tendría el reforzar y promover el liderazgo femenino en escuelas públicas chilenas, con el fin de buscar nuevas propuestas en el escenario de la gestión de escuelas eficaces, donde las mujeres puedan posicionarse más allá de ser mayoría en la práctica docente, sino también en los puestos directivos y a través del liderazgo pedagógico llevado a la práctica como liderazgo para el aprendizaje y así las profesoras y líderes femeninas aseguren la implementación de liderazgos distribuidos que tiendan al cambio social desde las escuelas.

**Palabras claves:** Rol histórico de la mujer, patriarcado, teoría de género, liderazgo distribuido, Liderazgo femenino

### **Abstract**

This text explains the historical role of women and the importance that would have it in encourage and promote feminine leadership in Chileans public schools. This look for new proposals in the scenario of efficient school management where women can position themselves further in teachers' role but also in head positions for the learning. Thus. Teacher and feminine leaders assure implementation of distribute leadership in order to support social change from schools.

### **Keywords:**

Historical women role, Patriarchy, Gender theories, distribute leadership, feminine leadership.

## Introducción

El rol de la mujer desde la vereda del liderazgo siempre ha sido un tema difícil de abordar, a partir del nacimiento de las civilizaciones occidentales, es que el patriarcado toma las riendas de instituciones formales e informales que conforman la sociedad para dar paso a la construcción de nuestra cosmovisión como la asumimos actualmente. Esto implica que se ha generado una estructura social y cultural que está asentada en el predominio permanente de una parte de la sociedad por sobre la otra, a través de la diferenciación sexual. Así se ha dado pie para establecer un concepto de persona dividida, que tendría una función social según su género, lo cual provoca cierta división del trabajo, expectativas de actuación y acción; normativas y ocupación diferenciada de espacios tanto físicos como sociales. Todo esto reunido genera una perspectiva determinada que es la que nos otorga roles, en donde la mujer es relegada a ser ciudadana con responsabilidad en el ámbito doméstico más que al profesional y su labor se centra en el ámbito privado más que en el público, quedando este, bajo el total dominio masculino y por ende patriarcal.

Todos los actores sociales indistintamente del género, pertenecemos a agrupaciones u organizaciones que necesitan ser gestionadas para lograr sus objetivos, generar cultura organizacional y coordinar los diversos componentes que en ella se conjugan ¿Cómo? acordando estrategias para alcanzar ciertos fines, haciendo esfuerzos en común para lograr metas, actuando de manera solidaria y cooperativa, etc. Es aquí donde surge la figura de quien o quienes podrían realizar esta tarea de coordinación o como es denominado actualmente, la figura de quien lidera estos espacios de organización, esta será esencial en la gestión de instituciones. Es en este punto donde nos podemos detener y verificar que durante el curso de nuestra historia estos puestos han sido ocupados, casi en su totalidad, por figuras masculinas y es durante el transcurso de esta misma historia en donde la mujer ha tenido que abrirse espacios de interacción en situaciones de liderazgo, las cuales no estarían ceñidas al marco de acción propios, según la construcción social, del género en cuestión.

Esto no es diferente en las instituciones escolares, en donde el rol del líder es cada vez más promocionado y catapultado como eje fundamental de los procesos de aprendizaje de las niñas y niños que forman parte de este. Es en estas organizaciones donde, a partir del trabajo colaborativo, deberíamos generar nuevas realidades y quebrar el significado de liderazgo con características masculinas y la forma de llevarlo a la práctica. Si a la escuela pública, la observamos como centro de cambio paradigmático, sería de suma importancia que el componente femenino, tan mayoritario, en el que hacer pedagógico, corriera sin obstáculos para empoderarse del espacio público y la gestión de estos centros. Si vemos que el concepto de liderazgo, ya ha cambiado y se promueve una actitud más transformacional y menos directiva que se condice con las características que las mujeres tienen para llevar a cabo este cambio, ya que este nuevo tipo de liderazgo tendría características distribuidas, en donde predomina la tendencia a generar relaciones sociales de calidad, mayor tendencia a generar comunicación efectiva, más solidario, flexible, creativo, cooperativo y participativo, entre otras (Beauvoir, 1939; Bordieu, 1998; Santos, 2000; García, 2012; Beard, 2018; Painter-Morland, 2011)

Con respecto a esto se plantea la siguiente pregunta ¿Podría ser la intervención del liderazgo femenino, altamente favorecedor, para promover el liderazgo distribuido en escuelas públicas?

## **ROL HISTORICO DE LA MUJER Y EL ESTUDIO DE GÉNERO**

«Madre mía — replica—, vete adentro de la casa y ocúpate de tus labores propias, del telar y de la rueca ... El relato estará al cuidado de los hombres, y sobre todo al mío. Mío es, pues, el gobierno de la casa». Y ella se retira a sus habitaciones del piso superior. (Homero, La Odisea)

Los primeros antecedentes escritos de la cultura occidental, como podemos apreciar en la Odisea, la figura de la mujer es permanentemente silenciada en los contextos públicos, según Beard (2018) plantea que:

“Hay algo vagamente ridículo en este muchacho recién salido del cascarón que hace callar a una Penélope sagaz y madura, sin embargo, es una prueba palpable de que ya en las primeras evidencias escritas de la cultura occidental las voces de las mujeres son acalladas en la esfera pública” (p.16)

Desde las civilizaciones prístinas, base de nuestra concepción occidental, podemos apreciar como el rol de la mujer se despliega desde el anonimato del hogar, su cuerpo relegado a las labores reproductivas y sus posibilidades educativas y formativas casi no son evidenciadas. En la Grecia clásica, donde la participación ciudadana se valida desde la retórica, es que vemos disminuida la imagen de la mujer, en su mayoría analfabetas, Frases como la de Protágoras “El hombre es la medida de todas las cosas” ratifican que el hombre es considerado como un símbolo de la perfección humana, destinado sus roles públicos y políticos. Ya sea en Atenas o Esparta, la educación de las niñas estaba direccionada a las labores de casa y reproductivas, incluso ocupando un lugar específico dentro de la arquitectura de las casas y alejadas de las salas de los hombres. Algunos grandes pensadores de la época consideraban que las mujeres tenían menos capacidad intelectual (teoría de los cuatro humores) o manifestaban como Sócrates y Platón, apoyo a la educación de las mujeres, ya que los futuros ciudadanos no podían estar bajo el cuidado de gente inculta. Es más

“Una parte integrante del desarrollo de un hombre, hasta su plenitud consiste en aprender a controlar su discurso público y a silenciar a las hembras de su especie...ya que el relato está a cargo del hombre y este relato tomado desde el *mythos*, con el significado del griego Homérico, que aludía al discurso público acreditado, no a la charla ociosa, parloteo o chismorreo que se le otorga principalmente a las mujeres” (Beard, 2018, p.17)

En la Roma Imperial el panorama no era muy distinto a este, con la figura del **pater**, volvemos a presenciar cómo se conforma una sociedad masculinizada en donde la mujer esta vez es relegada al cuidado del **domus** y los hijos, esta vez con una jerarquización político y administrativa mucho más evidente desde el desempeño público de los hombres y privado de las mujeres donde además nace la figura

contractual del matrimonio, el que es una condición *sine qua non*, el hombre romano debería formar esta sociedad con otra ciudadana romana con el fin de asegurar su patrimonio y la ciudadanía romana a sus herederos. En la edad media la situación pareciera agudizarse, esta vez con el teocentrismo predominante, la monarquía absolutista y la economía feudal y autárquica. Donde cada estamento tenía su labor (el clero reza, la nobleza lucha y el campesinado trabaja la tierra).

En esta sociedad, la historia corresponde a los hombres, las mujeres son pasivas, siguen sometidas a la hegemonía masculina, no sólo en el terreno cultural sino en todos los ámbitos sociales (...), el papel principal que se les asigna a las mujeres es el de ocuparse de los miembros de la familia a la que pertenece (Castro Martínez, 2005, p.18).

Las mujeres que se asocian al clero comienzan a educarse, las nobles quedan relegadas al ejercicio del hogar donde son educadas para ser esposas y madres; las siervas, analfabetas, realizan tareas domésticas y trabajan la tierra.

La edad moderna y sus aires renovadores permiten recobrar al mundo occidental, la visión antropocéntrica por sobre el teocentrismo medieval. Comienzan los cuestionamientos a nivel más profundo, pero sin grandes cambios. Corrientes como el racionalismo y empirismo analizan el rol de la mujer en las sociedades patriarcales y toman referentes biológicos para determinar división laboral o roles sociales a cumplir, según división sexual. A pesar de esto la mujer seguía siendo considerada como un ser desordenado por el desconocimiento de su anatomía y desde lo religioso se entregaba la función social que debía cumplir, como afirmaba Lutero que una mujer piadosa y temerosa de Dios es un raro beneficio...Ella alegra a su marido. O como afirmaba, Calvino “El hombre en la oficina y la mujer en la cocina” ambos grandes exponentes del protestantismo. El modernismo comienza a extinguirse para dar paso a la época contemporánea pero dejando un gran legado, el primer indicio del concepto de género acuñado por Poulain de la Barre (Siglo XVII) llegando a afirmar en su obra “Sobre la igualdad de los dos sexos” que la desigualdad social entre hombres y mujeres no es consecuencia de la desigualdad

natural, sino que, por el contrario, es la propia desigualdad social y política la que produce teorías que postulan la inferioridad de la naturaleza femenina (León, 2011).

Con la época contemporánea, comienza a tejerse historias de reivindicación. En Chile hacia 1812 comienza el proceso de educación para las mujeres de la elite, luego en el gobierno de Manuel Montt se crea la escuela normal de preceptoras en 1854 y se dicta la Ley General de Instrucción Primaria en 1860, que dejó esta enseñanza bajo la dirección del Estado, con carácter gratuito y para ambos sexos. Si bien estos son avances sustanciales en cuanto a materias de discriminación por diferenciación sexual, aún no es suficiente pero sí se instala un punto de discusión desde la acción y la lucha de los derechos de las personas. Aún existen preguntas que siguen buscando respuesta y teorías que se siguen forjando para lograr dilucidar bajo que premisa, se está conformando la sociedad, esta pequeña revisión historia de la mujer debería ser una confluencia de disciplinas científicas y teorías sobre la construcción del género desde una perspectiva intercultural.

Si bien, la historia está dividida por épocas, sostenidas por un entramado social y cultural con ciertos paradigmas y una cosmovisión definida, existe un concepto que actúa de manera transversal en lo expuesto anteriormente, este concepto es el de patriarcado que es el que enmarca el que hacer de la especie y segrega a la mitad de la población mundial a esta posición de desventaja.

Según la RAE el patriarcado es:

“La organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón, jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aun lejanos de un mismo linaje, así como, persona que por su edad y sabiduría ejerce autoridad en una familia o en una colectividad

- “Dignidad de patriarca”
- “Territorio de la jurisdicción de un patriarca”
- “Gobierno o autoridad del patriarca”

Luego de lo analizado, podemos decir que el patriarcado no sería el gobierno de

señores bondadosos que velan por el bien social, sino más bien un orden jerárquico de relaciones económicas, sociales y políticas, que como veíamos anteriormente utiliza la diferenciación biológica sexual, lo que se traduce en el concepto de “genero” que desarrollaremos pronto y que establece al hombre como parámetro correcto a seguir para la humanidad completa, lo cual se denomina androcentrismo, esto otorga una gran cantidad de privilegios e institucionaliza el dominio masculino por sobre las mujeres. Esta concepción logra naturalizarse a través de la historia y de las instituciones que conforman la sociedad, siendo la religión una de las más importantes, como también el ejercicio político, económico, educativo y todo lo que conlleve poder o algún tipo de liderazgo, lo cual se considera propio del género masculino, como afirma Beard (2018, p.31) “Las mujeres que reclaman voz pública son tratadas como especímenes andróginos” o como plantea Despentés (2018, p. 23)

“Nos avergüenza nuestro poder. Siempre estamos vigiladas por los hombres que siguen metiéndose en nuestros asuntos, ya es patriarcado, diciéndonos lo que nos conviene y lo que no, vigiladas por las familias, por las revistas femeninas, por el discurso dominante. Es necesario reducir nuestro poder, nunca bien visto en una mujer: “competente” quiere decir todavía “masculino”.

En cambio, para el hombre por ser de naturaleza “fuerte” es bien visto ser poderosos y ocupar puestos o roles “superiores”. Este poder los facultará para usar su fuerza con cualquier entidad que no sea incluida dentro de “lo masculino”; mujeres, niñas y niños, homosexuales, transexuales etc. Están supeditados al dominio del patriarcado.

Moia (1981, p. 231) define el patriarcado como un orden social caracterizado por relaciones de dominación y opresión establecidas por unos hombres sobre otros y sobre las mujeres y las criaturas. Los varones dominan la esfera pública (gobierno, religión etc.) y la privada (hogar)”

Entonces el patriarcado no solo se encarga de segregar, desde la construcción del género, sino que también a los hombres que no son considerados “aptos” para

sobresalir en este sistema.

El siglo XVIII con sus revoluciones, genera un gran número de cambios económicos, políticos y sociales con principios como la igualdad y la libertad. Esto otorga el escenario perfecto para la aparición de la primera obra que plantea el concepto de igualdad, el texto de Poulain de la Barre “Sobre la igualdad de los sexos” según León (2011, p. 265)

“Estaríamos asistiendo a un verdadero cambio en el estatuto epistemológico de la controversia o «guerra entre los sexos», pues la comparación entre el hombre y la mujer abandona el centro del debate, y se hace posible una reflexión sobre la igualdad, siendo el primer pensador en la Europa moderna que construye toda su filosofía social sobre el concepto universalista de igualdad.”

Esto genera una suerte de luz en la oscuridad, ya que, según este autor, la desigualdad sería algo histórico no natural, no como planteaban muchos de sus contemporáneos que la especie estaba dividida en dos sexos y así también debía estar separada la sociedad e incluso en dos espacios (lo público y lo privado). Sin embargo, tiene que transcurrir bastante tiempo para que la discusión de género estuviera visibilizada por completo.

Son muchísimas las definiciones el concepto de género tiene desde la visión de diversos autores, pero la mayoría tiene una característica en común y esta es que el género es una construcción, histórica, social y cultural, por lo que cambia, dependiendo de las circunstancias sociales, políticas, económicas, discurso imperante, etc.

Benhabib (1992, p.52) lo define como

“la construcción diferencial de los seres humanos en tipos femeninos y masculinos. El género es una categoría relacional que busca explicar una construcción de un tipo diferencial entre los seres humanos. Identifica el género como una “construcción simbólica” que alberga un conglomerado de atributos sexualmente asignados a las personas. Dichos atributos harían referencia a todas aquellas características biológicas, físicas, económicas, sociales,

psicológicas, eróticas, jurídicas, políticas y culturales”

La definición de Butler (2001, 38), apunta a que el género es: “los significados culturales que asume el cuerpo sexuado” y por esto es el eje fundamental de la persona, en el que se constituye su personalidad, su forma de pensar, sentir, su autoconcepto, autoestima, su interacción con los otros, su estilo de vida, sus ocupaciones y aspiraciones sociales, etc. Hace referencia, en este sentido, a una realidad muy compleja, de carácter fundamentalmente psicosocial, en base a la dicotomía hombre/ mujer, que ha ido evolucionando a lo largo de la humanidad.

### **Liderazgo distribuido y mujeres**

En el momento de hablar sobre divisiones de trabajo desde la construcción del género, es que vamos a encontrarnos con la caracterización de que los hombres tienen visión de liderazgo y las mujeres de colaboración, ya mencionamos anteriormente la diferenciación sobre esta temática.

Primero debemos definir el concepto de liderazgo, según Chiavenato (2009) Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos. Los tipos de liderazgos son variados y responden a la necesidad de las diversas culturas organizacionales, uno de los estilos de liderazgo que cobra más sentido es el que se busca generar en las escuelas eficaces y fortalecer el liderazgo escolar con tendencia a generar redes de colaboración con otros establecimientos, este liderazgo distribuido es que se pretende instalar para que las escuelas públicas timoneadas por sus líderes logren rescatar experiencias exitosas de otras organizaciones. Este concepto de liderazgo surge a fines de los años 90s como un concepto para comprender de qué manera las personas influyen dentro de una organización desde sus roles formales o informales, ya que estas son las personas que están involucradas diariamente en diversas tareas que requieren de prácticas de liderazgo innovadoras, para enfrentar la complejidad y diversidad del contexto organizacional. (Ahumada et al.,2017)

Bolden (2011) plantea que este tipo de liderazgo no está fuera de polémica, ya que se contrapone a la mirada del líder “heroico” y la condición de liderazgo como un ejercicio más individual que grupal. Según este autor el liderazgo distribuido también se asocia a los términos “compartido”, “colaborativo”, o “democrático”. Desde esta concepción se vislumbra el liderazgo como una práctica colectiva, en donde debería primar la distribución de tareas y en el proceso de influencia social que se da al realizar una tarea. Este se distingue porque debería ser instalado como una práctica más que como un rol y un conjunto de interacciones más que acciones.

Entonces, hablar de un liderazgo femenino, sería un tanto ambiguo y se reforzaría una visión estereotipada de la realidad. Pese a esto, hay situaciones en donde es difícil escaparse de la categorización que conlleva a atribuir cualidades a un grupo. Como se mencionó en la introducción hay autores que afirman que las mujeres tienden a llevar a la práctica liderazgos de una forma diferente al de los hombres, son proclives a generar consenso, mediadoras, generan comunicación efectiva, no temen a “repartir” la responsabilidad y a otorgar posibilidades de protagonismo a los integrantes de la organización (Santos Guerra, 2000). También, estas mismas características son las que en algún momento podrían ser atribuidas a la falta de seguridad personal e independencia de la mujer, situación que se cuestiona desde el privilegio del patriarcado, ya que, tradicionalmente se consideró que las mujeres no debían ocupar puestos de liderazgo porque estos rasgos irían en desmedro del ejercicio de funciones de liderazgo, según Helsen (1995) se resumen en las siguientes:

- Demasiado centradas en dar importancia a los vínculos afectivos
- Dificultad para considerar el mundo de la dirección como un “gran juego”
- Escasa capacidad para captar lo esencial del trabajo en equipo, dado su poca afición a los deportes competitivos de equipos como el fútbol
- Deberían desarrollar un mayor respeto hacia las estructuras jerárquicas y disminuir sus dudas sobre su efectividad.

Esta apreciación, no se condice con la algidez social y la revolución en materias de género, aunque el modelo educativo chileno y su normativa con proyecciones

de calidad y equidad, tiende rescatar modelos desde el “management” procedente de las empresas británicas que responde claramente al liderazgo masculino.

Entonces si nos situamos en la escuela pública como centro de cambios paradigmáticos y sociales, es que debería cobrar relevancia de que en Chile (MINEDUC, 2016) de un total de 230.142 docentes en ejercicio 167.675 son mujeres, es decir, un 72% y de este porcentaje al momento de traducirse en puestos de liderazgo se reduce al 49% de ocupación por mujeres. Es decir, más mujeres en puestos de liderazgo que ayuden a promover el liderazgo escolar de las mujeres dentro del aula y se logre un ejercicio proclive a la inclusión y equidad.

Según Murillo (2005, p.30) “Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, mayor del que sería esperable, teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”.

Que otra mirada que no fuera la femenina podría apropiarse del concepto de desarrollo integral como conocedora de la realidad social desde la vereda de la desventaja, si lo que necesitan las escuelas chilenas, es que el cambio educativo se focalice en el aprendizaje y se fortalezca la imagen de liderazgo pedagógico desde las aulas.

Concluyendo, el rol de la mujer en la sociedad occidental está determinado por modelos difíciles de derrocar, pero no por eso totalmente inquebrantables, apropiarse de los espacios públicos y de las instancias de liderazgo es un buen comienzo. Otorgarle características femeninas al liderazgo no es algo negativo, pero si es claro que en esta materia aún tenemos mucho que descubrir y poner en práctica para lograr la mejora desde la calidad y la equidad en el sistema de educación en Chile, por lo pronto el modelo de distribución y colaboración sería el más acertado para lograrlo. Pero si no rompemos con los patrones patriarcales que imponen desigualdad, seguiremos brindando educación dentro de escuelas que

reproducen el modelo y que refuerzan estas brechas. La lógica neoliberal también tan característica del patriarcado determina el nivel de desarrollo que podrían patentar nuestros niños y niñas, como manifiesta Bourdieu (2006, p. 214)

“La definición funcionalista de la educación, que ignora el aporte que el sistema de enseñanza realiza a la reproducción de la estructura social al sancionar la transmisión hereditaria del capital cultural, esta de hecho implicada, ya desde el origen, en una definición del “capital humano” que, a pesar de sus connotaciones “humanistas”, no escapa al economicismo e ignora, entre otras cosas, que el rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia, y que el rendimiento económico y social del título escolar depende del capital social, también heredado, que puede ser puesto a su servicio” Si tomamos en cuenta que la mayoría de los estudiantes en situación vulnerable detentan una nula inversión de capital cultural realizado por sus familias, es posible señalar que lo más propicio es que estos niños y niñas se cobijen en instituciones lideradas por mujeres que sepan ocupar el espacio privado para catapultarlo a lo público, donde los límites atribuidos al género se diluyen en los límites atribuidos a las diferencias sociales, donde las líderes pedagógicas realicen la revolución desde las aulas de clases y la profesionalización del que hacer pedagógico apunte más allá de los límites de cada escuela y donde la injusticia social, se transforme en bandera de lucha para los abandonados del sistema patriarcal imperante. Si esto no es habitual en las organizaciones educativas, el modelo de educación que se transmitirá contribuirá a desarrollar una educación no acorde con los planteamientos de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Y esto es importante porque lo que las futuras generaciones aprenden en la escuela, no es sólo lo que les transmitimos, sino también lo que ven y viven en la organización y funcionamiento de esas instituciones en las que pasan al menos 14 años de su vida.

## Referencias bibliográficas

Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira. (2017) Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N°7 – 2017. Líderes Educativos.

Beard, M. (2018) Mujeres y poder: Un manifiesto. Barcelona: Crítica.

Beauvoir, S. (1954) El segundo sexo: Los hechos y los mitos. Buenos Aires: El Gráfico.

Benhabib, S. (1992). Situando el yo, género, comunidad y postmodernismo. Polity Press: Cambridge

Bolivar, Murillo (2017) Mejoramiento y liderazgo en las escuelas: Once miradas. El efecto escuela:Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad, pp.71-112

Bourdieu, P. (2006) Las estrategias de la construcción social. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Bolden, R. (2011) Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. International Journal of Management Reviews,13(3), 251–269.

Butler, J. (2001) El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.

Castro Martínez, E. (2005). Mujeres matemáticas en la historia de Occidente. Lección Inaugural. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

Chiavenato, I. (2011) Administración de recursos humanos el capital humano de las organizaciones Novena edición.

Despentes, V. (2006) Teoría King Kong. Chile: Penguin Random House

Díez, G. E., Terrón, B. E., y Anguita, M. R. (Coords.). (2005). La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección. España: Octaedro.

Helgsen, S. (1995). La ventaja femenina: mujeres hacia el liderazgo. Toronto: Doubleday Currency

García, T. (2002). Las mujeres y los equipos directivos (análisis en los centros públicos de Primaria de dos provincias andaluzas). Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Guerra, María José. ¿Subvertir o situar la identidad? Sopesando las estrategias feministas de Judith Butler y Seyla Benhabib. Daimon, revista de filosofía N°14, 1997 143-154

León, Stella (2011). François Poulain de la Barre: Feminismo y Modernidad. Astrolabio. Revista internacional de filosofía Año 2010 Núm. 11. ISSN 1699-7549. pp. 257-270

Marta Moia. (1981) El no de las niñas. Feminario antropológico. España.

MINEDUC, (2017) centro de estudios. Estadísticas de la educación 2016. Chile, Mineduc.

Santos, M.A. (2000). El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar. Barcelona: Graó.

Departamento de colecciones digitales Registros femeninos de propiedad intelectual en Chile (1886-1925) [http://www.propiedadintelectual.cl/623/w3-article-29203.html?\\_noredirect=1](http://www.propiedadintelectual.cl/623/w3-article-29203.html?_noredirect=1)

## **Herramientas para el análisis del Clima Organizacional, una mirada desde variables dinámicas que presentan las organizaciones**

Dr. Alfonso Fernández U.

### **Resumen:**

Se realiza un análisis bibliográfico en donde se acuña el concepto de Variables Dinámicas a partir de conceptos y miradas de varios autores. Se presenta la interrelación que existe en todas las variables y como una sinergia de factores que arrojan un producto. Los resultados son la necesidad de plantear la necesidad de mejorar la calidad del clima organizacional, mediante un proceso de autoevaluación, siendo el clima laboral un fenómeno complejo, dinámico y multidimensional que presenta múltiples variables, las cuales se pueden evaluar de forma simultánea o escalonada.

**Palabras Clave:** Desarrollo Organizacional – Educación – Calidad – Clima – Variables Dinámicas.

### **Abstract**

This study makes a bibliographic analyzes where it states the concept of “Dynamic variables” hence concepts and sights from plenty of authors. It presents the interrelationship existing among the variables and as a synergy of factors gives a product. The results are the necessity of seeding needs in order to improve the quality of organizational environment through a self-evaluation process. Thus, the work environment is a complex, dynamic and multi-dimensional phenomena which present multiple variables and those could be assess simultaneously or step by step.

**Keywords:** Organizational development, education, quality, environment. Dynamic variables.

## **Introducción**

El presente artículo está enfocado a un proceso que es crucial en toda institución educativa y que quiera entregar una educación de calidad. Nos referimos al proceso de autoevaluación, concepto que actualmente está muy en boga y que juega un papel importante y trascendental; dentro del proceso de acreditación que en Chile se está realizando y que apunta específicamente a certificar la calidad de la educación que las universidades están entregando.

Pero ¿por qué es importante realizar un proceso de autoevaluación? La autoevaluación puede definirse como un proceso de evaluación mediante el cual una unidad, programa o institución, reúne y analiza información sustantiva sobre la base de su propio funcionamiento, a la luz de un conjunto de estándares previamente definidos y aceptados, en donde se creará un estado del arte para la institución, lo que llevará a mejorar la calidad.

La principal meta del proceso de autoevaluación apunta al mejoramiento de la calidad, a través de una mejora en la gestión, a partir de diferentes lineamientos de acción que lleven a tomar decisiones con bases confiables, planificar y organizar los procesos, determinar cuáles son las acciones relevantes a realizar, etc.

## **Variables Dinámicas en el clima escolar**

Este proceso de autoevaluación entregará una visión general acerca de cómo está funcionando una unidad académica, a partir de este proceso también se puede realizar un diagnóstico organizacional, el que puede definirse como “un proceso práctico y planificado de la organización, para el que es necesario conocer la situación por la cual atraviesa la empresa y evaluar los resultados de los cambios propuestos e implementados” (Rodríguez, 2003). Presentaremos las variables que ayudan a comprender el clima escolar, mediante la cultura organizacional, poder, liderazgo, motivación, comunicación y conflicto.

## **Concepto de Clima**

Nuestra definición de clima se hará en base a Bustamante, Suleima y Maldonado (2008), quienes nos comentan que el clima, es un factor relevante, ya que es el que

crea una base de certidumbres e incertidumbre, en clave política, social y económica. Todo este conjunto afecta a los distintos sectores que conforman la sociedad mundial, y por consiguiente nuestra organización; esto lleva a que despierta el interés por revisar la predominancia por el posicionamiento político, social y económico, esto con implicancias en el desarrollo del poder y los beneficios que de él se generan, en tanto aparece la dominación como la aptitud o la capacidad de coacción basada en la fuerza, que es la otra parte intrínseca del poder.

El clima organizacional es un factor que está inmerso en una organización con una mirada en base a multivariantes, las cuales deben comprenderse cada una como un elemento que influye de forma directa e indirecta en el clima, a esa relación y concatenación las llamaremos variables dinámicas.

### **Cultura Organizacional**

El clima organizacional se ve permeado por la cultura organizacional, ya que esta permite “construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, crear culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución, y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras” (Pareja Fernández, 2009, p. 165), como un elemento constitutivo del Clima Organizacional, la cultura suele ser una necesidad propia de la organización, que como aliado será de gran ayuda o simplemente será un factor que responderá a todos los cambios que se quieren realizar.

### **Poder**

El poder de forma correcta demuestra que cada escuela se va haciendo con el tiempo y tiene su propia historia, determinada por su organización, estructuras y el sistema relacional que entre ellas se establece (Pareja Fernández, 2009), es decir tiene su propia lógica de poder, esto implica que se pueda asociar a lo que la propia institución entienda por poder.

Bustamante, *et al.*, (2008), presenta el poder como algo complejo, y dependiente de un contexto, el poder es visto como más general y vasto que la fuerza y no es tan dinámico, es más complicado e implica incluso una cierta medida de paciencia;

pertenece al poder, en oposición a la fuerza, una cierta ampliación: más espacio y también algo más de tiempo, implicando un contexto y una conceptualización subjetiva de este.

### **Liderazgo**

Pareja Fernández, (2009), nos ilumina que el liderazgo es una actitud que es en base a cargos y funciones, pero que al mismo tiempo lo presenta como algo valórico, subjetivo, lo presenta como un sistema de interdependencia “cómo está compuesto dicho sistema: personas interdependientes que ocupan diferentes cargos y funciones, pero que al mismo tiempo representan perspectivas, valores e intereses que en muchas ocasiones son discordantes y desiguales” (p. 142), esto implica que los liderazgos pueden ser declarados en base a su función o en torno a un valor moral.

### **Motivación**

Otro factor por desarrollar en el clima organizacional es como se está permeado hacia la organización en base a la organización, en el clima escolar:

[...] repercute en las motivaciones y el comportamiento que tienen los miembros de una organización, su origen está en la sociología en donde el concepto de organización dentro de la teoría de las relaciones humanas enfatiza la importancia del hombre en su función del trabajo por su participación en un sistema social. (Sagredo, 2013, p. 386).

La motivación puede mejorar o empeorar el clima organizacional, dependiendo de cómo este comprenda su función, es decir la motivación se entiende el factor de impacto en el desarrollo de actividades y del producto o servicio final.

### **Comunicación**

Un cuarto factor es la comunicación, como elemento que influye en el Clima organizacional, de hecho “este planteamiento tiene como base el reconocimiento de que la comunicación es una categoría sociopsicológica que expresa cómo se comportan las relaciones interpersonales, el compromiso ante las tareas y la

calidad de la información” (Sagredo, 2013, p. 390), llegando a ser una variable que al descubrirse permitirá comprender como institución y sobre todo el flujo de información de forma bidireccional y multidireccional, esto quita la ansiedad.

### **Conflicto**

En la evaluación del clima escolar, es comprender las instancias de conflicto como una constante y que estas hacen a la cultura organizacional, así lo expresa Pareja Fernández (2009):

las vías prácticas para la resolución de conflictos en la organización escolar han de enfocarse desde un modelo de abordaje positivo y desde una perspectiva de la pedagogía cooperativa; y esto es fundamental, puesto que al mejorar la calidad de vida mediante la educación –en su sentido más amplio–, se está a la vez progresando en libertad y autonomía, y aunque no todo depende del esfuerzo personal, sí hay una parte sustantiva, que es posible cambiar desde esta perspectiva individual. (p. 187).

La fundamentación de esto implica comprender como el conflicto es una constante en la organización, y no por ello será algo malo o peyorativo, más bien genera una cultura organizacional, que se ve imbricada en todas las variables antes expuestas.

### **Instrumento para la evaluación del clima**

El diagnóstico del clima proporciona retroalimentación acerca de los procesos que afectan el comportamiento organizacional y permite desarrollar planes de mejoramiento orientados al cambio de actitudes y conductas de los involucrados a través del mejoramiento de los factores diagnosticados, con el fin de elevar los niveles de motivación y rendimiento profesional, incluso, algunas de las herramientas examinan las causas y permiten a los encuestados plantear sus propias soluciones (Sagredo, 2013).

Expresa que el instrumento de medida privilegiado para la evaluación del clima es el **cuestionario escrito**. Este tipo de instrumento presenta al cuestionado preguntas que describen hechos particulares de la organización, sobre las cuales

deben indicar hasta qué punto están de acuerdo o no con esta descripción (Sagredo, 2013).

Un ejemplo en el área de Liderazgo, cultura, comunicación y conflicto es en base a Beltrán y Fernández (2018), quien nos orienta con tablas que ayudan a comprender esa variable del clima organizacional,

**Liderazgo**

<b>Indicadores:</b> <b>El director de la institución</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Habitualmente nos entrega información importante respecto a lo que sucede en la institución				
Nos ha hablado del Plan Anual de la institución				
Me felicita cuando hago algo bien.				
Reconoce mi aporte al equipo de trabajo.				
Habitualmente me dice cómo lo estoy haciendo y qué debo corregir.				
Ha establecido conmigo compromisos para mejorar mi desempeño.				
Se preocupa de que yo tenga capacitación.				
Se ha estado esforzando para que todos trabajemos de un modo más participativo.				
Constantemente nos estimula a trabajar en equipo.				

Se atreve a llamarnos la atención por una conducta inadecuada.				
Me llevo bien con él.				

### Cultura

<b>Indicadores:</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
Los directores de la institución protegen a su personal.				
Lo más importante en esta institución son los profesores.				
En esta institución uno tiene el futuro asegurado.				
En esta institución es mejor "llevarse bien con los directivos" que trabajar duro.				
En esta institución se recuerdan todas las historias y anécdotas que han ocurrido.				
Los directivos de esta institución piensan que todas las personas son flojas y que hay que controlarlas constantemente.				

Los fundadores de esta institución educativa quisieron crear una organización justa y que apoye a sus docentes.				
Los directivos exigen total lealtad, sin dar explicaciones.				
En esta institución educativa se confía en la persona.				

### Comunicación y conflicto

<b>Indicadores:</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
En mi institución educativa existen una serie de canales de comunicación.				
Los canales de comunicación son conocidos por todos los miembros de la institución educativa.				
En esta institución los canales de comunicación son respetados por todos sus miembros.				
En esta institución se respeta el conducto regular a la hora de presentarse un conflicto.				

Se dan instancias de participación para la toma de decisiones.				
Los directivos se preocupan de hacernos notar cuando estamos fallando en nuestro trabajo.				

### **Pasos o guías para una evaluación e intervención del clima y la resolución de conflicto**

Una vez desarrollado la evaluación, resulta pertinente generar un plan de trabajo, el cual debe enmarcarse como un proceso de intervención, el problema de mejoramiento debe tratarse como un proyecto de mejora, esto es en base a Beltrán y Fernández (2018), los cuales nos presentan los siguientes criterios:

**Visión.** Es la gran aspiración de lo que se quiere ser y alcanzar con el cambio; establece lo que se quiere ser y a donde se quiere llegar. Esto debe ser de mutuo acuerdo apropiándose de toda la diversidad de la organización.

**Objetivos Estratégicos.** Son pautas de acción a largo plazo. Permiten orientar la acción teniéndolos como norte. Señalan las actividades relevantes para la organización. Es decir, tener claridad en dónde concentraremos los esfuerzos como organización.

**Estrategia.** Es el modo de estructurar y planificar los esfuerzos tras la búsqueda de los objetivos estratégicos. Ordena las actividades de cambio de la organización; teniendo en vista el largo plazo.

**Plan de acción.** Es la forma de estructurar las actividades en el mediano y corto plazo. Se trata de coordinar las acciones de los diferentes sectores de la organización en un sistema social formado por comunicaciones, lo que lleva a considerarla en cualquier intento de cambio.

**Recursos.** Toda actividad organizacional implica uso de recursos, que deben ser claramente establecidos, utilizados y rendidos.

**Competencias.** Adicionalmente a los recursos, el cambio requiere de la movilización de ciertas competencias que se encuentran en la organización o que serán necesarias si se desea que el cambio pueda lograrse.

**Incentivos.** El cambio demanda un mayor esfuerzo por parte de la organización y sus miembros; por lo que es necesario incentivar adecuadamente a las personas, con el objeto de asegurar su compromiso.

Esto permitirá mejorar, y comprender el Desarrollo organizacional, como una instancia de dialogo y discusión en la organización.

En las organizaciones el proceso de cambio es un continuo como parte de una constante, en la que se debe prestar atención y reflexionar en forma oportuna, sobre el devenir de éstas. Se debe tener siempre presente en flexibilizar las metas y objetivos estratégicos con el fin de adaptar las organizaciones a estos cambios.

Los cambios en el proceso organizacional tienen lugar en una secuencia de modificaciones sucesivas, en cadena y que pueden ocurrir también en sentido inverso, en una parte del ciclo, creando una resistencia por el efecto de modificación de actividades.

Tal como señala Lyons (1999) en su investigación “hoy en día las organizaciones están cambiando en temas relacionados con valores, estructuras, procesos y expectativas” (p. 198). Algunos cambios son excepcionales, otros se producen en muchas organizaciones. Es por esta razón que los cambios no se improvisan, deben ser el resultado de un diagnóstico bien elaborados. Además de integrarlo adecuadamente con lo ya existente.

A partir de la evaluación del Clima Organizacional realizado por el investigador, y con el equipo paritario que se conformó para apoyarlo, ya que como plantea Buchanan (2007) en su investigación “los cambios organizacionales casi nunca son implementados por una sola persona, sino por un grupo de personas que asumen diferentes roles en el proceso de cambio” (p. 3); se tomaron las decisiones en relación a los aspectos que fueron considerados en el plan de mejora para lograr

un proceso de cambio que apuntara a mejorar la calidad de la educación y servicio que entrega.

### **Discusión y Conclusión**

El Clima se define como el conjunto de cualidades, atributos o propiedades relativamente permanentes de un ambiente de trabajo concreto que son percibidas, sentidas o experimentadas por las personas que componen la organización empresarial y que influyen sobre su conducta.

La evaluación y gestión del clima laboral es un componente esencial para la correcta gestión de las organizaciones y, como tal, es una parte indispensable de las metodologías de gestión o diferentes modelos de excelencia.

La calidad del clima laboral se encuentra íntimamente relacionada con el manejo social de los directivos, con los comportamientos de los trabajadores, con su manera de trabajar y de relacionarse, con su interacción con la empresa y con las características de la propia actividad de cada uno.

Se suele decir que cuando alguien hace algo bueno nadie lo tiene en cuenta, pero cuando hay un error todos lo recuerdan. El reconocer el trabajo bien realizado es vital para contribuir a la formación de un buen ambiente laboral. Variables del clima laboral

El clima laboral es un fenómeno complejo, dinámico y multidimensional que presenta múltiples variables, las cuales se pueden evaluar de forma simultánea o escalonada, no se puede dejar ninguna al margen, ya que ésta -la que se excluya- puede ser la que gatille problemas en el clima organizacional.

## Referencias Bibliográficas

Beltrán, M. y Fernández, A. (2018). *Gestión del conflicto ¿Qué hacemos ahora?*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Buchanan, D. (2007). *Nobody in charge: distributed change agency in healthcare*. Human relations. The Tavistock Institute. SAGE.

Bustamante, U., Suleima, I. y Maldonado, M. (2008). El poder y la gerencia en las organizaciones. Un análisis crítico sobre la diversidad de su concepción. *Revista Venezolana de Gerencia*, 13(42), 273-287.

Fernández, T. (2004). "Clima Organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay". *REICE-Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación*. 2(2).

Lyons. P. (1999). *Assessment techniques to enhance organizational learning*" New York: Department of education. Office of educational research and improvement. Educational Resources Information Center (ERIC)

Pareja Fernández, J. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *educ.educ.12*, número 1, pp. 137-152

Segredo, A. (2013). Clima organizacional en la gestión del cambio para el desarrollo de la organización. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 385-393.

## **Organización escolar desde la perspectiva sociológica**

Mg. Alexis Maceratta O.  
Alexis maceratta@gmail.com

### Resumen

El ensayo se enfoca en perspectivas sociológicas que abordan la organización escolar y temas que inciden en la vida escolar como es la cultura, relaciones sociales, estructura sistémica de la escuela y fenómenos como la anomía. Este trabajo indaga en las acciones y factores sociales que incurren en el sistema de la organización y que éstas están sujetas a una transición de cambios debido a factores de la moderna vida urbana.

### Abstract

The essay focuses on the sociological perspectives that approach school organization and the issues that affect school life such as culture, social relationships, the organizational structure of school and phenomena such as anomie. This essay wants to make a point in actions and social factors that are incurred in the organization's system and which are subject to a transition of changes due to factors of modern urban life.

Estructura de la escuela, estas tienen una población definida, poseen una estructura política que surgen de las interacciones, representan un nexo de una compacta red de relaciones sociales, tienen una cultura que les es peculiar y son gobernadas por una forma de autoridad muy centralizada. Como estructura la escuela es una organización compleja, tiene un sistema ajustado de forma articulada, tiene interacciones sociales, produce la realización de principios de poder, control y comunicación<sup>1</sup>.

Las escuelas han pasado por una fiabilidad acrítica, la fiabilidad acrítica significa el probable buen funcionamiento de este sistema aceptado de manera pasiva el suceso y discurso de este, basada en la imagen de organización/institución burocrática a una visión moderna de esta. El análisis científico social de las escuelas ha sido deformado por el uso de modelos e imágenes inadecuadas, sometidas a desviaciones de orientación paradigmática y epistemológica que han hecho difícil la comprensión sociológica de una institución tan fundamental como lo es la escuela. Con orientación paradigmática, se refiere a una categorización o conceptualización y enfatiza las explicaciones universales supuestamente libres de contextos y epistemológico es cómo se genera y valida este conocimiento debido que la epistemología tiene como función analizar los preceptos que se emplean para justificar datos científicos considerando factores sociales, psicológicos, históricos, etc. La escuela tendría una conceptualización de explicaciones universales y que por medio de análisis y conocimiento científico se comprende a las escuelas en su totalidad tomando en cuenta factores sociales que inciden en ella como sistema y aun así es compleja su comprensión porque está sujeta a cambios constantes por las demandas de la ciudad, sociedad, estado y muchos otros factores como son la economía, tecnología, etc.

---

<sup>1</sup> Tyler, William. Organización Escolar: Una perspectiva Sociológica. Página 33

Los teóricos del conflicto descubrieron que el surgimiento de formas burocráticas en la educación podía tratarse de acuerdo con la dirección de esta en los niveles de la ciudad o del estado o del estado nacional (Archer, 1979)<sup>2</sup>.

### Ontología de agencia y estructura

Al observar las prácticas sociales, se podrá notar que no es cómo la estructura determina la acción o cómo una combinación de acciones forma la estructura, sino más bien cómo la acción es estructurada en contextos cotidianos y cómo las características estructuradas de la acción, producto del propio desempeño de la acción, son por tanto reproducidas. Estas son de hecho las implicaciones de la inseparabilidad entre acción y estructura. Ellas se derivan directamente de la afirmación de la constitución mutua de la estructura y la agencia, en que la “producción y reproducción por sujetos activos son los procesos constitutivos de la estructura. No puede haber uno sin el otro” porque “ellos no pueden referirse a procesos o estructuras separados”. Las prácticas sociales son suficiente para el análisis de todos los niveles del mundo social. Simultáneamente, se revaloriza al agente como alguien con control inteligente sobre su quehacer social. La sociedad como un logro diestro restaura la dignidad de la agencia y a la vez sostiene que la práctica de lograr vivir en sociedad es en sí misma inevitablemente social<sup>3</sup>.

Las escuelas son instituciones culturales y es una entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara, de un proceso específico de una edad determinada, cuentan con un curriculum obligatorio. La escuela es una comunidad moral y también unidades sociales.

Las escuelas no han conseguido adaptarse a las exigencias de la vida de organización moderna y que carece de fuerzas para llevar adelante múltiples tareas impuestos y necesita un aparato administrativo eficaz para restaurar cierto grado

---

<sup>2</sup> Archer, Margaret. Social origins of educational system, Sage, Londres. Organización Escolar: Una perspectiva Sociológica. Página 18

<sup>3</sup> Archer, Margaret. Teoría social realista, El enfoque morfo genético. Página 143

de uniformidad. Existe una decadencia general de las formas tradicionales de disciplina y que en parte fueran los mismos profesores quienes hayan contribuido a esta tendencia de prescindir del respeto inherente a su rol.

En estas épocas, las escuelas pueden estar haciendo frente a una fase de transición de regulación moral, a una crisis generada por las condiciones anómicas de la moderna vida urbana y que cualquier intento por volver a las certidumbres del pasado sería tanto improductivo como regresivo<sup>4</sup>. Existe un colapso en la estructura de autoridad centralizada debido a contingencias técnicas y administrativas que las escuelas afrontan por el ingreso de alumnos cada vez más dispares. Es imperativo tener presente las perspectivas del enfoque interaccionista, respecto a los lazos existentes entre la estrategia individual y la estructura de la organización<sup>5</sup>.

Las escuelas difieren de muchas otras organizaciones de servicios que serían en la incertidumbre a sus cometidos básicos de enseñanza y aprendizaje y la relación que tienen con sus clientes que carecen de absoluto derecho de rechazarlos.

Las escuelas con su nivel de integración, orden, disciplina en clase, pueden tener muy poca relación directa con estas posturas teóricas, el orden de la vida escolar no sólo depende de circunstancias contingentes de cultura e historia, sino también de interpretar la realidad de la organización.

## Cultura

la moralidad o ética está sujeta a la perspectiva cultural de cada persona.

El relativismo cultural como conocimiento de cultura propia del ser humano local, se refiere a lo que podemos saber de la realidad, reside en la comunidad local, y que la verdad moral que significa cómo debemos comportarnos reside en la misma comunidad.

---

<sup>4</sup> Giddens, Anthony. *New rules of sociological method*, Hutchinson, Londres. 1978, página 71.

<sup>5</sup> Tyler, William. *Organización Escolar: Una perspectiva Sociológica*. Página 23

El papel de la institución escolar aludiendo que ésta contribuye a la reproducción del capital cultural, y con esto a la reproducción de la estructura del espacio social, operando este mecanismo en la dinámica de las estrategias de la familia y la lógica de las instituciones escolares, a las que llama estrategias de reproducción, en este caso en especial, estrategias educativas. Menciona que el sistema escolar sólo contribuye a separar más a los herederos de un capital cultural ya apropiado (la gran nobleza), de los que menos tienen en este aspecto (la pequeña nobleza)<sup>6</sup>

Cultura Organizacional,

La teoría de la regulación social, pone la negociación y las reglas en el centro de las relaciones sociales.

Un objetivo importante de la teoría de la regulación social, es tratar de comprender cómo las reglas pueden permitir que un grupo de la estructura social en sí mismo y desarrollar una acción colectiva. Esto quiere decir que se debe analizar por qué los medios se crean las reglas, mantenido, destruido y transformado en un período determinado. Esto también sucede en las escuelas donde el alumnado negocia los reglamentos con la directiva de la escuela.

De la regulación social se puede hablar de la existencia de una ciencia de las reglas. Las reglas como el análisis de objetos separados, identificables, y dotado de una cierta autonomía. Jean-Daniel Reynaud considera que estos elementos se integran y se unen dentro de un sistema de reglas. Por lo tanto, impulsados por el sistema social al que se aplican, se someterá a "mutaciones", reordenamientos, nuevas combinaciones, y se propagan de un grupo social a otro, a través del complejo conjunto de actividades de la regulación.

Y ya que estas reglas son la ley, podemos decir que la ley es una herramienta de regulación social. Es decir, que establece normas para la sociedad y se mantenga estable.

---

<sup>6</sup> Díaz, Gisela Ignacio. Reseña de "Capital cultural, escuela y espacio social" de Pierre Bourdieu. 28 de diciembre del 2008. Página 6.

Si los actores a veces pueden construir libremente, negociar el sistema de reglas que les permite actuar colectivamente, no construyen a partir de cero, por ejemplo los movimientos estudiantiles en sus demandas de mejor calidad educacional y gratuidad. Se basan en cambio en un sistema externo de reglas que nacen de las limitaciones que vienen del medio ambiente, en este caso, es el gobierno quien pone las reglas.

Esta regulación de control que emana de la dirección que puede ser el Ministerio de Educación hacia los DAEM, DEM, CODEDUC, etc, estos deben asumir las regulaciones autónomas que vienen de esta entidad, para que las puedan aplicar en cierto grado de libertad y esta se utiliza para gestionar la organización del trabajo hacia las escuelas.

Sí se dan tanto para el gobierno, el Ministerio de Educación y las escuelas un conflicto entre las normas internas y externas a un grupo u organización (estudiantes y confederaciones estudiantiles), se puede decir que habría una competencia entre los reglamentos. Los conflictos entre los reglamentos se darían porque ciertas normas internas o externas no satisfaría a un sistema en específico como lo son los movimientos estudiantiles que se verían excluido de garantías, en donde las normas han estado estáticas y no se adhieren las necesidades actuales y realidades que el sistema educacional atraviesa sobre todo el chileno. Los conflictos dentro de las organizaciones, a menudo se desactivan mediante negociaciones entre las partes interesadas.<sup>7</sup> Por eso es imperativo que los gobiernos en turno, puedan interpretan bien las exigencias sociales y de qué forma se pueden adaptar a las normas y presupuesto del estado, ya que el mundo avanza en tecnología y modernizaciones por lo que las políticas gubernamentales no pueden ser estáticas y deben en la medida que se permita hacer modificaciones adaptar leyes para el bien de la nación y pueda garantizar calidad en las vidas de los ciudadanos.

---

<sup>7</sup> Reynaud, Jean Daniel. *Las Reglas: la acción colectiva y la regulación social*, Armand Collins, Paris, 1997.

El enfoque sistémico en educación pone su mirada en las interacciones, en la conectividad relacional, tratando de contextualizar y enseñar desde una mirada amplia, que permite comprender los mecanismos que mantienen las conductas e intervenir sobre los múltiples aspectos que conforman dicho sistema.

La escuela como sistema abierto, depende en gran medida del entorno externo y mantiene contacto constante con su entorno, esto es, una continua entrada y salida a través de límites permeables. Este sistema abierto está en una permanente relación con el medio ambiente, intercambiando energía, información, esto posibilita una interacción constante entre sistema y medio ambiente, lo que resulta que sean eminentemente adaptativos y deben reajustarse para sobrevivir a las condiciones del medio refiriendo a la escuela.

Fenómenos que se dan en la actualidad y en donde debe adaptarse la escuela serían las nuevas tecnologías, que tiene una aceleración imparable de los procesos vinculados a la acumulación de la información y del conocimiento.

Como sistema abierto, no podemos aislar lo que sucede en el contexto escolar de aquello que sucede en el resto de contextos sociales, es decir, también tenemos que plantearnos la relación sociedad – escuela, familia – sociedad, abarcando la complejidad que ese conjunto de interacciones conlleva.

Desde un enfoque sistémico, toda conducta es concebida de manera relacional y representa una forma de comunicación. La comunicación posee algunas propiedades de naturaleza axiomática que llevan implícitas consecuencias fundamentales para el estudio de las relaciones dentro del sistema escolar<sup>8</sup>

En una situación de interacción, toda conducta tiene valor de mensaje, es decir, es comunicación; por eso, por más que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes a su vez, no pueden dejar de responder a tales

---

<sup>8</sup> Watzlawick, Paul. Beavin Bavelas, Jant. Jackson, Don. Teoría de la Comunicación Humana. Editorial Herder, Barcelona, 1991.

comunicaciones y, por tanto, también comunican. Toda comunicación poseerá un contenido, lo que se refiere a lo que decimos, y una relación, la que va dirigida a alguien y en la manera en la que se lo decimos. A través de la comunicación, todos podemos expresar nuestra forma de ser y la visión de la relación con la otra persona. Una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone una conducta o un comportamiento.

“Para comprenderse a sí mismo, el hombre necesita que otro lo comprenda. Para que otro lo comprenda, necesita comprender al otro”<sup>9</sup>.

Un mensaje tiene cierto nivel de contenido por lo que transmite información. La comunicación sirve para definir el tipo de relación que deseo establecer por el nivel de contenido con mi interlocutor. Las comunicaciones entre personas implican un compromiso para quien la recibe y se pueden aceptar, rechazar o descalificar dichas comunicaciones por quien la emite. Esto nos puede indicar, que sí cierto estudiante presenta un prototipo de actitudes fuertemente distintas hacia un compañero, y la conducta que demuestran a dicho dialogo y estado, da respuesta y datos para analizar su deseo de relación, lo que es un aspecto muy importante en las interacciones dentro del sistema escolar.

Los estudiantes que están envueltos o participan en la interacción se introducen en lo que se llama "puntuación de la secuencia de hechos. En una secuencia prolongada de intercambios, las personas puntúan la secuencia de modo que uno de ellos o el otro tiene iniciativa, predominio, dependencia, etc. es decir, cada uno interpreta lo que comunica él mismo y su interlocutor, creando una situación determinada, dándose, frecuentemente, diferencias de interpretación entre los interlocutores y produciéndose discrepancias y problemas.

Los repetidos conflictos entre alumnos de un grupo ponen de manifiesto estas diferencias de puntuación en algo tan simple como la disputa de quién comenzó el conflicto, siendo la “interpretación” de cada uno fuente de mayores discrepancias

---

<sup>9</sup> Watzlawick, Paul. Beavin Bavelas, Jant. Jackson, Don. Teoría de la Comunicación Humana. Editorial Herder, Barcelona, 1991. Página 20

en dicho conflicto. Circularidad de la interacción, es muy común aplicarla en la familia o sistema familiar, pero en la escuela es viable por el nivel de relación que tienen los estudiantes en un espacio compartido en común. La escuela por sí misma es más que la suma de las partes individuales, y la escuela es un sistema que está vitalmente afectado por cada sistema (estudiante en este caso), por lo que le ocurre a un miembro, de inmediato tiene repercusiones en los demás y viceversa. En la circularidad los comportamientos no se deben describir por con relación a causa-efecto  $A = B$ , sino, en relación circular  $A < \text{-----} > B$ . Cada forma de comportamiento está afectando a las respuestas de los otros y cada comportamiento contemplado encajando con los otros, En la escuela la totalidad es una combinación de partes que se relacionan entre sí en constante interacción.

La estructura es una teoría que interpreta el sistema mismo desde el conjunto de reglas de transformación de un estado a otro.

La escuela fue inventada como una institución disciplinaria según Bernstein y Foucault. El mismo término “disciplina” designa el control social del discípulo, quien debe aprender interiorizando unas normas explícitas cuya transgresión es muy visible, y por ende objetivable a ojos de una persona encargada de vigilar.

La escuela sigue siendo una organización sometida a un poder exterior, pero éste no se manifiesta tanto en la disciplina particular como en los controles reguladores. El alumnado debe adquirir tipos saberes examinables, pero se reconoce que no tiene por qué adquirirlos del mismo modo; la escuela debe rendir cuentas, las familias deben educar a sus hijos, pero se les da libertad para elegir cómo. Y quienes no satisfagan estas expectativas, sean estudiantes, escuelas o familias, van quedando atrás en unas difusas pero efectivas escalas de consideración social, llámense fracaso escolar, fama de una escuela o nivel cultural.

Un macro relatos se refiere a una historia unificadora que busca explicar cómo es el mundo, el macro relato es una cosmovisión.

Para los postmodernistas, afirman que no existe ninguna Verdad universal, con V mayúscula, sólo existen verdades, con v minúsculas, que le son particulares a una sociedad o grupo de personas y están limitadas a la percepción individual. Las afirmaciones escritas o verbales sólo pueden reflejar una cultura particular o punto de vista individual. Una frase muy usada que escuchamos a este respecto es: "Eso puede ser verdad para usted, pero no para mí."

Pero, al hacer la afirmación universal de que no hay macro relatos, los postmodernistas se han colocado en la posición de crear un macro relato. Su historia para explicar el mundo es que no existen explicaciones del mundo, sólo historias locales contadas por diferentes culturas. El postmodernismo es visto como la cosmovisión anti-cosmovisión<sup>10</sup>.

El postmodernismo hace su énfasis en lo subjetivo, y han adoptado al historicismo como su enfoque a la historia, lo que implica que todas las preguntas históricas deben ser contestadas dentro del contexto cultural y social en el que fueron hechas.

Conclusión, es bien sabido que la sociología estudia las sociedades humanas y se encarga del análisis científico de la estructura y funcionamiento de la sociedad humana. Así han sido las investigaciones que ha estado sujeta la escuela al estudio de la sociología. Bajo la perspectiva sociológica, las escuelas han sido analizadas y observadas por distintas escuelas sociológicas, en donde, cada una ha aportado al estudio de la escuela como organización escolar y han sido expuestas en este ensayo.

Las escuelas tienen una estructura, una red de relaciones sociales e interacciones sociales y una cultura peculiar. Esta se comprende en su totalidad en cuanto a los factores sociales que inciden en ella como sistema y también la complejidad que esto implica porque está en constante cambio debido a factores de ciudad, sociedad, tecnología y estado.

---

<sup>10</sup> Lyotard, Jean Francois. The Postmodern Condition. A Report on Knowledge, 1984

El “campo” en la escuela, se define como el espacio social de acciones y tiene influencia en las relaciones sociales por lo que se traduce en una red de relaciones objetivas entre posiciones. Las situaciones que suscitan en la estructura es por la distribución de poder o capital, debido a las relaciones que se dan entre los ocupantes y con las posiciones de cada uno. En las escuelas las acciones tienen un rol importante y es como estas acciones son estructuradas en contextos cotidianos y se convierten en características estructuradas de la acción y se reproducen. Lo que significa la inseparabilidad de acción y estructura.

Las escuelas son instituciones culturales, una comunidad moral y unidades sociales. En la época actual las escuelas están en una transición de regulación moral, esto debido a condiciones anómicas de la moderna vida urbana. Pienso que es imperativo tener presente las perspectivas del enfoque interaccionista, respecto a los lazos existentes entre la estrategia individual y la estructura de la organización.

Otro rol importante lo tiene la cultura que media en la interacción entre los actores e integra la personalidad y los sistemas sociales. En el sistema social, la cultura se encarna en normas y en valores, y en el sistema de la personalidad que es internalizada por el actor.

En el sistema cultural se da un “nivel de abstracción” de las relaciones sociales y que se contrapone al sistema social  que es un sistema de normas e instituciones, y por otro lado, el sistema de la personalidad corresponde a un sistema de motivaciones.

Son llamativos los sistemas culturales por abstracción y relaciones y sobre todo en la actualidad donde Chile ha recibido a distintas culturas en el sistema educacional. Me parece justo y aconsejable adoptar una filosofía emancipadora referente a las culturas que se integran a nuestro sistema cultural-educacional y me refiero a la aplicación del relativismo cultural por su ética en la teoría de la realidad y que ninguna cultura es mejor que otra por no existir ningún estándar definitivo del bien y del mal. Las distintas culturas se respetan y en donde cada cultura es considerada propia, única y es validada por sus procesos, avances de ella

## Bibliografía

Archer, Margaret. Social origins of educational system, Sage, Londres.  
Organización Escolar: Una perspectiva Sociológica.

Archer, Margaret. Teoría social realista, El enfoque morfo genético.

Díaz, Gisela Ignacio. Reseña de “Capital cultural, escuela y espacio social” de Pierre Bourdieu. 28 de diciembre del 2008.

Fernández Urrutia, Alfonso. Beltrán Cabezas, Marcela. Villarroel Morales, Hernán. Del Diagnóstico al Desarrollo Organizacional en las Instituciones Educativas. ISBN/978-956-7062-80-5.

Giddens, Anthony. New rules of sociological method, Hutchinson, Londres. 1978.

Lyotard, Jean Francois. The Postmodern Condition. A Reporto n Knowledge, 1984

Parsons, Talcott. La presencia de Talcott Parsons en el trabajo teórico de Niklas Luhmann. Revista Reflexión Política. Año 5. Nº 10. 2003. UNAB.

Reynaud, Jean Daniel. Las Reglas: la acción colectiva y la regulación social, Armand Collins, Paris, 1997.

Tyler, William. Organización Escolar: Una perspectiva Sociológica.

Watzlawick, Paul. Beavin Bavelas, Jant. Jackson, Don. Teoría de la Comunicación Humana. Editorial Herder, Barcelona, 1991.

## La relación entre agotamiento emocional y liderazgo de calidad en escuelas vulnerables

Mg. Jessica Alvarado  
Mg. Séfora Echeverría  
Mg. Romina Mardones

### RESUMEN

Según las muestras analizadas sobre el tema investigativo de "*El agotamiento emocional en escuelas vulnerables*" de Alzamora, M y Castillo D (s.f), es que nuestro trabajo se enfoca en el liderazgo desde la mirada de la inteligencia emocional, nos enfocaremos en como el líder debe ser capaz de movilizar fuerzas y el enfrentamiento del trabajo en equipo, además, mencionaremos sobre las competencias que debe poseer un líder en estos nuevos tiempos, el trato con las personas, los estilos de liderazgos que existen y cómo estos se llevan a la práctica en estos tiempos turbulentos.

Palabras Claves: Competencias emocionales, Síndrome de Burnout, manejo de conflictos, asertividad, liderazgo emocional.

### ABSTRACT

According to the samples analyzed on his research topic of "*Emotional exhaustion in vulnerable schools*" by Rodrigo de la Fuente, is that our work focuses on leadership from the look of emotional intelligence, we will focus on how the leader should be able to Mobilize forces and the confrontation of teamwork, we will also mention about the competences that a leader must have in these new times, dealing with people, the leadership styles that exist and how these are put into practice in these turbulent times.

Keywords: Emotional Competences, Burnout's Syndrome, Conflict Management, Assertiveness, effectiveness.

## INTRODUCCIÓN

Las condiciones laborales y el contenido de trabajo pueden actuar como factores de bienestar psicológicos. Pero a su vez, también pueden generar condiciones adversas, así como lo plantean Alzamora, M y Castillo D (s.f), manifestando que las condiciones laborales existentes en colegios vulnerables influyen en el agotamiento emocional de los profesores, causando el Síndrome de Burnout. Además, considera que el sistema educativo debería promover una cultura de prevención, concientizada acerca de la importancia de este factor dentro de su comunidad educativa, puesto que en los resultados y conclusiones de su investigación le permitieron visualizar el alto nivel de estrés y agotamiento profesional. Es por esto, que a través de la revisión bibliográfica y continuando con el desgaste emocional de los docentes, consideramos importante destacar cómo el líder gestiona a través de las emociones un liderazgo de calidad, y la inteligencia emocional, según lo planteado por la psicóloga Nureya Abarca, la que propone la necesidad de un nuevo líder para estos tiempos, considerando las competencias emocionales, sociales y éticas, que apuntan a un liderazgo efectivo y de calidad, teniendo en cuentas los distintos contextos y las habilidades o los tipos de mentes desarrolladas por el psicólogo estadounidense Howard Gardner. Además, destacar la importancia del director y su rol dentro de la gestión emocional.

Para orientar este documento, intentaremos dar respuesta a la pregunta ¿Dé que forma el desarrollo de las capacidades emocionales del líder favorecen la disminución del agotamiento emocional de los docentes y de qué manera se da este fenómeno, de forma más acentuada, en escuelas de sectores vulnerables? Con el fin de contribuir a entregar orientaciones que promuevan la gestión emocional del líder, y de qué modo las capacidades emocionales del mismo favorecen la disminución del agotamiento emocional de los docentes.

Al desarrollar este trabajo, queremos evidenciar que el agotamiento emocional es un tema transversal y recurrente, ya que es parte de la realidad de los docentes insertos en el sistema educativo chileno. Con el fin de manejar positivamente el

manejo de su gestión emocional y de esta forma potenciar su liderazgo organizacional. (respaldo de escuela vulnerable)

## **MARCO TEORICO**

Comenzaremos nuestro marco teórico, mencionando el Síndrome de Burnout, que en el año 2000 la Organización Mundial de la Salud, declaró a este síndrome como un factor de riesgo laboral. Hidalgo y Saborio (2015), manifiestan que “la definición más aceptada es la de Maslach, que lo describe como una forma inadecuada de afrontar el estrés crónico, cuyos rasgos principales son el agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución del desempeño laboral. De la Fuente, R. (2017) luego de un análisis bibliográfico, considera que este síndrome “es un proceso de desmotivación personal y cognitiva, que continúa con el abandono de intereses que anteriormente tuvieron relevancia para el individuo” (P.30).

Son diversos los factores que influyen en que este síndrome se presente, entre ellos se encuentra, componentes personales - edad, género, personalidad, entre otras -, formación personal poco vinculada a la realidad, factores laborales, ambientales, entre otras. Según los resultados de la investigación realizada por De la Fuente, R. (2017) un factor primordial en provocar este síndrome es trabajar en instituciones educativas situadas en contextos vulnerables.

De la fuente, R. (2017) en su investigación, plantea que entre las dimensiones que presenta el Síndrome de Burnout, se encuentra como un síntoma asociado al agotamiento emocional. Este agotamiento se ve reflejado en la falta de energía y en la sensación de no poder realizar ninguna actividad; a la vez, pueden presentar estados de ansiedad, cansancio e irritabilidad (p.35).

Desde la realidad socioeducativa que se vive y en base a los resultados de De la Fuente, R. (2017), es posible reconocer el fuerte impacto que tiene el agotamiento emocional en los docentes, a diario se visualizan profesores que trabajan sin ganas, que rechazan los cambios, que solo replican sus clases y que muchas veces ya no sienten la pasión que sentían al salir de la universidad. A la vez, este agotamiento emocional, no solo se ve en los docentes, también lo presentan los directivos de

las instituciones, ya sea por las situaciones presentes en el mismo establecimiento o por las altas exigencias que piden las organizaciones: Mineduc, agencia de la calidad o superintendencia de educación. En la realidad educativa nacional de las escuelas vulnerables, el director posee poca autonomía en sus establecimientos respecto a las decisiones que pueden tomar frente a sus docentes -contrataciones o despidos-. Según Educación 2020 (s.f), muchas veces los directivos no tienen las competencias o el liderazgo para hacerlo. Sin embargo, dentro de las posibilidades que tienen los directores para ejercer en su establecimiento y como un dato que considera Educación 2020 (s.f) como fundamental en la calidad educativa en escuelas vulnerables, es la motivación que el director le entrega a sus docentes, las altas expectativas, que pueden hacer una gran diferencia en cómo sus profesores se sientan emocionalmente. Continuando, Educación 2020 (s.f), manifiesta que los directores muchas veces no tienen competencias de liderazgo; por otra parte, si los directivos han desarrollado habilidades, muchas veces la escuela no confía en ellos y no les brinda la autonomía necesaria para que las lleven a la práctica. Como dato, a los directivos entre un 40% o 50% de sus tiempos les queda para liderar la escuela, todo el resto es para labores burocráticas (educación 2020, s.f).

Leithwood, 2006; Garay, 2008; Volante, 2008; Seashore Louis et al, 2010; Valenzuela y Horn, 2012, (citado en el marco para la buena dirección y liderazgo escolar, 2015) entrega una noción integral para que los directores lo aborden en sus escuelas, y manifiesta lo siguiente: “si bien el liderazgo escolar puede tener un fuerte efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, este sería indirecto, pues se ejerce especialmente a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes”.

Al enfrentarse a las condiciones de trabajo, según esta política, los directivos deberían tener las competencias de liderazgo para motivar y para generar ambientes de confianza. Entonces, es necesario que el director lidere de manera empática, considerando al profesor como una persona y valorando la tarea humana

que cada uno ejerce, más bien, liderando emocionalmente, con el fin de que los profesores sientan agrado y satisfacción en la institución que se desempeñan. Las emocionalidades de un líder se deben identificar de forma precisa para poder entregar mejores respuestas emocionales.

Las emociones son parte fundamental en cada una de nuestras vidas, ya que cada uno es un líder, es por esto que la “emocionalidad es importante sobre todo en el liderazgo, cuya esencia es lograr que otros ejecuten tareas con la mayor efectividad” (Soto, 2001). Ya al líder no le basta con ver lo que todos ven, él debe ir más allá y pensar en lo que nadie más piensa. Partamos por que la Real Academia de la Lengua española, nos invita a entender por líder a la “persona a la que un grupo sigue, reconociéndola como jefe u orientador”.

Un estudio del profesor de la universidad europea de Madrid, Moisés Ruíz (2004), habla sobre la capacidad emocional de un individuo que dicen como actuar en ciertos casos, hay que tener la capacidad para escuchar las emociones, poder sentir las y comprenderlas para darles una solución, esto es inteligencia emocional. Cuando se produce un conflicto entre la razón y el deseo, es preciso desatascarlo utilizando fórmulas creativas, acudiendo a la imaginación, a la intuición, ofreciendo ayuda para llevar a cabo una actuación de la que no podamos arrepentirnos.

La Psicóloga, Abarca, N. (2004), en su libro “Inteligencia emocional en el liderazgo”, se refiere a la capacidad de manejar una situación emocional, y a que se debe establecer confianza, saber escuchar y ser capaz de persuadir. Según estudios realizados por el gobierno de Estados Unidos en el año 1997, quedó establecido que lo que diferencia a los líderes exitosos de los mediocres está dado por las aptitudes emocionales y por la inteligencia emocional.

Es por lo mencionado anteriormente que los líderes exitosos se destacan por su energía y se sienten apasionados por su trabajo. Al considerar la inteligencia emocional, se reconocen nuestros propios sentimientos, puesto que nos permite manifestar un alto grado de libertad, y sentirnos más seguros con respecto a la toma de decisiones personales (relaciones amorosas, íntimas, y hasta de política),

asimismo, es importante poder manejar nuestras emociones y de acuerdo con estudios científicos (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2004), el centro cerebral que regula las emociones constituye un sistema abierto que se encuentra condicionado por lo que ocurre en el ambiente. La estabilidad emocional depende en parte de las relaciones que se establecen con los demás, esto implica que establecemos una sintonía automática de nuestras emociones cuando nos relacionamos socialmente con otros. Es decir, las emociones tanto placenteras como conflictivas de las personas cercanas nos influyen, produciéndose un contagio emocional. Esto mismo ocurre en los lugares de trabajo, aquellos que conviven en un equipo acaban inevitablemente compartiendo sus emociones. Los colaboradores tienden a sintonizar sus emociones con las respuestas emocionales que perciben en el líder, el que puede aprobar o criticar, respaldar o ignorar las necesidades de los demás. Las personas se sienten atraídas por los líderes emocionalmente inteligentes; por el contrario, los líderes que transmiten emociones negativas, mal genio, irritabilidad, frialdad, producen rechazo en los demás. Reconocer la empatía en los demás es otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, la capacidad de ponerse en el lugar del otro demuestra tacto y consideración en su trato con los demás.

Dado que en una organización participan muchas personas, podría pensarse que también existirán muchos estilos o modelos de liderazgo. Sin embargo, las teorías del liderazgo se han dedicado a estudiar y clasificar algunos modelos que presentan algunas características que se repiten y que continuamente podemos verlas en acción.

Según los diferentes estilos de liderazgo, un líder puede ejercer uno u otro tipo, dependiendo del contexto y factores que determinan el gestionar del líder. Abarca, N. (2013) señala que un buen y completo líder desarrolla su liderazgo en tres áreas fundamentales; emocional, social y ética. Esta conjunción de visiones hará su liderazgo efectivo.

Desde una mirada emocional, un líder efectivo:

- Desarrolla un sentido colectivo de las metas, objetivos y la forma en que se pueden lograr: es capaz de procesar y comunicar los desafíos, amenazas y oportunidades, animar positivamente a sus seguidores y comprender e influir en sus emociones.
- Traspasa a otros el conocimiento y apreciación de las tareas y de la forma de comportarse en el trabajo: hace conscientes a sus seguidores de los problemas, temas importantes y las oportunidades que se presentan y les brinda confianza en sus propias habilidades, para afrontarlos y superarlos o aprovecharlos, conoce de manera sutil las emociones de los integrantes de su equipo.
- Genera y mantiene el entusiasmo, la seguridad y el optimismo, además de valorar la colaboración y la confianza: reconoce sus sentimientos y sabe manejarlos, anticipa la forma en que reaccionarán, maneja y descifra las emociones genuinas de las fingidas y por qué las fingen, los estimula a expresarlas libremente y mantiene relaciones interpersonales de calidad.
- Estimula la flexibilidad en la toma de decisiones y promueve el cambio: utiliza sus emociones como señal para priorizar las demandas y para proporcionar información respecto de los desafíos y las oportunidades.
- Establece y mantiene una identidad con sentido: es capaz de inculcar el sentido colectivo de los valores y normas que son importantes, para lo que debe sintonizar con sus propios sentimientos y el de cada miembro de su equipo.

Desde el aspecto social, Richard Davidson (director del Laboratorio de Neurociencia de la Universidad de Wisconsin) señala “todas las emociones son sociales”, es decir que la causa de la emoción y las relaciones con otros no se pueden separar, pues estas últimas son las que mueven a nuestra emocionalidad. Abarca (2013) nos indica que la competencia social es la capacidad de comprender a los otros y manejar las relaciones con ellos. Que esta habilidad permite tener redes de contacto y una buena comunicación, que hará nuestras relaciones

interpersonales provechosas y sólidas. Un líder social es capaz de realizar acciones que expresen sus sentimientos, deseos, opiniones y derechos de una manera adecuada, siempre en el marco del respeto a las que provienen de los otros y que le permitan resolver de forma inmediata los problemas que se generen en una determinada situación, de modo de disminuir la ocurrencia de conflictos futuros. ¿Cómo los puede manejar?:

- Desarrollando la asertividad, mostrándose franco y directo al momento de enunciar las exigencias, opiniones, sentimientos y actitudes.
- Mostrándose cálido y expresivo.
- Compartiendo con facilidad historias de la vida real.
- Mostrando confianza en sí mismo.

Desde el punto de vista ético, el propósito está en lo que el líder dice y hace: en que actúe de manera coherente con sus principios, valores y creencias, en que comunique a cuáles principios les otorga importancia y en asumir la responsabilidad de que sus decisiones y conductas no los contradigan.

Howard Gardner (psicólogo estadounidense, creador de la Teoría de las Inteligencias Múltiples) indica que hoy en día damos relevancia al rendimiento cognitivo individual, a la competitividad y al éxito a corto plazo. Todo esto conspira contra la tolerancia y la ética. El psicólogo, siempre en el marco de su análisis del origen del pensamiento y los engranajes de la mente humana, propone cinco habilidades que debe desarrollar un líder de calidad:

- A) mente disciplinada: Es aquella habilidad que conseguimos en el colegio al dedicarnos a un tema de manera disciplinada, siendo el individuo capaz de reconocer lo importante de lo innecesario.
- B) mente sintetizadora: es la capacidad de reunir ideas dispersas, inmersas dentro de la enorme cantidad de información que se nos ofrece, y hacerlas coherentes, con sentido y transmisibles a otros.

- C) mente creativa: Es la capacidad de generar cosas nuevas, que al pasar el tiempo son aceptadas. Las personas creativas, aceptan las oportunidades y asumen los riesgos, no temen caer y son capaces de levantarse luego de un traspies. Gardner señala que “es mucho más fácil prevenir que alguien sea creativo, a hacer que alguien lo sea”, cuando señalamos a niños y jóvenes que existe solo una respuesta acertada y castigando a quien no la da. Las personas creativas provocan un cambio en la manera de pensar y de actuar de quienes lo rodean.
- D) mente respetuosa: Es la más fácil de explicar, según Gardner, pero no la más simple de lograr. Los educadores son los principales responsables de lograrla puesto que deben proporcionar modelos y un ambiente educativo que fomente el respeto por el origen y creencias distintas a las propias.
- E) mente ética: esta habilidad necesita de un nivel de abstracción mayor a las anteriores. Se visualiza en el rol que posee cada individuo y cómo resolvemos los conflictos. Para Gardner “el buen trabajo” representa excelencia, compromiso y ética, y el desafío está en unir estos conceptos, especialmente hoy cuando el tiempo y los espacios provocan cambios rápidos, cuando la tecnología y el mercado poseen gran poder y no se cuenta con fuerzas capaces de moderarlos. Este es el gran desafío del “buen trabajo” según señala Gardner.

Coleman en 1996, llevó a cabo un estudio referido al aporte verdadero que realizaba la escuela, especialmente en sectores vulnerables. Esta investigación estableció que el aprendizaje no depende de la escuela y su calidad, sino más bien del grado de escolaridad y de la estimulación de los padres de los estudiantes. A pesar de la conclusión de este estudio, se generó un efecto que tuvo como objetivo revertir esta situación y revitalizar el papel de la escuela y que esta institución realmente podía provocar una diferencia sustancial. Algunos investigadores enfrentaron de manera positiva el informe de Coleman promoviendo qué acciones realizaban las escuelas que tenían resultados sólidos y coherentes. Surgió

entonces la concepción de las “Escuelas efectivas” que identificó cinco factores claves que caracterizan a este tipo de escuelas:

- A) profesor efectivo: maneja, conoce y domina los contenidos curriculares y sus metodologías y sabe adaptarse a las características de los distintos estudiantes.
- B) sala de clases efectiva: es un espacio de agrado, en que los tiempos son utilizados de manera óptima y donde se norma a los estudiantes para que tengan una correcta disposición al aprendizaje se crea un contexto apropiado para este proceso.
- C) Relación escuela – familia: se crea un trabajo mancomunado cuyo centro es el aprendizaje de los niños. No trabaja para la familia, sino con la familia.
- D) Liderazgo: Se trata de un directivo implicado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que administra, observa, supervisa y acompaña a los docentes, monitoreando cada proceso de enseñanza.
- E) Evaluación permanente: auto revisión y regulación del cumplimiento de los objetivos planteados por la institución, a fin de replantarlos o corregirlos.

A la eficacia de las escuelas, debemos sumar el Efecto Pigmalión, que dice relación con las altas expectativas que posee el profesor respecto de sus estudiantes y que genera una mejora en sus procesos de aprendizaje: cuando el profesor cree en sus alumnos, modifica la disposición de ellos al aprendizaje. Del mismo modo, si un director o directivo confía y cree en sus profesores, es capaz de provocar un positivo impacto en su desempeño laboral.

## **CONCLUSIONES**

Al finalizar nuestro trabajo investigativo, podemos concluir sobre la importancia de conocer nuestras propias emociones y como llevarlas a cabo, para evitar el síndrome de Burnout, y la despersonalización, sobre todo este síndrome afecta a los directivos que trabajan en escuelas vulnerables ya que muchas veces se tiene

poca autonomía en las decisiones que se toman, entonces es necesario adquirir competencias en el liderazgo, porque es necesario que el líder pueda motivar y generar un ambiente de confianza, el poder conocer las propias emociones nos dice como actuar en ciertos casos, ya que se debe tener la capacidad para escuchar, sentir y comprender las emociones para poder dar soluciones a esto llamamos inteligencia emocional, poder tener la capacidad de manejar una situación, poder tener un equilibrio emocional, y evitar el agotamiento emocional, se puede evidenciar, entonces que en una escuela efectiva el rol del líder es un factor de eficiencia y eficacia, puesto que permite el logro de los objetivos utilizando de manera adecuada los recursos materiales y humanos que detenta la escuela. Es decir, un líder efectivo es asertivo, cálido y expresivo, directo y franco, seguro y optimista, flexible, disciplinado, sintetizador, creativo, respetuoso y ético. Conoce, valora y potencia el equipo de trabajo con el que cuenta, es capaz de conocer y manejar sus propias emociones y así las de sus colaboradores, los organiza, integra y valora su participación, les brinda confianza y demuestra confianza en sí mismo, no evade los conflictos, sino que los enfrenta y entusiasma a su equipo a acogerlos como oportunidades de mejora y diseño de nuevas tareas, es consecuente con lo que dice y hace, los insta y guía, es capaz de determinar desafíos y metas bajo una concepción de colectividad en la que todos aportan al logro de los objetivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Educación 2020 (s.f) *Directores de excelencia*. Recuperado de URL:  
[http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/directores\\_excelencia\\_0.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/directores_excelencia_0.pdf)

Fuente de la, R. (2017). *Niveles de burnout y existencia de relaciones entre estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docentes de cuatro colegios de la Región Metropolitana* (Tesis de Magister inedita) Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile

Hidalgo,L y Saborio,L. (2015). *Síndrome de Burnout*. Recuperado de:  
[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-00152015000100014](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152015000100014)

Ministerio de educación. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago, Chile.

Nureya Abarca - La inteligencia emocional es clave, El Mercurio, miércoles 21 de octubre de 2015. <http://www.usec.cl/noticias/106/nureya-abarca-la-inteligencia-emocional-es-clave>

Inteligencia emocional en el liderazgo, Nureya Abarca (2004)

“La encrucijada del líder: el liderazgo en las organizaciones” , Moisés Ruiz González. Profesor de la Universidad Europea de Madrid.  
<http://emprendedoresnews.com/liderazgo/el-lider-y-las-emociones.html>

Goleman, Boyatzis & Mckee, 2004

Nureya Abarca – el liderazgo ético, El Mercurio, 2 de septiembre de 2013.  
<http://www.claseejecutiva.cl/2013/09/las-competencias-emocionales-2/>

Nureya Abarca – el liderazgo ético, El Mercurio, 7 de octubre de 2013.

<http://www.claseejecutiva.cl/2013/10/el-liderazgo-etico/>

Abarca,N. (2014) – Las competencias sociales, El Mercurio, 28 de septiembre de 2014.

<http://www.claseejecutiva.cl/2014/09/las-competencias-sociales-del-lider/>

**La inteligencia emocional como factor fundamental  
en el desarrollo motivacional de la comunidad educativa  
para la gestión de escuelas efectivas.**

Mg. Sofía López S.

**Resumen:**

El concepto de “escuela eficaz” incluye implícitamente la experiencia de un proceso continuo y renovable, que no implica la obtención de un producto, si no, de una comunidad viva que logra convivir de manera exitosa, al adaptarse flexiblemente a las condicionantes y características propias y del medio en que se encuentra. Esto es posible, ya que la comunidad educativa está conformada por agentes con una visión y misión que apunta a un proyecto educativo común, que se articula y ejecuta a través de objetivos que concretizan una realidad educativa acorde a los intereses de la comunidad. Para evolucionar a una escuela efectiva que alcance los objetivos y desarrolle a la comunidad educativa en base a sus intereses, se requiere una sólida gestión basada en la motivación de sus participantes. La inteligencia emocional, ya sea explícita o implícitamente, es un factor fundamental en la motivación de los recursos humanos.

**Abstract:**

The concept of "effective school" implicitly includes the experience of a continuous and renewable process, which does not imply the obtaining of a product, if not, of a living community that manages to coexist in a successful fashion, and the environment in which it is found. Possible, since the educational community is made up of agents with a vision and mission that aims at a common educational project, which is articulated and implemented through objectives that specify an educational reality according to the interests of the community. To evolve to an effective school that achieves objectives and develops the educational community based on their interests requires a solid management based on the motivation of its participants.

Emotional intelligence, either explicitly or implicitly, is a fundamental factor in the motivation of human resources.

## **INTRODUCCIÓN**

Cuando pensamos en el concepto de “escuela eficaz”, difícilmente podríamos enumerar los ingredientes mágicos y la receta perfecta para lograr cocinar, o más bien dicho, gestionar un establecimiento que cuente con dichas características. Esto sucede porque no existe un único procedimiento para llegar a éste resultado, y por si fuera poco, el concepto de “escuela eficaz” incluye implícitamente la experiencia de un proceso continuo y renovable, que no implica la obtención de un producto, si no, de una comunidad viva que logra convivir de manera exitosa, al adaptarse flexiblemente a las condicionantes y características propias y del medio en que se encuentra. Esto es posible, ya que la comunidad educativa está conformada por agentes con una visión y misión que apunta a un proyecto educativo común, que se articula y ejecuta a través de objetivos que concretizan una realidad educativa acorde a los intereses de la comunidad.

Debido a que la comunidad educativa no se encuentra en un “status quo”, y que se retroalimenta a través de las experiencias formativas que se producen en el “entre” de los agentes que la conforman, el capital humano y su motivación es un factor importante en lo que a gestión respecta.

Pero ¿de qué manera podemos motivar a nuestro equipo de trabajo, y enfocarlos en objetivos del proyecto educativo propios de una escuela efectiva?, ¿por qué el capital humano es tan importante en el desarrollo de una escuela efectiva?, y ¿qué factores afectan en la motivación de la comunidad educativa?

En gran parte, la motivación de la comunidad escolar estará determinada por el nivel de satisfacción de sus participantes, y la articulación de éstos agentes dependerá de canales sólidos de comunicación y relaciones humanas fortalecidas al interior del establecimiento. Canalizar la emocionalidad de quienes conforman a la comunidad educativa, es significativo para su comportamiento, ya que las personas que administran sus emociones y sentimientos saben interpretar y

relacionarse efectivamente con los demás, potenciando su satisfacción personal y autoestima.

La inteligencia emocional determina la manera en la que podemos conseguir una mayor empatía, saber controlar y entender nuestros sentimientos, aumentar nuestra capacidad para resolver los problemas, motivando a los recursos humanos a consolidar las propuestas y metas determinadas en conjunto.

Propongo a la inteligencia emocional como factor fundamental en el desarrollo motivacional de la comunidad educativa para la gestión de escuelas efectivas.

## **DESARROLLO**

### **¿Qué es la educación emocional y la inteligencia emocional?**

Cuando hablamos de educación emocional, nos referimos al desarrollo de la inteligencia emocional como

*“un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello con el fin de aumentar el bienestar personal y social”.* (Bisquerra, 2000)

Los fundamentos de la educación emocional se encuentran en los aportes de la pedagogía, psicología y neurociencia en base a los postulados de Bisquerra, de los cuales se destacan:

**a. Desde la propia finalidad de la educación:** el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, también llamado “Informe Delors” propone a los países fundamentar sus esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Igualmente recomienda que “cada uno de estos pilares debería de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia

global” (Delors, 1996: 96). El aprender a ser y el aprender a vivir, son aspectos implicados en la educación emocional.

**b. Desde el análisis de las necesidades sociales:** el tipo de sociedad predominante genera continuas tensiones emocionales por el estrés en el trabajo, el hacinamiento en las grandes ciudades, los conflictos familiares, las noticias constantes de guerras, la violencia, la marginalidad social. Todas estas situaciones generan una gran vulnerabilidad emocional en los ciudadanos que se ve constatada en las estadísticas que indican un aumento de personas con trastornos emocionales y un elevado consumo de ansiolíticos y antidepresivos. Estas necesidades generan demandas al sistema educativo, se reclama la configuración de una nueva ciudadanía que sin renunciar a la defensa de sus derechos participe en la construcción de una sociedad con un elevado nivel de cohesión social, solidaridad y justicia social.

**c. Desde el desarrollo de las investigaciones en el campo de la neurología y la psicología:** en los últimos años se ha tenido un avance significativo acerca de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y del funcionamiento del cerebro emocional. Especialmente las consideraciones acerca de la modificabilidad de la inteligencia emocional, impone la consideración de estos avances en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**d. Desde el reconocimiento de los factores afectivos y motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje:** las investigaciones han demostrado el papel que juegan las actitudes positivas, de aceptación y autoeficacia, que favorecen el control emocional y la realización de las tareas académicas con mayores expectativas de logro.

**e. Desde el avance de las tecnologías de la información y la comunicación** se corre el peligro de que las relaciones interpersonales se vean limitadas por las nuevas tecnologías donde prevalecen las actividades en línea. Esta situación exige una educación que le brinde al individuo las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales que le permitan afrontar con éxito esas nuevas demandas.

**f. Desde los resultados de los procesos educativos:** los elevados índices del fracaso escolar, las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el nerviosismo ante el resultado de exámenes estandarizados, el número de matrículas y abandono de los estudios, la indisciplina escolar, el alto volumen de actividades pedagógico-administrativas, entre otros son situaciones que pueden provocar estados negativos como la apatía, la agresión, la depresión, que deben ser atendidos desde los sistemas educativos.

La educación emocional ha de entenderse como un elemento imprescindible para la promoción de una personalidad integral (ya sea estudiante, docente, paradocente o administrativo), es una parte indisociable del desarrollo global de la persona, pues se concibe a la persona como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En ese sentido, la administración de recursos humanos debe atender el pleno desarrollo de las emociones, debido a que además de abarcar tanto lo personal como lo social, implica cambios en las estructuras cognitiva, actitudinal y procedimental que influyen en el desarrollo motivacional de la comunidad educativa.

### **¿Cómo la educación emocional podría ser un factor fundamental en el desarrollo motivacional de la comunidad educativa?**

La motivación es uno de los factores internos que influyen en la conducta humana. De manera general, el *motivo* es todo aquello que impulsa a la persona actuar de determinada manera o que da origen, por lo menos a una determinada tendencia, a un determinado comportamiento (KAST).

Este impulso de acción puede ser generado internamente por procesos mentales del individuo o externamente por el ambiente en que se encuentra, y por lo general, surge de la necesidad como fuerza dinámica y persistente que lleva al individuo a un comportamiento o acción, capaz de liberar la tensión mediante la satisfacción de la necesidad, hasta que surja la siguiente necesidad o cumplimiento de objetivos. Sin embargo, en el ciclo motivacional, no siempre puede satisfacerse la necesidad o cumplimiento de objetivos, generando frustración o la compensación

de otro objetivo (Chiavenato). La Teoría motivacional de Maslow, se basa en la jerarquía de las necesidades humanas (Maslow, a theory of human motivation), y argumenta que las necesidades humanas están organizadas en una pirámide de acuerdo con su importancia respecto a la conducta humana. En la base de la pirámide (ver imagen) están las necesidades más bajas y recurrentes (o llamadas necesidades primarias), mientras que en la cúspide están las más sofisticadas e intelectuales (las necesidades secundarias).

Las **necesidades fisiológicas o biológicas** son necesidades innatas como alimentación, sueño y reposo, abrigo o deseo sexual, y exigen una satisfacción cíclica y reiterada.

Las **necesidades de seguridad** constituyen la protección de protegerse de cualquier peligro real, imaginario, físico o abstracto. En el ámbito laboral, la seguridad implica un vínculo con el establecimiento, empleador o lugar de trabajo y la sensación de estabilidad que genera trabajar con confianza dentro de un ambiente laboral saludable. Su frustración puede provocar incertidumbre o inseguridad en las personas en cuanto a su continuidad en el trabajo, generando un impacto negativo en el ambiente laboral y nivel de compromiso con la comunidad escolar.

Las **necesidades sociales**, surgen de la vida social del individuo con otras personas al interior del establecimiento e implican la necesidad de asociación, participación, aceptación por parte de sus compañeros y todos los agentes que conforman la comunidad educativa. Su frustración conduce a la falta de adaptación social y a la soledad.

La **necesidad de aprecio** involucra la manera en que la persona se ve y alora, es decir, con la autovaloración y la autoestima. La confianza en sí mismo y la necesidad de aprobación y reconocimiento social, prestigio, reputación y orgullo personal. Su frustración puede producir sentimientos de inferioridad, debilidad,



dependencia y desamparo, los que a su vez pueden llevar al desánimo o actividades no compensatorias.

La necesidad de autorrealización, son las necesidades humanas más elevadas pues llevan a la persona a tratar de emplear su propio potencial y a desarrollarse continuamente a lo largo de la vida como humano. Las necesidades de autorrealización están relacionadas con la autonomía, independencia, control de sí mismo, competencia y plena realización de aquello que cada persona tiene de potencial y como virtud, así como la utilización plena de sus talentos individuales. Mientras que las necesidades anteriores pueden ser satisfechas de manera extrínseca, la autorrealización solo puede ser satisfechas mediante recompensas que las personas se dan a sí mismas intrínsecamente (como el sentimiento de realización) y que no son observables ni controlables por los demás, orientando al crecimiento, desarrollo personal, éxito profesional, entre otras facultades que permiten el desarrollo de una escuela efectiva.

Las motivaciones extrínsecas pueden ser estimuladas por factores externos. En la comunidad educativa la articulación de las necesidades personales e institucionales, deben estar planteadas y ser coherentes a los objetivos que constituyen el proyecto educacional que cada institución propone. Por otro lado las motivaciones intrínsecas, al ser personales, solo pueden ser desarrolladas y fijadas por cada uno de los agentes de la comunidad. Cómo estas necesidades personales de autorrealización tienden al crecimiento personal y profesional de los agentes de la comunidad, permiten el crecimiento de ésta a través de la realización de sus integrantes. Sin embargo, este proceso debe ser orientado a la satisfacción intrapersonal e interpersonal, evitando la caer en la frustración por el incumplimiento de los objetivos ceñidos al proyecto educativo. El objetivo de una escuela efectiva es permitir el desarrollo integral de sus estudiantes, y para ello la comunidad educativa debe estar preparada y capacitada para articular planes de acción que desarrollen las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de cada miembro de la comunidad escolar.

**¿De qué manera el desarrollo motivacional de la comunidad educativa permite la gestión de escuelas efectivas? y ¿a qué hace referencia el concepto de "Escuela Efectiva"?**

La escuela efectiva es una escuela que "promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y situación social, cultural y económica" (Murillo, 2003). Es decir, además de buenos resultados de aprendizaje, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos.

Entre los resultados de un estudio realizado por UNICEF y Asesorías para el desarrollo publicado con el título "Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?", se identificaron algunas de las claves que en este tipo de escuelas hacen posible los buenos resultados. En cada una de las escuelas estudiadas se observaron y analizaron elementos de la gestión escolar que resaltan a la hora de explicar sus buenos resultados de aprendizaje.

Luego de finalizado el estudio, se determina que existen diez puntos o afirmaciones centrales de elementos que se encuentran en el foco central de preocupación por estas escuelas, esto no significa que entre ellas sean similares en sus contenidos, prácticas y conductas en que se manifiestan. Si bien es cierto, se observan similitudes importantes en un nivel más bien general, existen también muchas diferencias en prácticas y aspectos específicos.

Dentro de los elementos característicos de la gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas, se puede enumerar:

***1. Escuelas que poseen una "Cultura Escolar Positiva"***

En todas las escuelas estudiadas existe una cultura escolar que contribuye al logro de buenos resultados. Esta cultura tiene estos ejes principales: un fuerte "capital simbólico", "sentido identitario", y "ética del trabajo".

***2. Escuelas con objetivos superiores, claros y concretos***

Las escuelas tienen un horizonte claro que se centra en el aprendizaje de los alumnos y tiene dos rasgos muy destacables: apunta a una formación integral de los alumnos y presenta objetivos muy concretos y realistas.

### ***3. Escuelas que tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos***

Estas escuelas tienen líderes y autoridades que son percibidos como tales por la comunidad escolar. Todas tienen alguna autoridad clara que sabe imponerse y es respetada por docentes, alumnos y padres.

### ***4. Escuelas en donde “nada queda al azar” y que al mismo tiempo entregan autonomía a los profesores***

Éste es probablemente una de las características más decisivas si se trata de explicar los buenos resultados académicos de estas escuelas. Ellas “racionalizan” el proceso educativo, y para esto han debido mantener una gestión coherente con sus objetivos, planificar eficazmente, evaluar responsablemente su trabajo y trabajar coordinadamente.

### ***5. Escuelas que han aprendido a manejar la heterogeneidad de sus alumnos.***

La atención de estas escuelas está puesta en lograr el aprendizaje de todos, y es por esto mismo que manejan la diversidad de alumnos y de los diferentes ritmos en que éstos aprenden con estrategias – institucionales y pedagógicas – especialmente diseñadas para ello.

### ***6. Escuelas con reglas claras y manejo explícito de la disciplina.***

Una impresión generalizada de la visita a las escuelas fue el descubrimiento de un ambiente tranquilo, de orden y limpieza, en un contexto que muchas veces es de fuerte escasez de recursos y condiciones complejas de funcionamiento. Se cumplen los horarios, el uso del uniforme, las filas para entrar a clase y otros reglamentos comunes.

### ***7. Escuelas que buscan y aprovechan muy bien sus recursos humanos.***

Como en cualquier organización, la manera como se administra los recursos humanos y el personal es una variable sumamente relevante a la hora de analizar sus resultados y el cumplimiento de los objetivos. Las escuelas no se escapan a esta regla, y particularmente estas escuelas se caracterizan por aprovechar al máximo las potencialidades de los equipos humanos con los que se cuenta.

***8. Escuelas que aprovechan y “gestionan” el apoyo externo y los recursos materiales con los que se cuenta.***

El apoyo externo y la disponibilidad de materiales en algunos casos se traducen en una muy buena oportunidad para la escuela. En otros, la escasez de recursos es una complicación y una necesidad prioritaria, no obstante, no es un impedimento para la obtención de buenos resultados.

***9. Escuelas en donde el sostenedor posibilita un trabajo efectivo.***

La relación escuela–sostenedor es un tema altamente debatido y problematizado en nuestro país. En todas las escuelas privadas estudiadas se da una fuerte sintonía entre el director y el sostenedor. Comparten la misión y objetivos, el trabajo es colaborativo y de sinergia, y muchas veces tiene el soporte de una experiencia compartida por varios años.

***10. Escuelas que desarrollan acciones hacia padres y apoderados.***

Estas acciones son disímiles entre las escuelas y expresan visiones distintas acerca de las familias y sus posibilidades para apoyar el proceso de aprendizaje de los hijos. La mayoría de los directivos y profesores entrevistados señala que el apoyo familiar es fundamental, agregando que no es fácil lograrlo, que ellos lentamente han avanzado.

Los 10 puntos se encuentran estrechamente relacionados entre sí por lo que resulta difícil separarlos o aislarlos. Pareciera que la presencia de una gran mayoría de ellos es lo que hace a la escuela efectiva. Por otro lado, en educación muchas veces se hace una distinción entre gestión institucional y administrativa y gestión

pedagógica. En estas escuelas, esta separación es imposible. Ambas dimensiones están fuertemente imbricados y coherentemente articulados por lo que es muy difícil tener una buena gestión pedagógica sin procesos institucionales y organizacionales también eficaces que la sustenten (y viceversa).

**¿De qué manera el desarrollo motivacional de la comunidad educativa permite la gestión de escuelas efectivas?**

Mantener a la comunidad educativa motivada, permite enfocar a sus participantes en los retos y objetivos del proyecto educativo institucional, y promover una cultura escolar positiva con líderes institucionales y pedagógicos que no dejan nada al azar, pues saben lo que hay que hacer y cómo hacerlo, pese a que confieren autonomía a los docentes y su quehacer formativo.

Son líderes participativos, que abren espacios para la opinión del cuerpo docente y se proyectan a través de objetivos superiores, claros y concretos. Son también por lo general directores altamente motivadores, que constantemente instan a los profesores a trabajar duro en pos de los objetivos de la escuela; son directores que delegan funciones y dan el espacio para que los profesores colaboren en otras tareas de la escuela y con cierta frecuencia cuidan para aliviarles la carga administrativa que acompaña el trabajo docente. Tienen altas expectativas puestas en el futuro de sus alumnos y en las capacidades de sus profesores. Son directores bastante accesibles y siempre están dispuestos a recibir sugerencias, lo que aplica tanto para los apoderados como para los docentes y alumnos, desarrollando acciones en conjunto que incluyan a toda la comunidad educativa. Son directores muy activos y “de terreno”, con mucha movilidad dentro y fuera de la escuela y con muy poco tiempo dedicado a las labores de escritorio. Conocen a cada uno de los profesores, saben de sus fortalezas y debilidades adecuando su desempeño en el cargo, nivel o asignatura que más le acomode, y buscan el desarrollo profesional basado en un proceso continuo y colectivo de capacitación interna.

Por lo tanto, el objetivo común es la satisfacción y desarrollo integral de la comunidad educativa, orientando y articulando la realización de necesidades secundarias (ya sean extrínsecas e intrínsecas) de cada uno de los agentes de la

comunidad educativa, planteando nuevos objetivos e inquietudes para alcanzar el desarrollo de una escuela efectiva.

## **CONCLUSIÓN**

A modo de síntesis: ¿De qué manera la inteligencia emocional logra el desarrollo motivacional de la comunidad educativa para gestionar escuelas efectivas?

La capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos, así como la habilidad para manejarlos, permite aprender a canalizar las emociones con el fin de alcanzar nuestros objetivos y satisfacer las necesidades primarias y secundarias de cada uno de los agentes de la comunidad educativa. Por lo tanto, a través de habilidades emocionales, se puede lograr el equilibrio anímico, control del propio impulso y conciencia de uno mismo, en todos los constituyentes de cada nivel organizacional de la comunidad educativa.

Al utilizar positivamente nuestras emociones y orientarlas hacia la eficacia de nuestras actividades personales y relaciones interpersonales, se potencian los resultados obtenidos en las escuelas. Mediante un enfoque motivador que oriente el ímpetu de desarrollo y crecimiento personal y de la comunidad escolar, se puede alcanzar el desarrollo de una escuela efectiva.

Por lo tanto, la inteligencia emocional es un factor fundamental en el desarrollo motivacional de la comunidad educativa para la gestión de escuelas efectivas, ya que posibilita el desarrollo integral de sus participantes e impulsa a la comunidad educacional a la satisfacción de alcanzar sus metas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellei. C. UNICEF y Asesorías para el Desarrollo. UNICEFF.
- Bisquerra. R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Chiavenato. I. (1999). Administración de recursos humanos. México: Mc Graw Hill.
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- UNICEF. ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza.
- Vivas García, M; (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

## **Sistema de Desarrollo profesional Docente: Discusiones y narrativas desde su creación**

Mg. Maximiliano Acuña A.  
Mg. Daniel Ortiz C.

### **Resumen**

La ley 20.903 crea el sistema de desarrollo profesional docente (2016) con la misión de mejorar la calidad de la educación en Chile. Se enmarca en un contexto de movilizaciones estudiantiles que demandaban cambios al sistema educativo chileno, modelo impuesto durante la dictadura cívico-militar (1978). Analizamos el contexto histórico de la carrera docente en Chile, la discusión y elaboración de la ley, la concepción de la misma y sus limitaciones.

La ley implementa mejoras parciales en las condiciones laborales docentes, en las carreras de pedagogía y en la carrera docente. Sin embargo, lo hace con una mirada neoliberal del sistema educativo; individualista y competitivo, incluyendo flexibilización laboral y presiones de evaluadores externos que podrían afectar las remuneraciones de las y los profesores, al mismo tiempo aumentando significativamente la carga laboral en un profesorado ya agobiado, lo que seguirá alejando a las y los profesores del aula.

### **Summary**

Law 20,903 created the system of teacher professional development (2016) with the goal of improving the quality of education in Chile. This happens in a time of student protests demanding changes to the Chilean educational system, a system imposed during the civil-military dictatorship (1978). We are to analyse the historical context of the teaching career in Chile, the discussion and elaboration of the law, its conception, and limitations.

The law will implement partial improvements in working conditions, in pedagogy programs and in the teaching career. Nevertheless, this is done with a neoliberal view of education; individualistic and competitive, including the flexibilization of working conditions and pressure from external evaluators that could affect teachers' salaries, while at the same time increasing their already heavy workload, which will continue to keep teachers away from the classrooms.

## **Introducción**

El presente artículo analiza la ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente. Es durante este período, luego de las movilizaciones estudiantiles, cuando se cuestionan varios aspectos del sistema educativo, siendo uno de ellos la calidad de las y los docentes y sus condiciones de ejercicio laboral. Es así como esta ley se posiciona en un proceso de reforma educacional llevado a cabo por el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, donde se pretende dar un giro al mejorar las condiciones laborales y crear un sistema más intrincado de desarrollo laboral.

En tiempos actuales, el ejercicio docente se encuentra regulado bajo la política pública universal denominada “Nueva Carrera Profesional Docente”, la cual busca mejorar las capacidades docentes de conducción y el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el aula. En perspectiva histórica, son múltiples las transformaciones que han ocurrido desde la dictadura cívico-militar, como, por ejemplo, pasar de tener contrato de funcionario público a ser contratados por las municipalidades (1981-1983) o la creación del estatuto docente en los años 90.

Para cumplir este objetivo el documento realiza una breve revisión histórica de la carrera docente, analiza las condiciones laborales docentes, se analizan las narrativas políticas emanadas en la discusión parlamentaria y los análisis académicos que se enmarcan en la discusión pública en medios de comunicación masiva. Al contrastar estos elementos históricos y las discusiones políticas se concluye que la narrativa es la que se basa en la desconfianza en el cuerpo docente y a la formación inicial docente en general, puesto que se determinan mayores mecanismos de control laboral a los profesores y se pone en duda la calidad con las que las universidades forman a los futuros docentes.

## **Antecedentes históricos de la carrera docente**

En Chile, luego del golpe de Estado de 1973 y la instauración de la dictadura cívico-militar, el sistema educativo sufrió cambios estructurales marcados por la discontinuidad del proyecto político existente, pasando desde el llamado “desarrollo

hacia adentro” o “estado de bienestar”, hacia el modelo “mercantilista” propuesto por Milton Friedman, donde la más importante causalidad fue la influencia en las condiciones laborales, a las que las y los docentes se vieron expuestos en aquella época. Los cambios estuvieron enfocados en la descentralización, desconcentración y el fortalecimiento de la provisión mixta de la educación por sobre el Estado docente que se había configurado hasta el momento. Es por esto que el proceso de desmantelamiento del modelo de desarrollo hacia adentro, que se inicia con el gobierno radical de Pedro Aguirre Cerda y su frase: “Gobernar es educar” llega a su fin, para ser reemplazado por el modelo de los Chicago Boys en 1978.

Mientras que en la Oficina de Desarrollo y Planificación del Ministerio de Hacienda se preparaban las políticas privatizadoras para la educación a cargo de los Chicago Boys, en el Ministerio de Educación, los contraalmirantes a cargo promulgaban una ley de carrera docente más centralizadora y de carácter funcionaria (Espinoza & González, 1993). Esta ley define horarios semanales para el ejercicio de la docencia, los de grado más bajo (21 al 15) tenían una jornada de 30 horas semanales y los de grado más alto (14 a 9) cumplían una jornada de 44 horas (Junta de Gobierno de Chile, 1978); efectivamente regulando la jornada laboral docente; el destino de estas horas será principalmente la realización de clases en el aula. Además, con esta ley se permitía a los establecimientos poner la jornada laboral del docente en días domingos o festivos (Junta de Gobierno de Chile, 1978), signo de una precarización en aumento.

Desde el año 1980 y con la promulgación de la Constitución, el sistema educativo chileno sufre la reforma más profunda de los últimos años, la cual incorpora intrínsecamente aspectos esenciales del neoliberalismo, provocando una privatización endógena (Bell & Youdell, 2007) en el sistema educativo, impregnándolo de una lógica mercantil. El sistema ahora se regularía por el mercado, donde la competencia entre los distintos agentes que son parte de él, mejorarían la calidad de la educación. En este sentido, uno de los procesos de descentralización, con miras a una supuesta mejor gestión, es la municipalización,

la cual suponía la mejor administración local de los recursos asociados a la asistencia de las y los estudiantes a los establecimientos (lo que se conoce como sistema de voucher). En términos prácticos, las municipalidades tenían que competir entre ellas para lograr atraer la mayor cantidad de estudiantes. En el marco de la aplicación de esta política, el fisco dejó de ser el empleador del cuerpo docente; en su reemplazo entraron las corporaciones municipales, quienes tenían la administración de los establecimientos.

De manera paralela, en el año 1983, la circular N° 1,284 del Ministerio de Educación (Cerde, Núñez, & Silva, 1990) apunta que la jornada de las y los profesores de aula será de 30 horas cronológicas, lo que permite un desempeño de 36 horas pedagógicas semanales (45 minutos), sin perjuicio que se puedan hacer contratos por horas parciales de trabajo o, ampliar la jornada a 44 horas cronológicas. En esta misma circular se puntualiza que las horas de colaboración se realizan dentro de la jornada de trabajo.

En el año 1984, a través del plan nacional de educación, se evidencia un interés renovado por las condiciones laborales docentes y se entiende como uno de los problemas que provocan la baja calidad de la educación. En este sentido, se buscaba una disminución progresiva del horario lectivo del profesor y la disminución progresiva del número de estudiantes por curso (Cerde, Núñez, & Silva, 1990); lo que se contraponen con las ideas de académicos afines a la dictadura chilena que se definían dentro del modelo de mercado. Gerardo Jofré (1988), asesor del Ministerio de Educación de la época, cuestionaba la cantidad de estudiantes en sala, calificándolo como un despropósito y pérdida económica tener 25 en salas donde legalmente se podía tener a 45 estudiantes. Además, el aumentar la dotación docente, según Jofré, habría provocado los problemas de déficit económico de las municipalidades y que, en lugar de aumentar el número de profesores, debían disminuirse para que los docentes tuviesen la mayor cantidad de horas posibles y así mostrar mayor eficiencia.

En consecuencia, la opción privatizadora y mercantil ganó la disputa, las condiciones laborales empeoraron y profesores fueron despedidos y luego

recontratados con menores sueldos (Cerdeira, Núñez, & Silva, 1990). Las horas en el aula se mantuvieron o aumentaron: lo importante para las instituciones era bajar los costos y así aumentar las ganancias. Según el observatorio de políticas educacionales de Chile (OPECH) dicha postura se fundamenta en que “el modelo fundamentalista de mercado supone una identidad profesional débil, dependiente, estandarizada, profesores que pueden ser intercambiados como si fueran piezas de una fábrica” (2009, n.d.).

Posterior a la dictadura y con la llegada de la “democracia” al país, a cargo de Patricio Alwyn Azócar y con Ricardo Lagos en la cartera de educación, comienzan a emanar las primeras ideas que sustentan el estatuto docente, las cuales se convertirán en realidad en el año 1997 durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle. En el artículo 68 de dicho documento, se postula que cada docente podrá tener un contrato de no más de 44 horas cronológicas para un mismo empleador, profundizando en el artículo 69 la cantidad de horas en el aula de clases (33 horas) y las horas cronológicas no lectivas (14 horas). Además, en el estatuto se especifica los tipos de contratos que recibirá el cuerpo docente, clasificando de titulares a profesionales de la educación que pasen por un concurso público y se incorporen a la dotación docente, y de contratados a quienes desempeñen labores docentes transitorias, experimentales, optativas, especiales o de reemplazo de titulares, siendo una de las causas de la inestabilidad laboral de las y los docentes.

Finalmente, en el año 2016 se promulga la nueva ley que regirá los requerimientos laborales docentes, denominada “Nueva carrera profesional docente”, la cual se profundizará en puntos posteriores. No obstante, es necesario antes adentrarnos en las condiciones laborales de las y los profesores del país para entender el contexto.

### **Condiciones laborales docentes en Chile.**

La organización para la cooperación y el desarrollo (OECD, por sus siglas en inglés) determinó en el 2015 que un/a profesor/a chileno pasa durante el año 1129 horas en aula, siendo el país con más horas lectivas de toda la organización (OECD, 2015).

Además, según un estudio del OPECH, profesores de enseñanza media trabajan un aproximado de 10 horas extra no remuneradas a la semana (Cornejo, 2009). El estudio también define que el nivel de bienestar o malestar que puedan sentir las y los profesores tiene íntima relación con el nivel de carga percibida. Esta situación provoca que las condiciones materiales de trabajo del profesorado tengan niveles alarmantes de precarización laboral. Por ejemplo, según Cornejo, la sobrecarga horaria reportada por los docentes encuestados muestra que dedican un 85% de su jornada laboral al trabajo en aula, superando el 75% permitido.

Sumado a lo anterior, en una investigación realizada en la universidad del Bío-Bío (Espinoza G., Riquelme H., & Troncoso F., 2014), se definió que extender la relación de la jornada semanal de las y los docentes de 75/25 a 70/30 es necesario, pero no suficiente, dado en la realidad escolar casi no existen las horas no lectivas, ya que este trabajo lo realiza el profesor o profesora fuera de su horario laboral y que, por lo tanto, el sistema se sustenta en las horas no contratadas, ni pagadas a los docentes. Es importante ver la relevancia de las horas no lectivas entendidas como el espacio de planificación y reflexión para conseguir una clase exitosa; los horarios hasta ahora destinados para dichas actividades son escasos y, por esto, los docentes exigen un aumento en el porcentaje asignado ya que este trabajo vital está invadiendo sus espacios personales.

Documentos gremiales de varias organizaciones sindicales (SUTE, STPE, Acción Docente, Red de educadores democráticos, 2014) analizan los datos del censo docente realizado por Eduglobal que señala que un 69% de las y los profesores realizan labores fuera de su jornada contratada, y dedican entre 7 y 20 horas a la semana para estas labores; todo esto sumado a que el 42% de las y los docentes presenta algún tipo de enfermedad psicológica (UNESCO, 2005, Citado en SUTE, et.al, 2014). Finalmente, estos datos demuestran una preocupante realidad, ya que para mejorar los procesos educativos se le debe dar un énfasis a la reflexión, análisis de la pertinencia e inclusión en la planificación, las cuales, con la carga horaria analizada, es casi imposible de realizar.

Además de las horas lectivas y no lectivas, Chile es uno de los países con el índice más alto de estudiantes por sala: las instituciones públicas de primaria en nuestro país tienen en promedio 29 estudiantes por aula; en el caso de las escuelas particulares subvencionadas tienen 32 promedio y los establecimientos privados trabajan con 24. En secundaria son 31 estudiantes en escuelas públicas, 33 en particulares subvencionadas, y escuelas privadas 25 (OECD, 2015).

En relación a lo anterior, el investigador Rodrigo Cornejo (2009) define que profesores con contratos de horario completo tienen a su cargo en promedio 8 cursos. Además, establece que en promedio el 40% atienden a más de 39 estudiantes por sala, cerca de un 54 % atienden entre 30 y 39 y solo el 6 % atienden menos de 30 estudiantes. Una docente que atiende 8 cursos de aproximadamente 39 estudiantes estaría trabajando con más de 300 a la semana. Investigadores de la Agencia de la Calidad de la Educación (Torche, Martínez, Madrid, & Araya, 2015) reportan números similares de la cantidad de estudiantes por semana con los que tiene que trabajar un/a profesor/a y agregan que más que agobio es “locura”. Además, explican que la profesión docente es una de las carreras con mayor deserción y licencias por estrés.

Todo lo anterior contribuye a la carga laboral, que a su vez provoca que las y los docentes presenten mayor riesgo en cuanto al burnout o desgaste profesional. Es por esto que el Colegio de Profesoras y Profesores (2005) en su informe de salud define que existe una probabilidad de que los resultados que se encontraron se expliquen por tensiones crónicas presentes en las condiciones laborales de las y los profesores y por la naturaleza de su actividad.

### **Nueva Carrera Profesional Docente**

Desde la puesta en marcha del estatuto docente, el Colegio de Profesoras y Profesores de Chile ha perseverado en la idea de conseguir una carrera creada, discutida y que sea de carácter propositiva por y para los profesores del país.

Durante el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006 – 2010) se comenzó a trabajar en una nueva política para los docentes, la cual tenía por propósito mejorar

las actuales condiciones, basándose principalmente en el mérito y en las responsabilidades personales. Posterior a la idea, el día 23 de septiembre del año 2009 y con la ayuda de la Fundación Educar Chile, la ministra de ese entonces, Mónica Jiménez, discutió con diferentes académicos/as cuáles serían los lineamientos que sustentaran una nueva propuesta, con la finalidad de ser un insumo para los gobiernos venideros (Educarchile, 2009).

Con la llegada de Sebastián Piñera al gobierno, y con Joaquín Lavín en la cartera de educación, la evolución en el estatuto docente comenzó a tomar cuerpo, mediante la creación del proyecto denominado “Ley de Sistema de promoción y Desarrollo Profesional Docente del Sistema Municipal”, la cual promueve la eficacia, la eficiencia, el mérito y los resultados de los aprendizajes de estudiantes (Revista Perspectiva, 2013). Además, cuenta con tres principios fundamentales: existencia de una institucionalidad poco eficiente con responsabilidades difusas, establecimientos con directores sin atribuciones y un financiamiento insuficiente (ibis).

Definitivamente y luego de cuatro años de tramitaciones y discusiones entre parlamentarios, el Colegio de Profesoras y Profesores y otras agrupaciones relevantes, se promulga en el año 2016 y bajo el gobierno de Michelle Bachelet la Nueva Carrera Profesional Docente.

### **Objetivos**

Las leyes que anteceden a la Nueva Carrera Profesional Docente dejaron falencias en diferentes ámbitos, tales como los referidos a las remuneraciones, horas lectivas y no lectivas y capacitaciones.

El principal problema que intenta solucionar la nueva promulgación de ley es su carácter global; es decir, abarca de manera holística todos los puntos que puedan influir en el desempeño docente. Por ejemplo, esta ley mejora las remuneraciones de todos las y los docentes, sin reducirlas, evalúa de manera personal con relación a los marcos vigentes de la enseñanza, por lo que elimina la competencia y eleva

la exigencia a las carreras de pedagogía, para que se hagan responsables de la educación que imparten (Treviño, 2015).

### **Discusiones parlamentarias y principios que la orientan**

El proyecto de ley ingresó al congreso el día 20 de abril del 2015. En este contexto, en su primera discusión en sala, se explicita la importancia de legislar una nueva carrera docente, que viniese a modernizar y mejorar las condiciones de desempeño del cuerpo docente en Chile. Es así que el Diputado Alberto Robles comenta que uno de los motivos principales de discutir y legislar es que las y los docentes “recuperen el espíritu que siempre tuvieron en el pasado, no solamente en lo que dice relación con la formación en el aula, sino también con el prestigio social que siempre tuvieron en nuestro país. Por eso, el proyecto es tan importante y ha generado diferencias entre los mismos profesores y profesoras respecto de la forma en que deben ser incorporados” (Robles, 2016). Esta incorporación que comenta el diputado fue un punto de inflexión que incita uno de los primeros conflictos en la discusión de esta ley: la participación del profesorado en la creación del sistema que se proponía.

En Chile, es común que las leyes vengan del parlamento o como una solicitud del poder ejecutivo. Son estos cuerpos legales que terminan formando conductas o procedimientos en la ciudadanía. Sin embargo, desde el 2011 ha comenzado un despertar y se ha puesto en duda los logros del poder político (Garces, 2014), lo que ha permitido que los movimientos sociales principalmente educacionales busquen un protagonismo en las reformas que los gobiernos de turno han querido llevar a cabo. Es así como el gremio de profesores solicitó al gobierno ser parte de la creación de este proyecto de ley que se presentó al congreso. No obstante, el ejecutivo realizó el proyecto a espaldas de las y los profesores, sin que se realizara alguna consulta o símil para saber su opinión en algo tan trascendental como el marco regulatorio de su ejercicio docente.

En la discusión parlamentaria se evidencia esta falta de diálogo del gobierno de la nueva mayoría, expuesta por sus propios diputados. En este sentido, German Verdugo (2016) expresa en el congreso que:

Lamentablemente, esta iniciativa, tal como ha sucedido con todas las reformas en educación que se han implementado, se ha hecho sin la participación de los profesores. Es fundamental y básico tener presente que no puede haber una reforma en educación que prospere y que logre lo que se pretende si no se hace con los profesores.

A su vez, el diputado Diego Paulsen (2016) comenta que “este es un proyecto que se ha mejorado, pero se mejoró a espaldas de los profesores. No tienen idea de lo que se está firmando.” La crítica a la lógica de construcción no vino solo de la oposición, sino también desde sus propias bancadas, en la que Osvaldo Andrade (2016), por ejemplo, plantea que:

La iniciativa partió mal desde el enfoque inicial, pues había una desconfianza casi declarada para que los profesores fueran parte esencial de su elaboración. Ello explica que el diálogo haya sido siempre infructuoso, porque se partía de un supuesto equivocado, cual era que el proyecto debía construirse sobre la base de la desconfianza que existía respecto del mundo de los profesores.

En esta parte de la discusión el Diputado presenta una narrativa esencial en la génesis del proyecto: este sistema parte de una base de desconfianza hacia los profesores.

La diputada Camila Vallejo (2016) apoya esta tesis diciendo que:

El proyecto que se presentó era malo, porque partía de una premisa, que era la desconfianza de los profesores y de las profesoras. Como la formación inicial es mala, se decía que había que certificar a los profesores, controlar si estaban bien o mal, y castigarlos con la remuneración.

Para la diputada, el punto que destaca es la forma en que se castiga a los profesores a través de sus remuneraciones, un apartado importante en el sistema de *accountability* impuesto en los modelos neoliberales de educación. (Falabella & Parcerisa, 2017)

Sumado a lo anterior, el Diputado Gabriel Boric (2016) retrata en torno a la narrativa del proyecto que:

El gobierno estuvo abierto a realizar ajustes marginales a su proyecto, pero no a discutir la visión de educación que este representa, que parte, como dijo el diputado Andrade, desde la desconfianza hacia los profesores y que entiende la educación como un mercado que debe ser regulado; es decir, una visión de derecha respecto de la educación.

Se decanta el proyecto político de la nueva mayoría, un sistema neoliberal que prima lo individual y donde la desconfianza en la labor de profesores y profesoras es el motor del sistema que busca constante validación de la calidad docente. El diputado comenta que existe un mercado laboral que debe ser mejorado, ya que si bien el estatuto docente era una ley bastante proteccionista en la labor docente, la narrativa que se intenta validar es una donde el control sobre el trabajo de las y los profesores y su flexibilización laboral van en aumento.

En este mismo sentido, el diputado Jaime Bellolio (2016) apunta que:

Frente a esta tensión entre la supuesta estabilidad del empleo y la calidad de la instrucción al interior de la sala de clases, creo que no hay que perderse: debemos poner siempre por delante el beneficio de nuestros niños y niñas.

Claramente, las y los profesores deben responder a estándares de calidad y dar cuenta de sus procesos pedagógicos en el aula y que en base a dichos resultados habrá decisiones que se tomarán en torno a su sueldo, y/o condiciones laborales. Finalmente, el Diputado Gaspar Rivas (2016) define claramente la lógica de la ley diciendo que:

En materia de calidad este proyecto mantiene la misma lógica perversa de mercado, de rendimiento, neoliberal, que cuando ingresó. “Cambia, todo cambia”, se dice, pero en este caso se mantiene la misma lógica perversa: la certificación, la que se reemplazó por un “sistema de desarrollo profesional docente”.

Es la presentación y en la discusión del proyecto es clara la narrativa: la desconfianza mueve la profesión docente, una política neoliberal que viene a ser

un eje esencial dentro del sistema escolar chileno, donde los profesores son reproductores de un contenido disciplinar, y que luego debe certificarse que se hace bien para que los recursos invertidos hayan sido bien ocupados manteniendo una lógica mercantil y de *accountability*.

### **Alcances de la ley y procedimientos que crea**

El proyecto de ley tenía por objetivo “mejorar las capacidades docentes de conducción y desarrollo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula” (Congreso Nacional de Chile, 2016). En este sentido, crea un completo sistema para el desarrollo de la labor docente en nuestro país, este sistema tiene por objetivo “dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones; comprendiendo la misión decisiva que cumple esta profesión en la sociedad, en la calidad de vida y en la realización personal y social de los chilenos” (Congreso Nacional de Chile, 2016). Tomando en cuenta desde el ingreso al programa de pregrado en pedagogía hasta la salida del mundo laboral.

Según el Ministerio de educación (2016) los principios que promueve el sistema de desarrollo profesional docente son:

- Profesionalidad docente
- Autonomía profesional
- Responsabilidad y ética profesional
- Desarrollo continuo
- Innovación, investigación y reflexión pedagógica
- Colaboración
- Equidad
- Participación
- Compromiso con la comunidad
- Apoyo a la labor docente

En relación con las especificaciones, se presentaron una serie de procedimientos que crea el cuerpo legislativo en cuestión. Primero, medidas relacionadas a la formación inicial docente. La ley eleva las exigencias para el ingreso a las carreras de pedagogías llegando en un futuro a 550 puntos en la PSU u otros sistemas de ingreso validados por el ministerio. Además, establece la obligación de acreditar las carreras de pedagogía por parte de la CNA y no de las agencias privadas de acreditación. Para obtener esta acreditación, las universidades deben cumplir con requisitos de infraestructura, cuerpos académicos y programas conducentes (vinculación y prácticas con colegios). Finalmente, las universidades deben realizar evaluaciones diagnósticas y el MINEDUC realizará pruebas al 4to año del plan de estudio, la cual es obligatoria pero no habilitante para las y los estudiantes. Esto permitiría a las instituciones mejorar sus procesos de formación en caso de malos resultados.

En segundo lugar, existen cambios en algunas condiciones laborales del cuerpo docente en ejercicio. En primer lugar, las y los profesores noveles tendrán mentorías gratuitas con pares experimentados para mejorar los procesos al ingreso de la carrera. Con relación a las remuneraciones, estas aumentan en promedio un 30% que, según datos del MINEDUC, debería ser hasta 900 mil pesos brutos para contratos de 44 horas. Además, se darán incentivos a profesionales que se desempeñen en establecimientos vulnerables. Por último, las horas no lectivas aumentan en el año 2019 hasta llegar a una relación 65-35 en las horas de contrato.

Además, esta ley crea un sistema de promoción y de carrera docente que reconoce años de ejercicio laboral, evaluaciones realizadas y pruebas estandarizadas para aumentar los escalafones en la carrera y así mejorar su remuneración u optar a cargos directivos. Los tramos que se crean son: acceso, inicial, temprano, avanzado, experto I, experto II; a través de estos, las y los docentes avanzan con los requisitos descritos. Estos tramos son obligatorios para profesores/as de establecimientos que reciban aportes del estado. Así mismo, la ley garantiza una formación continua entregada y financiada por el estado la cual permite crear programas pertinentes a las necesidades de las localidades y comunidades

educativas. Finalmente, se empoderará a las escuelas a desarrollar planes de formación para sus docentes (Ministerio de educación, 2016).

### **Críticas y discusiones académicas.**

Al momento de llevar a la práctica un sistema tan complejo como el que se ha preparado para el desarrollo profesional docente, se ven distintas problemáticas a considerar. Durante la discusión parlamentaria, el jefe de la bancada del Partido Socialista, Manuel Monsalve (2016) entregaba un compromiso del gobierno en torno al encasillamiento de los profesores en el primer año de puesta en marcha de la ley, diciendo que “la garantía de que el 96 por ciento de los profesores quedarán en la categoría de temprana o de avanzada después del encasillamiento”. Esta promesa se diluye inmediatamente una vez se ven los datos del MINEDUC en relación al encasillamiento:

Arrojó que en el universo municipal -que reúne a 100 mil docentes y que ingresa en julio del próximo año a la carrera-, el 33% de los docentes quedó en el tramo de Acceso, mientras que un 9,15% en Inicial, un 37% en Temprano, un 14% en Avanzado y un 5,6% en Experto I o II (Guzmán & Bustos, 2016).

Si se comparan los datos, se demuestra una gran diferencia entre lo que se prometió y lo que se cumplió en su implementación. Mientras la promesa indicaba 96%, en realidad fue solo un 51%, muy lejos de lo presupuestado.

Sumado a lo anterior, académicos del DEP de la Universidad de Chile plantearon algunas problemáticas, como que la nueva ley aumentaría el agobio laboral a través de la evaluación externa adicional, lo que ahora afectaría su trabajo y sus remuneraciones (Flórez, 2015). Evaluarse seguido como lo exige el sistema, en evaluaciones previas, además de pertenecer a mentorías, sumado a sus clases y su carga laboral, luego hacer el portafolio, y mantener una formación continua son los elementos que suman esta ley, más todo el agobio laboral que viven docentes en las aulas chilenas. Por lo tanto, se espera que los niveles de agobio sin duda aumenten, debido a que la cantidad de trabajo fuera del aula no se condice con la

cantidad de tiempo destinado al trabajo no lectivo, que será de 30-35% en algunos años.

En relación con las narrativas de la ley, académicos del DEP aducen que se sigue pensando en la pedagogía y la profesión desde el individualismo, en que profesores y profesoras sean permanentemente evaluados por actores externos (Águila, 2015). En este sentido, la ley es fuertemente individual, los incentivos y mejoras a los salarios son individuales, sus expectativas y estándares de resultados son también individuales y, aunque se exprese en los principios que hay aspectos colaborativos, al final del proceso, lo que tiene una mayor ponderación es el desempeño individual de las y los profesionales.

María Paz Arzola (2016) de Libertad y Desarrollo, en una columna para La Tercera, plantea que, en la educación Municipal, considerando lo rígido del Estatuto Docente, evaluaciones de esta índole podrían flexibilizar las remuneraciones teniendo en cuenta factores distintos a la antigüedad. La derecha históricamente ha criticado al Estatuto Docente dado su carácter proteccionista con el cuerpo docente, y así demuestra su apoyo en ciertos aspectos de la ley que tienen que ver con la evaluación y los incentivos de las y los profesores que se flexibilizarían debido a la puesta en marcha de la ley. Sin embargo, en la misma columna, la autora critica el proceso de evaluación por:

Tratar de identificar a los buenos docentes a través de una evaluación centralizada, que omite información valiosa sobre el desempeño diario, es muy probable que termine perjudicando a los buenos docentes de aula, cuyas cualidades no se pueden recoger mediante medidas estandarizadas sino solamente a través de la percepción desde la misma escuela (María Paz Arzola, 2016, p.X).

Incluso un centro de pensamiento de derecha critica la forma en que la evaluación poco contextualizada puede afectar a los docentes en ejercicio. En este sentido, Rodrigo Cornejo (2016) de la OPECH señaló en el congreso que un sistema de desarrollo profesional docente debería fomentar la construcción de comunidades de aprendizaje y el trabajo colaborativo entre docentes y que además confíe en sus docentes y le entregue apoyo en sus debilidades. Sumada a esta posición, se

acerca la visión de la académica Beatrice Avalos (2001, p.X) en la que propone que “sobre la base de las experiencias anteriores, el trabajo colaborativo de profesores para el mejoramiento de su desempeño sea en el contexto de una escuela o de varias escuelas en un lugar geográfico determinado”. Existe la tensión entre apoyar al profesorado o presionarlos para lograr mejores resultados académicos en el estudiantado y así, según una visión gerencial de la educación, mejorar la calidad de la enseñanza.

En otro sentido, los autores españoles Marcelo y Denise Vaillant (2009) comentan en su publicación sobre el desarrollo profesional docente, que existen una serie de elementos que no han dado buenos resultados en el sistema educacional español. Afirman que los sistemas tradicionales de desarrollo profesional se sustentan en arreglos al profesorado; es decir, el estudiantado no aprende porque profesores y profesoras no saben enseñar. Además, agregan que el desarrollo profesional generalmente lo diseñan administradores o asesores, sin participación del profesorado. Muy similar, en la carrera docente que se legisló en el congreso existe una desconfianza hacia las y los profesores y su calidad; por lo tanto, esta política crea la necesidad de mejorar esas deficiencias.

Posteriormente, una crítica que viene desde el Centro de Estudios Públicos (CEP) que realiza Sylvia Eyzaguirre (2016), tiene referencia a la forma de los incentivos. La autora comenta en el diario nacional El Mercurio que:

“El (segundo) problema son los bajos incentivos para que docentes de buen desempeño, especialmente al inicio de su ejercicio profesional, trabajen en establecimientos escolares con alto porcentaje de alumnos vulnerables. No solo necesitamos mejorar la calidad de nuestros docentes, sino también, y por sobre todo, mejorar las oportunidades de aprendizaje de nuestros alumnos más vulnerables. Si logramos atraer a jóvenes talentosos a la profesión docente, pero no logramos que trabajen en los sectores más desfavorecidos, arriesgamos aumentar la inequidad de nuestro sistema educacional.”

Un punto que tiene una validez política de gran capital, nadie podría negar el hecho que se necesitan los mejores profesionales que el sistema podría entregar en lugares con mayores niveles de vulnerabilidad. El enunciado, sin embargo, mantiene una lógica individualista clara; el incentivo que se le otorga a aquel docente “talentoso” que obtuvo buenos resultados en la prueba de selección universitaria, que tiene un buen rendimiento en las evaluaciones y que sus estudiantes tienen buenos resultados académicos, olvida el contexto en el que se desempeña cada docente, el apoyo que pueda o no existir desde la comunidad y otros factores que inciden en sus buenos o malos resultados.

### **Conclusiones.**

Esta es la ley más significativa de los procesos de reforma educacional, en lo que concierne a las y los docentes, que llevaron adelante los gobiernos post dictadura cívico-militar. En el transcurso del informe se da cuenta de los antecedentes de lo que ha sido durante años las condiciones para el desempeño de las y los profesores en Chile: desde tener sistemas muy básicos de formación y circunstancias laborales muy precarias, hasta lo que han sido los sistemas de desarrollo docente en el estatuto docente y el SNED. Su importancia se debe a que es una ley que establece casi todos los pasos de una persona que quiere ser docente: ingreso a la universidad, formación de calidad, mediciones como estudiante, ingreso al mundo laboral, carrera docente, condiciones laborales, evaluaciones, y formación continua. Solo faltó legislar con relación a la salida del mundo laboral que tiene que ver también con un cambio mayor al sistema de pensiones que existe en el país. Además, y en concordancia con las otras leyes que se integran a la reforma educacional, esta ley aplica para todo el profesorado del sistema público, sin importar su dependencia administrativa. Esto permite eliminar diferencias que han existido durante los últimos años entre estos docentes. Solo quedan fuera profesores y profesoras de escuelas particulares pagadas, establecimientos que en la mayoría de las reformas no fueron afectados.

Con relación a las tensiones que provocó esta ley, finalmente ganan la batalla ideológica los sectores más cercanos a la derecha. Dado que queda una ley que

se basa en la desconfianza en el cuerpo docente y en las universidades que los forman, la fórmula que se considera dará mejores resultados es presionar a las y los docentes, agobiarles hasta el punto en que rindan lo que se les solicita en términos sistémicos. La opción de apoyar a las y los profesores y mejorar sus condiciones laborales para que puedan ejercer correctamente la docencia pudo ser lo primordial, pero perdió el debate político y en la ley esto quedó plasmado.

En conclusión, la ley que crea el Sistema de desarrollo Profesional docente en Chile es una ley trascendental en el sistema educativo chileno. La calidad docente está en tela de juicio y se espera que con esta ley se mejoren los procesos de formación y condiciones de trabajo para que los mejores profesionales ejerzan la profesión docente. Sin embargo, se considera que la narrativa que le da fuerza a esta ley va en la dirección equivocada: los gremios docentes, los movimientos estudiantiles, organizaciones sociales, y académicos se han pronunciado en contra de las lógicas de mercado, y competencia. A pesar de esto, lo que quedó plasmado en la carrera docente no es distinto: flexibilización laboral, presión de evaluadores externos, no consideración del trabajo en el aula, y varios factores que crean una ley que ejercerá más presión sobre los docentes del país. Con esto, su agobio aumentará, y cada vez más profesoras y profesores buenos saldrán del sistema aburridos de un país que no los valora, una ley que los explota, y diciendo fuerte y claro "esta no es mi carrera"<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Frase utilizada en redes sociales en las protestas de estudiantes y profesores en relación a la carrera docente, <http://www.elobservatodo.cl/noticia/sociedad/esta-no-es-mi-carrera-pedagogias-uls-protestaron-por-proyecto-de-carrera-docente-d>

## Bibliografía

Águila, E. (4 de Abril de 2015). Noticias. Obtenido de Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/noticias/111101/advierten-los-problemas-que-implicaria-la-ley-sobre-carrera-docente>

Andrade, O. (01 de Abril de 2016). Historia de la Ley. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.bcn.cl/historiadela-ley/nc/historia-de-la-ley/4890/>

Arzola, M. P. (27 de Abril de 2016). Centro de Prensa. Obtenido de Liberta y desarrollo: <http://lyd.org/centro-de-prensa/noticias/2016/04/carrera-docente-reduccion-la-realidad/>

Avalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente al futuro. Seminario sobre perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe* (págs. 4-19). Santiago: UNESCO.

Bell, S., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatization in public education*. London: Institute of education, University of London.

Bellolio, J. (1 de Abril de 2016). Historia de la Ley 20.903. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.bcn.cl/historiadela-ley/nc/historia-de-la-ley/4890/>

Boric, G. (1 de Abril de 2016). Historia de la ley 20.903. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.bcn.cl/historiadela-ley/nc/historia-de-la-ley/4890/>

Cerda, A. M., Nuñez, I., & Silva, M. (1990). *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago: Programa de interdisciplinario de investigación educacional.

Colegio de Profesores. (2005). Propuesta Educacional del Magisterio a la ciudadanía y los candidatos a la presidencia de la República. *Docencia* (27), 4-13.

Congreso Nacional de Chile. (01 de Abril de 2016). Historia de la ley. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <http://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4890/>

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docentes en profesores de enseñanza media en Santiago de Chile. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, 30(107), 409-426.

Cornejo, R. (1 de Abril de 2016). Historia de la ley 20.903. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4890/>

Decreto con Fuerza de Ley 1 (1997) Fija el siguiente texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 19.070, que fija el estatuto de los profesionales de la educación y de las leyes que la han complementado y modificado. 10 de septiembre de 1996

Educar Chile. (25 de 09 de 2009). [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl). Obtenido de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=198686>

Espinoza, O., & González, L. (1993). La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile. Santiago: Programa interdisciplinario de Investigación Educativa.

Espinoza G., B., Riquelme H., M., & Troncoso F., J. (2014). La distribución de la jornada laboral docente, considerando la distribución de horas y la importancia para el proceso pedagógico la disponibilidad de horas no lectivas, en colegios municipales y particular subvencionados. Chillan: Universidad del Bío-Bío.

Eyzaguirre, S. (06 de Marzo de 2016). Riesgos de la nueva carrera docente. *EL Mercurio*, pág.

<http://www.elmercurio.com/blogs/2016/03/06/39913/Riesgos-de-la-nueva-carrera-docente.aspx>.

Falabella, Alejandra , & Parcerisa, Lluís (2017). La Consolidación del Estado Evaluador a Través de Políticas de Rendición de Cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25( ),1-24 ISSN: 1068-2341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047120>

Flórez, T. (24 de Abril de 2015). Noticias. Obtenido de Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/noticias/111101/advierten-los-problemas-que-implicaria-la-ley-sobre-carrera-docente>

Garces, M. (2014). El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales de América Latina y Chile. Santiago: LOM.

Guzmán, F., & Bustos, M. (3 de Agosto| de 2016). Carrera docente: 42% de los profesores quedó en tramos de sueldos más bajos. La tercera.

Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: La experiencia chilena. Estudios públicos, 193-237.

Junta de Gobierno de Chile. (1978). Decreto Ley que crea la carrera docente y regula su ejercicio. Santiago.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: NARCEA.

Ministerio de educación. (2016). Lo que debes saber. Obtenido de Política Nacional Docente: <http://www.politicanacionaldocente.cl/lo-sabe/>

Monsalve, M. (1 de Abril de 2016). Historia de la Ley 20.903. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4890/>

OECD. (2015). Education at Glance: OECD Indicator, OECD Publishing.

OPECH. (2009). Tensiones de la profesión docente y sus políticas de desarrollo. En C. e. OPECH, La búsqueda de un sentido común no privatizado, documentos de trabajo OPECH para el Debate educativo. (págs. 87-105). Santiago.

Paulsen, D. (1 de abril de 2016). Historia de la ley 20.903. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4890/>

Revista Perspectiva. (2013). Reportaje: Ley de Carrera Docente, entre el descanso y la vigilia. . Revista Perspectiva.

Rivas, G. (1 de Abril de 2016). Historia de la ley 20.903. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4890/>

Robles, A. (01 de Abril de 2016). Historia de la ley 20.903. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4890/>

Treviño, E. (21 de agosto de 2015). Fortalezas y debilidades de la carrera docente. La tercera.

Vallejos, C. (1 de abril de 2016). Historia de la ley 20.903. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4890/>

Verdejo, G. (1 de abril de 2016). Historia de la ley 20.903. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: <http://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4890/>

SUTE, STPE, Acción Docente, Red de educadores democráticos. (2014). Propuesta de Iniciativa de ley Contrato Docente: 50% hora Lectiva, 50% hora No Lectiva. Santiago.

Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). ¿Qué es "Educación de Calidad" Para directores y Docentes? Calidad en la educación (43), 103-135.

## Normas para Colaboradores

*El Boletín de Políticas y Gestión Educativa UMCE*, es de carácter académico y se publica anualmente, acepta artículos de investigación, ensayos, reseñas, relacionados con las áreas de Políticas y Gestión Educativa, que sean inéditos; o que no se encuentren en proceso de publicación:

-Las colaboraciones deben ser enviados en formato digital en PDF, al correo del Boletín: (jorge.ivulic@umce.cl), presentando numeración correlativa, indicando también títulos y subtítulos.

-Los distintos tipos de colaboraciones pueden tener 3 rangos de extensión: a. hasta 20 páginas; b. hasta 10, c. hasta tres páginas.

-Señalar autor(a), (es), grado académico más alto, institución a la que esté asociado/a; dirección de correo electrónico.

-El formato general del *Boletín* debe tener la siguiente presentación: tamaño carta; Arial 12, espacio y medio, márgenes superior e inferior 3 cm., izquierdo 3 y derecho 4 cm. El título y su resumen traducidos al inglés, seguidos de cinco palabras clave. Deben evitarse las notas a pie de página y tanto las referencias en el texto como las bibliográficas indicarse según norma APA 7.

-Una vez recibida la colaboración por el Boletín, se confirmará su recepción, por correo electrónico.

-El equipo editor, determinará si se cumple con los requerimientos mínimos, para ser derivado a dos evaluadores en forma anónima a la evaluación ciega (blind review). Este paso tendrá como máximo tres semanas. Los criterios de evaluación serán los siguientes: Aceptación sin observaciones; aceptación con observaciones menores; aceptación con modificaciones mayores; también se contempla el rechazo. Cuando hay observaciones mayores o menores, se devolverán los artículos a sus autores los cuáles tendrán un tiempo de hasta un mes para realizar las observaciones, si se excede este plazo se entenderá que el proceso ha concluido.

-El proceso total de confirmación de las colaboraciones no debería exceder los tres meses.