

# Capacidades técnicas y educativas del profesorado de establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional

*The anecdote as a resource in the identification of promoters of educational affiliation*

*A anedota como recurso na identificação de promotores de filiação educativa*

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3274>

Jaime Constenla Núñez

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

[jconsten@ucsc.cl](mailto:jconsten@ucsc.cl)

ORCID: 0000-0002-3373-6888

Pilar Jara Coatt

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

[pilarjara@ucsc.cl](mailto:pilarjara@ucsc.cl)

ORCID: 0000-0002-9975-8713

Angélica Vera Sagredo

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

[avera@ucsc.cl](mailto:avera@ucsc.cl)

ORCID: 0000-0003-1657-2241

Recibido: 24/04/22

Aprobado: 11/07/22

Cómo citar: Constenla Núñez, J., Jara Coatt, P., & Vera Sagredo, A. (2023). Capacidades técnicas y educativas del profesorado de establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1).

<https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3274>

## Resumen

La Educación Media Técnico Profesional (EMTP) en Chile aún no ha logrado ajustar sus programas de estudio para responder a las necesidades del mercado laboral actual. Si bien se ha ofrecido perfeccionamiento a los docentes de la EMTP, no existe un seguimiento y monitoreo para determinar si efectivamente estos esfuerzos han permitido mejorar los aprendizajes propios de esta formación. El propósito del estudio considera tres objetivos de investigación: el primero es analizar las capacidades técnicas y educativas de profesores de establecimientos técnico profesional, el segundo identificar las posibles diferencias respecto a variables sociodemográficas y el tercero examinar las correlaciones existentes entre todas las variables revisadas. El estudio contempló un enfoque cuantitativo no experimental, con un diseño descriptivo correlacional de tipo transversal. La muestra correspondió al tipo no probabilístico por conveniencia intencionada y quedó constituida por 179 docentes de ocho establecimientos de la provincia del Biobío, Chile. En el estudio se examinaron cuatro áreas estratégicas: Gestión pedagógica, Liderazgo escolar, Convivencia y Gestión de recursos. Con la finalidad de cuantificar las dimensiones del instrumento, se realizaron análisis comparativos de diferencias de media, a través de Anova y prueba *t*, así como correlaciones mediante el coeficiente de Pearson. Los principales resultados dan cuenta que no existirían diferencias estadísticamente significativas respecto a las horas de trabajo de los profesores, pero sí se evidencia diferencia en cuanto al sexo y los años de experiencia. A modo de conclusión, se advierte que los docentes valoran positivamente alguna de las prácticas instauradas en los centros educativos como la enseñanza y aprendizaje en el aula, el liderazgo directivo, la convivencia la gestión de recursos financieros. Sin embargo, existirían dificultades en lo referido a la toma de decisiones que los directivos realizan con base en los resultados obtenidos en evaluaciones internas o externas de su institución educativa. Del mismo modo, se evidenciaron resultados negativos en cuanto a la gestión de recursos educativos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado.

**Palabras clave:** gestión pedagógica, liderazgo escolar, convivencia, gestión de recursos, educación técnico profesional.

## Abstract

Secondary Technical Professional Education (EMTP) in Chile has not yet been able to adjust its study programs to respond to the current labor market needs. Therefore, although EMTP teachers have been offered training, there is no follow-up and monitoring to determine if these efforts have effectively improved the learning of this training. The study considers three research objectives, the first is to analyze the technical and educational capacities of teachers of technical-professional establishments, the second is to identify the possible differences concerning sociodemographic variables, and the third is to examine the existing correlations between all the variables revised. The study contemplated a non-experimental quantitative approach with a cross-sectional correlational descriptive design. The sample corresponded to the non-probabilistic type for intentional convenience and was made up of 179 teachers from eight establishments in the province of Biobío, Chile. Four strategic areas were examined in the study: Pedagogical Management, School Leadership; Coexistence; and Resource Management. In order to quantify the dimensions of the instrument, comparative analyzes of mean differences were performed through Anova and t-test and correlations through Pearson's coefficient. The main results show that there would be no statistically significant differences in the hours of work of the teachers. However, there is evidence of a difference in terms of sex and years of experience. In conclusion, it is noted that teachers positively value some of the practices established in educational centers, such as teaching and learning in the classroom, managerial leadership, coexistence, and management of financial resources. However, there would be difficulties regarding the decision-making that managers make based on the results obtained in internal or external evaluations of their educational institution.

**Keywords:** pedagogical management, school leadership, coexistence, resource management, vocational-technical education.

## Resumo

A Educação Profissional Técnica Secundária (EMTP) no Chile ainda não conseguiu ajustar seus programas de estudo para responder às necessidades do mercado de trabalho atual. Embora os professores do EMTP tenham recebido aperfeiçoamento, não há acompanhamento e monitoramento para determinar se esses esforços permitiram melhorar a aprendizagem desta formação. O propósito do estudo considera três objetivos de pesquisa, o primeiro é analisar as capacidades técnico-educativas dos professores dos estabelecimentos técnico-profissionais, o segundo é identificar as possíveis diferenças em relação às variáveis sociodemográficas e o terceiro é examinar as correlações entre todas as variáveis. O estudo contemplou uma abordagem quantitativa não experimental, com delineamento descritivo correlacional transversal. A amostra correspondeu ao tipo não probabilístico por conveniência intencional e foi composta por 179 professores de oito estabelecimentos da província de Biobío, Chile. Quatro áreas estratégicas foram examinadas no estudo: Gestão Pedagógica, Liderança Escolar; Coexistência; e Gestão de Recursos. Para quantificar as dimensões do instrumento, foram realizadas análises comparativas de diferenças de médias por meio de Anova e teste t, e correlações por meio do coeficiente de Pearson.

Os principais resultados mostram que não haveria diferenças estatisticamente significativas em relação às horas de trabalho dos professores, mas há diferenças em relação ao sexo e anos de experiência. À guisa de conclusão, nota-se que os professores valorizam positivamente algumas das práticas estabelecidas nos centros educacionais, como o ensino e a aprendizagem em sala de aula, a liderança gerencial, a convivência e a gestão de recursos financeiros. No entanto, haveria dificuldades quanto à tomada de decisão que os gestores tomam com base nos resultados obtidos nas avaliações internas ou externas de sua instituição de ensino. Da mesma forma, foram evidenciados resultados negativos em termos de gestão de recursos educacionais para melhorar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** gestão pedagógica, liderança escolar, coexistência, gestão de recursos, ensino técnico profissional.

## Introducción

En Chile, durante las últimas décadas, se ha evidenciado una mejora en la educación en niveles medio superior y superior, a través del aumento en las tasas de graduación de un 46 % desde 1995 a un 83 % en el año 2011, pasando de ser un sistema para un grupo selecto a uno de educación masiva (Arias et al., 2015).

Sin embargo, el incremento en la cobertura no se ha traducido necesariamente en mejoras cualitativas en los aprendizajes de los estudiantes. Específicamente, en la Educación Media Técnico Profesional<sup>1</sup> (EMTP) se reporta que los indicadores de logros académicos de los estudiantes son menores que en otras modalidades de estudio, además un porcentaje importante del alumnado egresado no logra la titulación esperada, debido, principalmente, a que no realizarían sus prácticas profesionales y/o no terminarían su proceso de enseñanza.

Sumado a lo anterior, este grupo de estudiantes proviene de familias con los ingresos económicos más bajos, lo que podría influir en las redes de apoyo en su formación académica (Ministerio de Educación, s. f.; Villalta, 2010; Villalta & Saavedra, 2012).

En este contexto y tratando de disminuir las brechas educativas, Chile ha impulsado diferentes reformas para garantizar y brindar mayores oportunidades de educación a niños, jóvenes y adultos.

Una de las iniciativas implementadas por el Ministerio de Educación ha sido el diseño de programas y acciones de apoyo técnico pedagógico para los centros educativos, con el propósito de fomentar el desarrollo de sus capacidades técnicas y educativas a través de la elaboración y ejecución de sus Planes de Mejoramiento Educativo (Ministerio de Educación, 2015b). Este último considera la consolidación de un sistema de trabajo a partir de un ciclo anual de mejora continua que desarrolla, en primer lugar, un diagnóstico para detectar las dificultades del centro escolar, en segundo lugar, la elaboración de un plan de mejoramiento educativo, en tercer lugar, la implementación, monitoreo y seguimiento; y finalmente, la evaluación de las acciones ejecutadas, todas estas desarrolladas en un periodo de cuatro años (Ministerio de Educación, 2012).

El propósito de este plan conlleva la implementación de un modelo de gestión que considera la realidad sociocultural y territorial de cada establecimiento, los intereses y necesidades de los estudiantes y los procesos pedagógicos que ocurren dentro y fuera del aula. Para el Ministerio de Educación (2019b) esta gestión "involucra un proceso sistémico y global que abarca distintos niveles (aula, establecimiento, territorio local, nivel regional y nacional) y dimensiones (cognitiva, social, emocional, física, ética) y donde la colaboración y participación de toda la comunidad resulta fundamental" (p. 7). Las áreas que son evaluadas en el desarrollo del plan de mejoramiento corresponden a cuatro: Gestión pedagógica, Liderazgo escolar, Convivencia, y Gestión de recursos.

La gestión pedagógica dentro del sistema educacional debe reconocerse como un proceso que facilite la orientación y coordinación de las acciones que despliegan los profesores en los diferentes niveles educativos. Estos procesos conllevan una relación directa con los objetivos propuestos para la formación integral de sus estudiantes según las demandas de la sociedad (López-Paredes, 2017).

Algunas investigaciones han corroborado que existiría una correlación significativamente positiva entre la gestión pedagógica y el desempeño docente (López-Paredes, 2017; Maza, 2021). Esta gestión positiva implicaría que las acciones, estrategias, políticas y decisiones que se toman a nivel administrativo influirían permanentemente en la dirección de los recursos humanos y materiales para orientar la planificación, programación y evaluación constante del proceso educativo, lo que predeciría un óptimo cumplimiento de las funciones de la comunidad educativa (Meza et al., 2021).

Del mismo modo, lo advierten Medina y Gómez (2014) al indicar que las competencias más apreciadas en el directivo son el manejo de una gestión óptima para la toma de decisiones claras y coherentes, comprometido con la mejora de la docencia y las prácticas pedagógicas en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, el Liderazgo Escolar se ha constituido como un recurso personal que es particularmente relevante para el ejercicio de la función directiva, ya que favorece la aproximación y ampliación teórica sobre los distintos temas de educación, esto permite que los directivos puedan ejercer un rol activo a partir de estrategias y prácticas renovadas que apoye la implementación de procesos de mejora al interior de las comunidades escolares, adaptándose a los múltiples escenarios, circunstancias y demandas que presenta su contexto escolar (Ministerio de Educación, 2019a).

Diversos estudios han advertido la importancia que reviste el impulso de los liderazgos en las comunidades educativas. Romero (2021) señala al respecto que este factor es un componente esencial en el desarrollo de buenas prácticas en contextos desfavorables, por ejemplo, en la creación de entornos de trabajos saludables —donde prevalezca una fuerte preocupación por el personal—, constituyen herramientas de liderazgo potentes en el desarrollo de las buenas escuelas, donde impera un clima de confianza y alta valoración directiva.

En este sentido, se observa que el liderazgo como herramienta transversal de la gestión educativa se consolida como una necesidad desde la cual se determina el futuro de las instituciones en el corto, mediano y largo plazo, de allí,

la importancia de incluir en la gestión el liderazgo colectivo como una premisa para movilizar a los colaboradores, gestionando sus habilidades encaminadas a favor de los proyectos de los establecimientos educacionales (Medina, 2020).

En la misma línea, Sandoval–Estupiñán et al. (2020) señalan que el liderazgo escolar debe contemplar la realidad sistémica de las personas, el centro educativo y la sociedad. En este contexto, el liderazgo se constituye en una de las variables de mayor influencia en la eficacia de las instituciones educativas, de hecho se ha corroborado que existen índices de correlación altos entre dimensiones de liderazgo y otras variables como la motivación y capacidades de los docentes (Cifuentes–Medina et al., 2020).

Del mismo modo, se ha evidenciado que el desarrollo de un liderazgo efectivo mejoraría los aprendizajes de los estudiantes y la calidad de la educación que estos reciben (Yáñez y Rivero, 2020). En este sentido, se advierte que el papel de los líderes recae en ser capaces de dinamizar, animar y apoyar el proceso de transformación social (Hernández–Castilla et al., 2020) en acciones de cuidado y de construcción de confianza con el profesorado (Carrasco & Barraza, 2020), y prácticas ejemplares que llamen e incentiven la motivación a los aprendizajes (Ordóñez et al., 2021).

Respecto a la Convivencia en los centros educativos, se ha evidenciado que este factor reviste una gran importancia en el contexto chileno. Este elemento emerge al observar que es uno de los indicadores que presenta una asociación más fuerte con los aprendizajes de los estudiantes, alcanzando hasta 42 puntos de diferencia entre los establecimientos que tienen una evaluación positiva de la convivencia de los que no la tienen, que repercute directamente en los logros académicos de los estudiantes, ya que se ha comprobado la existencia de una relación directa entre una buena valoración de la convivencia y el éxito escolar (Educación, 2020, 2015).

Se ha corroborado que este factor es especialmente preocupante en establecimientos de alta vulnerabilidad social, ya que serían ellos los que presentan valoraciones menores en esta dimensión (Agencia de la Calidad, 2015). Para el Ministerio de Educación (2015a), las relaciones interpersonales que se producen en las unidades educativas son un factor sustancial en la cultura escolar, debido a que estas relaciones permitirían afrontar de mejor forma las situaciones de conflicto y la posibilidad de expresarse que tienen los estudiantes, docentes, padres y apoderados.

Un clima positivo en los centros educativos se constituye como un papel protector en el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes (Daily et al., 2020). De hecho, se ha reportado que una convivencia positiva en la unidad educativa puede proporcionar protección a los estudiantes que provienen de contextos de alta vulnerabilidad social, especialmente, porque evitaría los efectos negativos asociados con factores contextuales y familiares (O'Malley et al., 2015).

Finalmente, la última área evaluada en los planes de mejoramiento educativo corresponde a la Gestión de recursos. Esta implica brindar condiciones para que los procesos de mejoramiento ocurran, comprende, por una parte, la adquisición

de recursos materiales y, por otra parte, el perfeccionamiento que requieren los docentes, profesionales y técnicos de los establecimientos escolares (Ministerio de Educación, 2019b).

Considerando los antecedentes expuestos, este estudio aborda los siguientes objetivos de investigación:

1. Analizar las capacidades técnicas y educativas de los profesores de establecimientos Técnicos Profesionales evaluados en categoría de insuficiente;
2. Identificar las posibles diferencias en cuanto a variables sociodemográficas (sexo, jornada laboral y años de experiencia);
3. Examinar las correlaciones existentes entre las áreas de las capacidades técnicas y educativas y las variables sociodemográficas revisadas en el estudio.

## Metodología

### Diseño

En función de los objetivos de investigación, el estudio contempla un enfoque cuantitativo no experimental, con un diseño descriptivo correlacional de tipo transversal.

### Participantes

La muestra correspondió al tipo no probabilístico por conveniencia intencionada y quedó constituida por 179 docentes de ocho establecimientos de la provincia del Biobío, Chile. Los profesionales que participaron en la investigación corresponden a establecimientos técnicos profesionales que se encuentran en la categoría de desempeño insuficiente de acuerdo con la categorización desarrollada por la Agencia de la Calidad de la Educación, durante el año 2018.

Estos centros educativos han sido tipificados con altos índices de vulnerabilidad escolar (IVE).<sup>2</sup> Del total de la muestra, el 35,2 % (N = 63) corresponden al sexo masculino y un 64,8 % (N = 116) corresponden al sexo femenino. En cuanto a la experiencia laboral, un 38 % de los profesores tiene menos de 5 años de ejercicio docente, el 21,8 % se encuentra en la categoría de 5 a 10 años, el 9,5 % entre los 11 a 15 años, el 8,9 % entre 16 a 20 años y el 21,8 % se encuentra sobre los 20 años de experiencia docente.

### Instrumento

Para esta investigación se utilizó un instrumento que fue adaptado por el Centro Innovapedia® de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile, con base en las orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares entregados por el Ministerio de Educación de Chile (2015b).

El recabamiento de datos se realizó en el contexto del proyecto *Apoyo a los*

*procesos de implementación, monitoreo y evaluación de los planes de mejora educativa de los establecimientos EMTP*, que se encuentran en la categoría de desempeño insuficiente de acuerdo con la categorización desarrollada por la Agencia de la Calidad de la Educación, durante el año 2018, en la región del Biobío (Financiado por el Ministerio de Educación desde el 2018 al 2020).

La encuesta cuenta con 42 ítems que examina distintas variables que permiten determinar el nivel de calidad de cada una de las prácticas institucionales y pedagógicas. La estructura corresponde a cuatro áreas de los procesos de gestión institucional. La primera, denominada *Gestión pedagógica*, cuenta con tres subdimensiones (gestión del currículum–enseñanza, aprendizaje en el aula–apoyo al desarrollo de los estudiantes) con 11 ítems, del tipo, *El director y equipo técnico–pedagógico coordina la implementación general del currículum vigente y los programas de estudio*.

La segunda, denominada *Liderazgo escolar*, considera dos subdimensiones (liderazgo del director–planificación y gestión de resultados) con 10 ítems, del tipo, *El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento*.

La tercera área, denominada *Convivencia*, cuenta con tres subdimensiones (formación–convivencia–vida democrática) con 11 ítems, del tipo, *El establecimiento planifica la formación de sus estudiantes en concordancia con el proyecto educativo institucional y el currículum vigente*.

Finalmente, la última área corresponde a Gestión de recursos, que cuenta con tres subdimensiones (gestión personal–recursos financieros y administrativos–recursos educativos) con 10 ítems, del tipo, *El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal*.

El análisis factorial confirmatorio del instrumento presenta índices de ajuste adecuados para los cuatro factores:  $\chi^2/df = 219,886$ ;  $p = .001$ ; CFI = .958; IFI = .950, RMSEA = .046. Por otra parte, el índice de confiabilidad de esta versión resultó apropiado con un Alpha de Cronbach de .940 (Hu & Bentler, 1999). La valoración de las respuestas de los participantes corresponde a una escala Likert, que va desde 1 a 4:

Se realizan acciones cuyos propósitos son difusos para los actores del establecimiento educacional y se implementan de manera asistemática.

El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores de la comunidad educativa cuyos propósitos son sistemáticos.

El quehacer incorpora un propósito que es explícito y claro para todos los actores de la comunidad educativa, con una sistematicidad y progresión secuencial de los procesos y con una orientación a la mejora de los resultados asociados. Estas características implican que una tarea del establecimiento educacional ya puede ser definida como práctica institucional o pedagógica.

La práctica incorpora la evaluación y perfeccionamiento permanente.

En la Tabla 1 se puede observar la estructura del instrumento de recolección de datos utilizado.



Tabla 1

Áreas, dimensiones y ejemplos de ítems del instrumento de recolección de datos

Áreas	Dimensiones	Ejemplos de ítems
Gestión pedagógica	Gestión del currículum	El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general del currículum vigente y los programas de estudio.
	Enseñanza y aprendizaje en el aula	Los profesores imparten las clases en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en el currículum vigente.
	Apoyo al desarrollo de los estudiantes	El establecimiento identifica a tiempo a los estudiantes que presentan rezago en el aprendizaje y cuenta con mecanismos efectivos para apoyarlos.
Liderazgo escolar	Liderazgo del director	El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.
	Planificación y gestión de resultados	El establecimiento cuenta con un proyecto educativo institucional actualizado y conocido por todos.
Convivencia	Formación	El establecimiento planifica la formación de sus estudiantes en concordancia con el proyecto educativo institucional y el currículum vigente.
	Convivencia	El equipo directivo y los docentes promueven y exigen un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa.
	Participación y vida democrática	El establecimiento construye una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común.
Gestión de recursos	Gestión del personal	El establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal.
	Gestión de recursos financieros y administración	El establecimiento gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes.
	Gestión de recursos educativos	El establecimiento cuenta con la infraestructura y el equipamiento con condiciones que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa.

**Nota.** Elaboración propia con base en las orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares entregados por el Ministerio de Educación de Chile (2015b).

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento de aplicación de los instrumentos se realizó de forma masiva a los profesores de establecimientos de educación secundaria de la muestra, contando con sus asentimientos previamente informados y con la autorización y consentimiento para participar de la investigación. Del mismo modo, se les explicó la naturaleza del estudio, y se respondieron dudas sobre alcances, confidencialidad y resultados a obtener.



En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las respuestas del profesorado para conocer el perfil de estos profesionales. Posteriormente y con la finalidad de establecer posibles diferencias en los grupos de interés respecto de las variables sociodemográficas (sexo, horas de dedicación a la docencia, años de experiencia), se procedió a realizar un análisis comparativo de las medias alcanzadas (prueba *t* y Anova) en cada uno de esos dominios y evaluar si ellas diferían de forma significativa.

Antes de realizar estos análisis, se examinaron los supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), homogeneidad (Levene) e independencia de residuos. Finalmente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson, para determinar el grado de asociación entre las dimensiones de las escalas respecto a variables sociodemográficas de los participantes. Todos los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS v. 23.0. y el programa EQS® v. 6.2 (Bentler, 1995).

## Resultados

### **Análisis descriptivos de las distintas áreas examinadas sobre orientaciones técnicas para sostenedores y directivos escolares**

Los análisis descriptivos indican que las valoraciones mayores respecto a las dimensiones y a la cantidad de ítems de cada una de ellas se encuentran en: Enseñanza y aprendizaje en el aula; Liderazgo directivo; Convivencia; Participación y vida democrática; y Gestión de recursos financieros y administración. Esto quiere decir que la comunidad educativa tiene la percepción que estos factores son una práctica recurrente en sus centros educativos.

En el caso de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, se evidenciaría que los profesores imparten las clases en función de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente, elaboran sus planificaciones, monitorean permanentemente la cobertura curricular y promueven entre los docentes el aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos.

Respecto al Liderazgo directivo, se aprecia que el director asume como principal responsable del logro de los objetivos formativos de los estudiantes, conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento, es proactivo y moviliza al centro educativo hacia la mejora continua e instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.

En cuanto a la Convivencia, el equipo directivo y docente promueven y exigen un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa, valoran la diversidad, cuentan con reglamentos de convivencia explícitos con normas para organizar la vida escolar y enfrentan y corrigen formativamente las conductas antisociales en los estudiantes, desde las situaciones menores hasta las más graves.

De la misma forma, se observó una valoración importante en la dimensión Participación y vida democrática, que consiste en que el establecimiento

construye una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común, el personal docente fomenta entre los estudiantes la expresión de opiniones y participación permanente de los distintos estamentos de la comunidad educativa mediante el trabajo efectivo del Consejo escolar, Consejo de profesores y el Centro de padres y apoderados.

Además, se visualiza una valoración positiva en la Gestión de recursos financieros y administración, que estaría a cargo de gestionar la matrícula y asistencia de los estudiantes, la elaboración del presupuesto en función de las necesidades detectadas en el proceso de planificación y gestiona la participación en programas de apoyo y asistencias técnicas disponibles de acuerdo con las necesidades institucionales.

En cambio, las dimensiones menos valoradas se observaron en Planificación y gestión de resultados y Gestión de recursos educativos. La primera daría cuenta de que existen algunas debilidades respecto al conocimiento que tiene la comunidad educativa sobre el proyecto educativo institucional actualizado, la monitorización de la implementación del plan de formación y su impacto, la recopilación y sistematización continua sobre características, resultados e indicadores relevantes del proceso educativo y la satisfacción de los apoderados del establecimiento y, por último, el análisis y la utilización de datos recopilados para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión.

La segunda señalaría que existen debilidades en la infraestructura y equipamiento con condiciones que faciliten el aprendizaje de los estudiantes y se detectaría la falta de un inventario actualizado del equipamiento y material educativo para gestionar la mantención, adquisición y reposición de estos (Véase en Tabla 2).

**Tabla 2**

*Análisis descriptivos de las dimensiones analizadas (Mínimo, Máximo, Media, Desviación Estándar)*

	Min.	Máx.	Media	DE
Gestión del currículum	4.00	16.00	11.892	3.214
Enseñanza y aprendizaje en el aula	3.00	13.00	9.303	2.030
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	4.00	17.00	12.050	2.864
Liderazgo del director	1.00	20.00	12.587	3.521
Planificación y gestión de resultados	6.00	25.00	17.392	4.758
Formación	4.00	18.00	11.666	3.149
Convivencia	5.00	16.00	12.752	2.879
Participación y vida democrática	2.00	12.00	9.346	2.366
Gestión del personal	4.00	17.00	11.564	3.275
Gestión de recursos financieros y administración	1.00	15.00	9.327	2.801
Gestión de recursos educativos	2.00	12.00	8.378	2.428

## Diferencias entre género, años de experiencia y jornada laboral de los participantes

Al examinar las posibles diferencias entre hombres y mujeres respecto a las variables examinadas solo se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Gestión de recursos educativos a favor del grupo de hombres (Ver Tabla 3).

**Tabla 3**

Medias y comparaciones entre las diversas dimensiones respecto al género de los profesores (prueba *t* y tamaño del efecto)

Dimensiones	Hombres		Mujeres		<i>t</i>	Sig.	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Gestión del currículum	12.180	3.273	11.745	3.208	.848	.398	.066
Enseñanza y aprendizaje en el aula	9.590	1.978	9.147	2.040	1.383	.168	.109
Apoyo al desarrollo de los estudiantes	11.900	2.678	12.121	2.971	.484	.629	.039
Liderazgo del director	13.250	2.903	12.226	3.781	1.833	.068	.150
Planificación y gestión de resultados	17.200	5.001	17.482	4.656	.371	.711	.029
Formación	11.704	3.504	11.631	2.966	.146	.884	.011
Convivencia	13.016	3.101	12.634	2.741	.839	.402	.065
Participación y vida democrática	9.442	2.598	9.284	2.248	.421	.674	.0325
Gestión del personal	11.779	3.414	11.432	3.201	.658	.512	.052
Gestión de recursos financieros y administración	9.704	2.974	9.122	2.700	1.311	.192	.101
Gestión de recursos educativos	9.000	2.581	8.096	2.273	2.388	.001	.182

En cuanto a la cantidad de horas que los docentes dedican a sus prácticas pedagógicas, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones analizadas: Gestión del currículum ( $F(2,177) = .215, p > .05$ ); Enseñanza y aprendizaje en el aula ( $F(2,177) = .568, p > .05$ ); Apoyo al desarrollo de los estudiantes ( $F(2,177) = .015, p > .05$ ); Liderazgo del director ( $F(2,177) = .079, p > .05$ ); Planificación y gestión de resultados ( $F(2,177) = 1.902, p > .05$ ); Formación ( $F(2,177) = .824, p > .05$ ); Convivencia ( $F(2,177) = .762, p > .05$ ); Participación y vida democrática ( $F(2,177) = .832, p > .05$ ); Gestión del personal ( $F(2,177) = .570, p > .05$ ); Gestión de recursos financieros y administración ( $F(2,177) = .246, p > .05$ ); y Gestión de recursos educativos ( $F(2,177) = .516, p > .05$ ).

Respecto a los resultados de las distintas variables en relación con los años de experiencia de los participantes, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de Gestión personal ( $F(7,163) = 2.203, p < .05$ ) y en la dimensión Gestión de recursos educativos ( $F(7,167) = 2.331, p < .05$ ). Las comparaciones múltiples darían cuenta que las diferencias, en el primer caso, se

evidenciaron en el grupo de profesores que tiene menos de 5 años de experiencia y los que tienen entre de 10 a 15 años, estos resultados son a favor del grupo con menos años de trayectoria laboral.

Esto significa que el profesorado principiante considera que el establecimiento gestiona de manera efectiva la administración del personal, que cuenta con un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal, que existe un personal competente según los resultados de evaluación docente y existiría un clima laboral positivo. En el segundo caso, las comparaciones múltiples darían cuenta de que, al igual en la variable anterior, las diferencias se presentarían entre los docentes que cuentan con menos de 5 años de experiencias y los que tienen entre 10 a 15 años de experiencia a favor del segundo grupo de profesores.

Este factor nos indica que el profesorado más experimentado valora positivamente la infraestructura de los establecimientos, así como también sus recursos y la actualización de inventarios que dejarían en evidencia el equipamiento y material educativo de la comunidad escolar.

## Correlaciones entre las distintas variables examinadas respecto a las variables sociodemográficas

Para revisar posibles relaciones entre las variables del instrumento y las variables sociodemográficas, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson (Véase en la Tabla 4). Los resultados dan cuenta de la existencia de una correlación significativa pero inversa entre el sexo de los profesores y la Gestión de recursos administrativos ( $r = -.179, p < .005$ ), entre los años de experiencia y el Apoyo al desarrollo de los estudiantes ( $r = -.162, p < .005$ ) y entre los años de experiencia y Gestión de recursos financieros y administración ( $r = -.151, p < .005$ ).

**Tabla 4**  
Correlaciones entre distintas variables examinadas

	Sexo	Horas	Exper.	GC	EA	AE	LD	PyG	F	CON	PVD	GP	GR	GRE
Sexo	---	.000	.096	-.064	-.104	.037	-.138	.028	-.011	-.064	-.032	-.051	-.099	-.179*
Horas	---	---	.098	.069	.078	.013	.030	.136	.085	.091	.092	.077	.052	.012
Expe	---	---	---	-.122	-.061	-.162*	-.056	-.100	-.131	-.111	-.135	-.134	-.151*	.015
GC	---	---	---	---	.720**	.712**	.715**	.768**	.804**	.748**	.708**	.760**	.693**	.409**
EA	---	---	---	---	---	.709**	.596**	.617**	.675**	.650**	.638**	.563**	.611**	.417**
AE	---	---	---	---	---	---	.612**	.609**	.710**	.625**	.609**	.659**	.644**	.347**
LD	---	---	---	---	---	---	---	.688**	.704**	.687**	.616**	.647**	.647**	.394**
PyG	---	---	---	---	---	---	---	---	.825**	.709**	.787**	.697**	.725**	.400**
F	---	---	---	---	---	---	---	---	---	.782**	.795**	.776**	.779**	.338**
CON	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	.762**	.802**	.763**	.501**
PVD	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	.727**	.770**	.445**
GP	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	.763**	.484**
GR	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	.508**
GRE	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

**Nota.** GC: Gestión del currículum; EA: Enseñanza y aprendizaje en el aula; AE: Apoyo al desarrollo de los estudiantes; LD: Liderazgo del director; PyG: Planificación y gestión de resultados; F: Formación; CON: Convivencia; PVD: Participación y vida democrática; GP: Gestión del personal; GR: Gestión de recursos financieros y administración; GRE: Gestión de recursos administrativos.

\*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

## Discusión y conclusiones

Los objetivos del estudio eran:

1. Analizar las capacidades técnicas y educativas de los profesores de establecimientos Técnicos Profesionales evaluados en categoría de insuficiente;
2. Identificar las posibles diferencias en cuanto a variables sociodemográficas (sexo, jornada laboral y años de experiencia);
3. Examinar las correlaciones existentes entre las áreas de las capacidades técnicas y educativas y variables sociodemográficas revisadas en el estudio.

Dicho lo anterior, se pudo constatar en los resultados de análisis descriptivos que existiría una valoración alta en algunas de las dimensiones. Esto quiere decir que los docentes consideran estas características como tareas propias del centro educativo y que pueden ser definidas como prácticas institucionales que incorporan la evaluación y el perfeccionamiento permanente.

La dimensión enseñanza y aprendizaje en el aula obtuvo una de las valoraciones mayores, en esta dimensión los docentes ratifican las competencias propias de su profesión dando cuenta que imparten sus clases en función de los objetivos propuestos, elaboran sus planificaciones, monitorean la cobertura curricular y trabajan de forma colaborativa con el resto de los profesionales de la institución.

Estos resultados son asimiles con el estudio de Arreola (2019), quien advierte que el profesorado tiende a valorar de forma relevante, por ejemplo, la planificación de la enseñanza y el diseño de la estrategia didáctica que utilizará en el proceso pedagógico.

Otro de los hallazgos identificados tiene relación con la valoración positiva que entrega el profesorado al liderazgo directivo, ellos considerarían que el director del centro educativo sería el principal responsable de lograr los objetivos formativos de los estudiantes y dirigir de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.

Este aspecto es relevante, ya que se considera un factor esencial que influye directamente en la eficacia de las instituciones educativas y en la motivación y capacidades de los docentes (Cifuentes–Medina et al., 2020; Romero, 2021; Sandoval–Estupiñán et al., 2020).

Del mismo modo, la convivencia también ha sido un aspecto valorado por el profesorado, dando cuenta que en general la comunidad educativa promueve y exige un ambiente de respeto, valora la diversidad, cuenta con reglamentos de convivencia explícitos y corrige formativamente las conductas antisociales de los estudiantes. Respecto aquello, diversas investigaciones han corroborado

que este elemento presenta una asociación fuerte con los aprendizajes de los estudiantes (Agencia de la Calidad, 2015; Educación 2020, 2015), que además constituiría un papel protector en el desarrollo social, emocional y académico (Daily et al., 2020) y evitaría los efectos negativos asociados con factores contextuales y familiares del estudiantado (O'Malley et al., 2015).

De igual forma, se evidenció que la participación y vida democrática es un aspecto importante para los docentes, este factor contribuye a generar una identidad positiva que les da un sentido de pertenencia a la institución, también se observa en esta dimensión que el personal docente fomenta entre sus estudiantes la expresión de opiniones y participación de los distintos estamentos como el Consejo Escolar, Consejo de profesores y el Centro de Padres y Apoderados.

Finalmente, otro de los aspectos valorados positivamente por los profesores da cuenta de una correcta gestión de los recursos financieros y administrativos, que tiene relación con la gestión de la matrícula y asistencia de los estudiantes, la elaboración del presupuesto en cuanto a las necesidades del centro educativo y las asistencias técnicas disponibles en función de las insuficiencias institucionales.

De forma contraria, se observó que existen debilidades respecto a la planificación y gestión de resultados evidenciando que la comunidad educativa no cuenta con conocimientos actualizados sobre el proyecto educativo institucional, no existe una monitorización constante de la implementación y su impacto, y el análisis de los datos recopilados no es utilizado para tomar decisiones educativas.

El último punto reviste particular importancia debido a que se ha evidenciado en distintos estudios las dificultades de instalar una cultura reflexiva frente a los resultados obtenidos, para situar procesos de mejora sostenida, pertinentes y que considere las características del contexto. Por ejemplo, el estudio desarrollado por Parra y Matus (2016) advertiría que la gestión a partir de los datos serían los que se encuentran menos desarrollados en los establecimientos educativos y que, en la práctica, el uso de la información involucraría un número limitado de actores, generalmente, pertenecientes a los grupos de gestión del centro educativo.

Otro de los puntos menos valorados por el profesorado está relacionado con la infraestructura y equipamiento que faciliten el aprendizaje de los estudiantes, donde además se detectaría la falta de inventarios actualizados del equipo y material educativo para gestionar la mantención, adquisición y su reposición.

En cuanto al objetivo dos del estudio, que pretendía identificar posibles diferencias respecto a las dimensiones analizadas en el instrumento y las características sociodemográficas de los participantes, se observaron diferencias significativas en una de las dimensiones, a favor del grupo de hombres.

Esta correspondería a la Gestión de recursos educativos, es decir, ellos presentan una mejor valoración que las mujeres en cuanto a la infraestructura, equipamiento, recursos didácticos (CRA y recursos TIC) que posee la institución escolar para gestionar los aprendizajes de los estudiantes, de igual forma, considerarían que existe un inventario actualizado del material educativo que permite su mantención, adquisición y reposición.

También se observaron diferencias estadísticamente significativas respecto a los años de servicio del profesorado en la dimensión Gestión del personal. En este contexto, los docentes principiantes considerarían que el establecimiento gestiona de

manera efectiva la administración del personal, que cuentan con un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal y existiría un clima laboral positivo.

De la misma forma, se evidenciaron diferencias en la dimensión Gestión de recursos educativos donde las valoraciones mayores las realizó el profesorado con más años de experiencia. Respecto a la jornada laboral de los docentes no se evidenciaron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones.

Finalmente, al examinar las correlaciones existentes entre las áreas de las capacidades técnicas y educativas, se advirtió una relación significativa, pero inversa entre el sexo de los profesores y la gestión de recursos administrativos, entre los años de experiencia y el apoyo al desarrollo de los estudiantes y gestión de recursos financieros y administración.

En este contexto, se aprecia que el sexo de los participantes no determinaría una valoración positiva de los docentes hacia la gestión de recursos. Del mismo modo, la experiencia profesional no establecería el apoyo que el profesorado entrega a sus estudiantes, como tampoco la valoración que tienen sobre la gestión de recursos financieros de la institución.

A modo de conclusión, se puede señalar que los docentes tienen una valoración positiva respecto algunos aspectos que se esperan de su profesión. Específicamente, en lo que refiere a la enseñanza y aprendizaje en el aula, esta percepción es un buen indicio, ya que se estarían cumpliendo con los principios básicos de la profesión docente.

También llama la atención la valoración positiva que entrega el profesorado a la gestión y liderazgo de los directores de los establecimientos; este punto también es relevante si consideramos que el factor liderazgo influiría directamente en la motivación y capacidades docentes, lo que podría repercutir en los logros académicos del estudiantado.

Sin embargo, una de las debilidades que hay que tener en consideración es lo referido a la toma de decisiones basadas en los resultados obtenidos en las evaluaciones internas o externas de las instituciones educativas. Al respecto, tal como lo señalan González y Rodríguez (2020), es necesario mejorar estos procesos, utilizando la información recopilada en función de una mejora continua donde se enfatice la capacitación y colaboración del profesorado para la toma de decisiones reflexiva, comprometida y responsable.

Respecto a los hallazgos observados, se sugiere que las unidades educativas puedan considerar los resultados de pruebas internas y externas, para mejorar o tomar acciones remediales en los aspectos que se encuentren más débiles. A nivel ministerial, se esperaría la utilización de instrumentos de medición que permitan medir los avances de los establecimientos de acuerdo a sus propias características y no realizando comparaciones con otras instituciones.

Finalmente, en cuanto a las proyecciones de este trabajo, la metodología y alcance del estudio podrían ser replicados en otros contextos educativos que presenten distintas características, como por ejemplo, establecimientos particulares subvencionados o particulares pagados, para poder analizar si las variables examinadas inciden de la misma forma en las respuestas del profesorado.

Como limitaciones evidenciadas sobre este estudio se releva naturalmente



su característica transversal, la que nos ha permitido un primer acercamiento al objeto de estudio, pero que restringe una evaluación más detallada que dé cuenta de los resultados de la evolución de la implementación de las capacidades técnicas y educativas en los distintos establecimientos.

#### Notas:

<sup>1</sup> La Educación Técnica Profesional (ETP) conocida en el ámbito internacional como Educación y Entrenamiento Vocacional Inicial (IVET) incluye todas aquellas modalidades educativas que combinan el aprendizaje teórico y práctico relevante para un campo ocupacional específico y que son impartidas a los jóvenes durante su permanencia en el sistema educativo y antes de su ingreso al mercado laboral.

<sup>2</sup> El índice de vulnerabilidad escolar es un parámetro calculado anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) del Gobierno de Chile, que se expresa en términos porcentuales. Esta categoría refleja el grado de vulnerabilidad, calculado según factores socioeconómicos, indicadores de rendimiento y asistencia de los estudiantes a los centros educativos (Educación 2020, s. f.).

#### Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

#### Contribución de autoría:

Los autores han colaborado en partes iguales, en todas las etapas del artículo.

#### Financiamiento:

Este estudio fue financiado por el Ministerio de Educación, a través del proyecto "Apoyo a los procesos de implementación, monitoreo y evaluación de los planes de mejora educativa de los establecimientos EMTP, que se encuentran en la categoría de desempeño insuficiente de acuerdo con la categorización desarrollada por la Agencia de la Calidad de la Educación, durante el año 2018, en la región del Biobío".

## Referencias

AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2015). *Factores asociados a resultados SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social 2014*.

ARIAS, E., FARIAS, M., GONZÁLEZ-VELOSA, C., & RUCCI, G. (2015). *Educación Técnico Profesional en Chile. Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/08/Educaci%C3%B3n-T%C3%A9cnico-Profesional-en-Chile.pdf>

ARREOLA, C. (2019). La eficiencia en las prácticas pedagógicas docentes encaminadas al logro integral de aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 6(12). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/849>

BENTLER, P. (1995). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Multivariate Software, Inc.

CARRASCO, A., & BARRAZA, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Revista Calidad en la educación*, 53, 364–391.

CIFUENTES-MEDINA, J., GONZÁLEZ-PULIDO, J., & GONZÁLEZ-PULIDO, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>

- DAILY, S., MANN, M., LILLY, C., DYER, A., SMITH, M., & KRISTJANSSON, A. (2020). School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: a longitudinal study. *Journal of School Health, 90*, 182–193. <https://doi.org/10.1111/josh.12863>
- EDUCACIÓN 2020 (s. f.). *Lo que Usted debe saber si quiere hablar de educación*.
- EDUCACIÓN 2020 (2015). *Cómo la convivencia escolar mejora los aprendizajes de niños y niñas*. <https://www.educacion2020.cl/noticias/como-la-convivencia-escolar-mejora-los-aprendizajes-de-ninos-y-ninas/>
- GONZÁLEZ, M., & RODRÍGUEZ, D. (2020). Cultura de datos y mejora escolar: toma de decisiones educativas basadas en evidencias. *Revista Científica, 5*(15), 247–268. [https://www.researchgate.net/publication/339103801\\_Cultura\\_de\\_datos\\_y\\_mejora\\_escolar\\_toma\\_de\\_decisiones\\_educativas\\_basadas\\_en\\_evidencias](https://www.researchgate.net/publication/339103801_Cultura_de_datos_y_mejora_escolar_toma_de_decisiones_educativas_basadas_en_evidencias)
- HERNÁNDEZ-CASTILLA, R., SLATER, C., & MARTÍNEZ-RECIO, J. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado, 24*(3), 9–26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- HU, L., & BENTLER, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- LÓPEZ-PAREDES, M. (2017). La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario. *Revista Dominio de las Ciencias, 3*(número especial), 201–215. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907384.pdf>
- MAZA, C. (2021). Gestión educativa y el desempeño docente en las instituciones educativas de Castilla, 2015. *REPE: Revista Peruana de Educación, 3*(5), 11–24. <https://revistarepe.org/index.php/repe/article/view/273/816>
- MEDINA, A., & GÓMEZ, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación. Viña del Mar, Chile. *Revista Perspectiva educacional: Formación de Profesores, 53*(1), 91–113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700007>
- MEDINA, I. (2020). El liderazgo colectivo en la educación, la ruta del cambio desde la perspectiva latinoamericana. *Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica, 1*(4), 1–8. [https://www.researchgate.net/publication/348844218\\_EL\\_LIDERAZGO\\_COLECTIVO\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_LA\\_RUTA\\_DEL\\_CAMBIO\\_DESDE\\_LA\\_PERSPECTIVA\\_LATINOAMERICANA](https://www.researchgate.net/publication/348844218_EL_LIDERAZGO_COLECTIVO_EN_LA_EDUCACION_LA_RUTA_DEL_CAMBIO_DESDE_LA_PERSPECTIVA_LATINOAMERICANA)
- MEZA, L., TORRES, J., & MAMANI-BENITO, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios, 11*(1), 46–58. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (s. f.). *Educación Técnica profesional en Chile: Antecedentes y claves de un diagnóstico*. Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/548/MONO-466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Orientaciones técnicas para la elaboración del plan de mejoramiento educativo*. División de Educación General, Ministerio de Educación. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/orientacion/2012/orientaciones\\_pme\\_2012.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/orientaciones_pme_2012.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015a). Convivencia escolar y resolución de conflictos. Material de apoyo para profesoras y profesores. Nuestros Temas, 30. <https://docplayer.es/15730834-Convivencia-escolar-y-resolucion-de-conflictos.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015b). *Plan de mejoramiento educativo: Nuevo enfoque a 4 años*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/567/201504061135460.OrientacionesTecnicasPMESegundaFase.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2019a). *Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo*. División de Educación General.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2019b). *Orientaciones para la elaboración del plan de mejoramiento educativo 2019*. División de Educación General.
- O'MALLEY, M., VOIGHT, A., RENSCHAW, T., & EKLUND, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142–157. <https://doi.org/10.1037/spq0000076>
- ORDÓÑEZ, C., ORDÓÑEZ, M., RODRÍGUEZ, R., & ORBE, M. (2021). Liderazgo del siglo XXI en las instituciones públicas. *RECIMUNDO*, 5(1), 164–174. <https://doi.org/10.26820/recimundo/5.1.enero.2021>
- PARRA, V., & MATUS, G. (2016). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la Educación*, 45, 207–250.
- ROMERO, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73–90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- SANDOVAL-ESTUPIÑÁN, L. Y., PINEDA-BAÉZ, C., BERNAL-LUQUE, R., & QUIROGA, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 117–124.
- VILLALTA, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159–188.
- VILLALTA, M., & SAAVEDRA, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67–78.
- YÁÑEZ, T., & RIVERO, R. (2020). ¿Cuán preparados están los jefes técnicos para ejercer un liderazgo efectivo? Estudio de opinión a partir del marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. *Calidad en la Educación*, 52, 81–110. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.667>