

# PROFESORES JEFES, UN ESLABÓN CLAVE PARA LOS ESTUDIANTES EN PANDEMIA. UN ESTUDIO EN SEIS LICEOS PÚBLICOS DE SANTIAGO

Javiera Peña<sup>1</sup>, José Weinstein<sup>2</sup>, María Elisa Ansoleaga<sup>3</sup>,  
Matías Sembler<sup>4</sup>

## RESUMEN

La pandemia por virus SARS-CoV-2 ha tenido fuertes repercusiones sobre los establecimientos escolares. En el marco de un estudio respecto del ámbito relacional en establecimientos públicos de la Región Metropolitana, se pesquisó la relevancia del rol ejercido por los profesores jefes durante este periodo, adaptándose a las necesidades del actual contexto de crisis y logrando mayores niveles de confianza con sus estudiantes. El objetivo del presente artículo es profundizar en las características y labores desempeñadas por el rol de la jefatura de curso, dando cuenta del modo en que la confianza entre profesores y estudiantes ha aumentado. A través de la metodología de estudio de caso se llevó a cabo, en dos fases, 2020 y 2021, entrevistas a profesores (con y sin jefatura de curso), estudiantes y directivos. Se pesquisó que éstos han asumido cuatro labores principales durante este periodo: i) monitoreo y seguimiento a la conectividad y participación; ii) acompañamiento al proceso formativo y los aprendizajes; iii) promoción del bienestar psicoemocional y iv) asistencia frente a problemáticas socioeconómicas. El mayor nivel de confianza reportado entre estudiantes y sus profesores jefes se sustenta principalmente en tres dimensiones de la confianza: benevolencia, previsibilidad y apertura.

Conceptos clave: pandemia covid-19, profesores jefes, estudiantes, confianza, liceos públicos.

## FORM TEACHERS, A KEY ACTOR FOR STUDENTS IN PANDEMIC. CASE STUDY IN SIX PUBLIC SECONDARY SCHOOLS IN SANTIAGO

### ABSTRACT

*The pandemic generated by the COVID-19 virus has had a strong impact in schools. A study about the relational environment in six public schools in the Metropolitan Region reported the relevance of the role played by form teachers during the period of the COVID-19 pandemic, adapting to the needs of the current crisis context and achieving higher levels of trust with their students. The aim of this article was to deepen in the characteristics and tasks performed by the*

---

1 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: javiera.pena.fde@mail.udp.cl

2 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: jose.weinstein@udp.cl

3 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: maria.ansoleaga@udp.cl

4 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: matias.sembler@mail.udp.cl

*role of form teachers, showing how trust between teachers and students has increased. Through the case study methodology, interviews were conducted with teachers (form and class teachers), students and school leaders. The interviews were conducted in two phases: 2020 and 2021. Our results indicate that form teachers have assumed four main tasks during this period: i) monitoring and follow-up of connectivity and participation; ii) accompaniment of the formative process and learning; iii) promotion of psycho-emotional well-being; and iv) assistance with socio-economic problems. The higher level of trust reported between students and their form teachers is mainly based on three dimensions of trust: benevolence, predictability and receptiveness.*

*Key concepts: COVID-19 pandemic, form teachers, homeroom teachers, students, trust, public secondary schools.*

La pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 ha tenido fuertes repercusiones sobre los sistemas escolares, tanto a nivel nacional como global. Dentro de las medidas para enfrentar la propagación del virus, las escuelas y liceos, en gran parte del país, cerraron sus puertas físicamente, implementando modalidades de educación a distancia durante el año escolar 2020 y gran parte del 2021, lo que implicó enormes desafíos y repercusiones para las comunidades escolares (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020). En el marco de un estudio acerca del ámbito relacional en seis liceos públicos de la Región Metropolitana<sup>5</sup>, se pesquisó la importancia de la función desempeñada por los profesores jefes, quienes se han constituido en actores claves tanto en el vínculo con los estudiantes y sus familias, como en la propia reorganización y funcionamiento de los establecimientos durante este periodo.

Pese a su larga presencia en el sistema escolar chileno (Toro, 2018), las investigaciones acerca de la figura de la jefatura de curso son escasas (Bravo y Herrera, 2020), lo que plantea la relevancia de profundizar en las características, funciones y responsabilidades de este rol, más aún durante una etapa de crisis como la de la actual pandemia. El presente artículo tiene por objetivo profundizar en las características y labores desempeñadas por quienes ejercen este rol y su relación con las demandas planteadas por los estudiantes durante este periodo de crisis, y el modo en que esto ha impactado en la relación de confianza entre estudiantes y docentes.

## Los profesores jefes y su rol en el contexto escolar nacional

Desde su instauración oficial en las escuelas chilenas en 1927, la labor de los profesores jefes ha transitado desde un enfoque inicial en lo disciplinario (Toro, 2018) a ejercer, a mediados del siglo pasado, labores vinculadas a la orientación vocacional, la consejería más integral y la formación cívica de los estudiantes (Ramírez, 2016;

---

5 El presente artículo fue elaborado en el marco del Proyecto Fondecyt Regular N° 1190657, respecto de "Confianza relacional en la Educación Media. Un estudio en liceos públicos científico-humanistas y técnico-profesionales de la Región Metropolitana" (2019- 2021).

Villalobos, Cuevas y Martínez, 2018). En las últimas décadas se ha puesto énfasis en la labor orientadora del profesor jefe (MINEDUC, 2018; Parraguez, Navarro y Retamal, 2010) y en su rol de vínculo con las familias (Fundación Chile, 2006; Pérez, Cortese y Gallardo, 2007). Pese a su larga tradición, el ejercicio del rol no se acompañó de una normativa clara respecto de sus funciones y responsabilidades, dependiendo su ejercicio en la práctica de cada comunidad escolar y/o de los docentes que asumen esta función (Ramírez, 2016). Esto varía, en alguna medida, con la reciente incorporación de orientación como asignatura —obligatoria para los niveles de 7° básico a 2° medio y sugerida para 3° y 4° medio (División Educación General, 2021)— que proporciona, respecto de los profesores jefes, directrices en su implementación. La literatura acerca del rol del profesor jefe ha sido también escasa (Toro y Berger, 2012), salvo algunas excepciones que permiten comprender esta función en las últimas décadas (Fundación Chile, 2006; Palma y Álvarez, 2011; Parraguez et al., 2010; Pérez, et al., 2007), así como algunos de sus principales desafíos, tales como las condiciones de poca valoración social y sobrecarga laboral en que el rol es ejercido (Bravo y Herrera, 2020), y las escasas instancias formativas existentes (Toro y Berger, 2012; Villalobos, 2020).

Respecto de su función, los profesores jefes son convocados a coordinar actividades educacionales, formativas y comunicacionales de los cursos que tienen a cargo, tanto con estudiantes y apoderados como con otros docentes y directivos (Fundación Chile, 2006; Pérez et al., 2007). En lo que toca a los estudiantes, se les encomienda apoyar su desarrollo personal (autocuidado y prevención) y académico, orientando y guiando sus aprendizajes (Fundación Chile, 2006; Parraguez, et al. 2010). Asimismo, son convocados a monitorear y apoyar las relaciones sociales de sus estudiantes, ejerciendo un rol consejero y mediador frente a situaciones de conflicto (Pérez et al., 2007). Por último, se destaca como labor, apoyar las formas de organización estudiantil, fomentando la participación de los estudiantes en la toma de decisiones (Palma y Álvarez, 2011; Parraguez, et al., 2010). Con la incorporación de Orientación como asignatura, se explícita como responsabilidad del cargo “el acompañamiento a las y los estudiantes en su proceso de desarrollo, en tanto personas en el contexto de su comunidad próxima

o grupo curso” (MINEDUC, 2018, p. 9), considerando para ello cinco ejes temáticos: i) crecimiento personal; ii) bienestar y autocuidado; iii) relaciones interpersonales; iv) pertenencia y participación democrática, y v) gestión y proyección del aprendizaje. En el ejercicio de su labor, los profesores jefes cuentan, principalmente, además de la asignatura de Orientación, con el consejo de curso, que en las últimas décadas ha sido implementado empleando las horas de libre disposición dispuestas por el currículo nacional. Asimismo, en el marco del rol más consejero/orientador de los últimos años, se promueve el uso de entrevistas individualizadas con los estudiantes (MINEDUC, 2018).

Si hablamos de las familias, el profesor jefe es reconocido como el interlocutor recurrente más directo de los apoderados (Palma y Álvarez, 2011; Pérez et al., 2007). Entre sus labores se cuenta mantener una estrecha comunicación, proveyéndoles de información, acompañándolos en el desarrollo personal y de aprendizaje de sus hijos (MINEDUC, 2018) e involucrándolos colaborativamente en las actividades del establecimiento (Palma y Álvarez, 2011). Por último, en referencia con los otros profesores y directivos, son convocados a procurar una comunicación activa, buscando estrategias para el trabajo en equipo, resolviendo asuntos académicos y/o de convivencia escolar, e informando acerca de situaciones particulares, tales como problemas de salud o necesidades especiales (Palma y Álvarez, 2011; Pérez et al., 2007).

Una labor asociada al cargo es generar relaciones de confianza, especialmente con estudiantes y apoderados (Fundación Chile, 2006; MINEDUC, 2018). Dintrans, en una publicación pionera de 1956 respecto de las funciones de la jefatura de curso en los liceos chilenos, señalaba, respecto de los estudiantes, que “el profesor jefe debe captar la confianza de cada uno de ellos para que lo reconozcan como su orientador. El joven debe saber que su profesor tiene interés personal en él. Cualquier gesto de acercamiento en el profesor, el más insignificante, tiene amplio eco en el alumno” (Dintrans, citado en Toro, 2015, p. 19). Más recientemente se ha reconocido la construcción de vínculos de confianza como una de las responsabilidades asociadas al cargo (Fundación Chile,

2006; MINEDUC, 2018). Para ello, de acuerdo con Fundación Chile (2006), quienes asuman jefaturas de curso deben mostrar disponibilidad y una actitud afectuosa y comprometida con los procesos de crecimiento personal de sus estudiantes. Asimismo, deben ser capaces de equilibrar confianza y autoridad, evitando un excesivo involucramiento afectivo con los estudiantes de sus cursos, que pudiese impedir que perciban sus dificultades y faltas. Aun cuando no existe a la fecha investigaciones en torno a la dimensión de confianza en el ejercicio docente de la jefatura de curso, estudios nacionales e internacionales permiten una aproximación al modo en que se construye confianza entre docentes y estudiantes.

## Confianza entre estudiantes y profesores

Desde hace dos décadas, investigaciones han constatado que la confianza constituye un recurso vital para las organizaciones escolares (Bryk y Schneider, 2002). Específicamente en relación con la confianza de los estudiantes de secundaria en sus docentes, se ha pesquisado su asociación positiva con variables como comportamiento escolar (Romero, 2015) y sentido de pertenencia (Mitchell, Mendiola, Schumacker y Lowery, 2016). Conceptualmente, la confianza se refiere a las expectativas favorables que un actor, individual o colectivo, tiene sobre la conducta y las intenciones de otro (Bryk y Schneider, 2002). En relación con la confianza en el contexto escolar, Hoy y Tschannen-Moran (1999) han aludido a cinco facetas que la explican, las que han sido adaptadas por Forsyth, Adams y Hoy (2011) para comprender la confianza de los estudiantes en sus docentes:

- i) Benevolencia: refiere a la creencia que, quien confía, posee en que el otro actuará preocupado por su integridad y bienestar. Para los estudiantes, se expresaría en la disposición de sus profesores a ayudarlos y cuidarlos.
- ii) Honestidad: remite a que, quien confía, piensa que el otro será consistente respecto de lo que declara y hace. Para los estudiantes, se reflejaría en la posibilidad de creer en lo que dicen sus profesores.

- iii) Apertura: refiere al tipo de comunicación establecida. Para los estudiantes, lo valorado sería la facilidad para dialogar con sus profesores y sentirse escuchados.
- iv) Previsibilidad: corresponde a poder anticipar las acciones y reacciones del otro. Para los estudiantes, sería la certeza de que los profesores siempre actúan como deben hacerlo.
- v) Competencia: refiere a la capacidad que demuestran las personas de comportarse de acuerdo con los estándares demandados para su rol. Los estudiantes valoran a sus docentes en sus habilidades para enseñar bien, reconociendo que con ellos es posible un gran aprendizaje.

Las relaciones de confianza son dinámicas y responden al contexto colectivo o general en que se encuentran inmersas (Tschannen-Moran y Hoy, 2000). La literatura acerca de la confianza entre docentes y estudiantes coincide en señalar que los profesores tienen un papel crucial en su construcción (Brake, 2019; Russell, Wentzel y Donlan, 2016) y depende también del momento vital de los primeros que, en el caso de los estudiantes secundarios, remite a la adolescencia. En este marco, para los estudiantes resultaría relevante que sus docentes y escuelas reconozcan su capacidad de agencia, lo que en la práctica implica el respeto por sus decisiones (Phillippo, 2012) evitando su infantilización (Fuller, 2014), además de contar con grados de autonomía y capacidad de elección (Ransom, 2019). Asimismo, central sería la generación de instancias y/o oportunidades en que puedan expresar sus preocupaciones y valores personales (Binning et al., 2019). Por otra parte, los estudiantes valoran la preocupación expresada por sus docentes tanto por su situación académica como personal (Brake, Conejeros, Rojas y Segure, 2010), pero respetando sus espacios de privacidad (Phillippo, 2012).

## Escuelas y confianza en situaciones de crisis y/o desastres

Diversos autores (Davies, 2003; Mutch, 2014; Smawfield, 2013) han llamado la atención sobre la necesidad de profundizar en el rol de las escuelas en situaciones de desastres naturales y crisis económicas

y/o sociopolíticas. Lo común entre estas situaciones es que impactan negativamente, tanto individual como colectivamente, sobre un gran número de personas, constituyendo el arribo de la actual pandemia una condición extrema de ello (Hadar, Ergas, Alpert y Ariav, 2020). La literatura ha evidenciado que, en situaciones de desastres, niños y adolescentes suelen ser más susceptibles a experimentar efectos y consecuencias más severas (Mutch, 2014). Específicamente, en relación con la actual pandemia, se ha reportado en estos grupos mayores tasas de incidencia de estrés postraumático, ansiedad, depresión y desórdenes de aprendizaje (Supriyanto, 2020; Zhou, 2020). Diversos psicólogos educacionales han señalado que, frente a situaciones de amenaza, niños y adolescentes suelen buscar orientación en adultos relevantes en sus vidas, tales como sus profesores (Mutch, 2015). Asimismo, las escuelas suelen operar como espacios de conexión de sus comunidades, contando con infraestructura y personal para actuar, desempeñando un importante rol en las diversas etapas de estos eventos (Mutch, 2014; Smawfield, 2013).

Respecto del rol de la confianza en contextos de crisis, si bien las investigaciones son escasas (Brooks, 2015; Sutherland, 2017), se ha informado del modo en que la confianza constituye un recurso clave a movilizar en este tipo de situaciones, ya sea que la existencia de mayores niveles de confianza previa permite a una organización enfrentarlas mejor (Webb, 1996) o porque la confianza puede ser el resultado del propio manejo de la crisis (Mishra, 1996). Brooks (2015) y Sutherland (2017) enfatizan en la importancia de reconocer su carácter dinámico, particularmente en situaciones de crisis, en que es requerido un alto nivel de flexibilidad de las escuelas y su gestión para adaptarse a los cambios en las necesidades de las comunidades escolares.

## Metodología del estudio

Con el fin de profundizar en las características y labores desempeñadas por los profesores jefes y su relación con las demandas planteadas por los estudiantes durante el periodo de crisis, el estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, empleando el estudio de caso como metodología. Este corresponde a “un estudio intensivo de una unidad

con el propósito de entender un conjunto mayor compuesto por unidades similares” (Gerring, 2014, p. 84); busca generar inferencias descriptivas mediante un acercamiento exploratorio que privilegia la comparabilidad de los casos y no su representatividad (Stake, 1995). Se llevaron a cabo seis estudios de casos en liceos públicos de la Región Metropolitana, que fueron elaborados a partir de información levantada en dos momentos: Fase 1: septiembre-noviembre de 2020, y Fase 2: octubre-diciembre de 2021. En cada fase, participaron del estudio directivos, docentes y estudiantes. Durante la primera los establecimientos se encontraban aún con clases no presenciales desde marzo, por lo que el contacto entre los distintos actores escolares fue principalmente virtual. Durante la Fase 2, todos los establecimientos se encontraban en proceso de retorno o habían regresado el segundo semestre a un sistema híbrido de clases, que en la práctica implicaba que, con aforos limitados y un sistema de turnos para asistir a clases, los docentes realizaban clases presenciales y virtuales.

### Selección de los casos

Los casos fueron seleccionados considerando heterogeneidad, según tipo de enseñanza impartida (humanista-científico y técnico profesional) y de los resultados obtenidos en la última medición nacional de calidad educativa<sup>6</sup>, considerando específicamente el índice de convivencia escolar<sup>7</sup>. Se consideró este índice en la medida en que supone una relación más próxima con confianza relacional. Asimismo, se incluyó a establecimientos que contasen con el mismo director en el cargo al menos durante los últimos tres años. Los casos también presentaban cierta heterogeneidad en tamaño y en su categoría de desempeño escolar (tabla 1). En un primer momento se preseleccionó a 12 establecimientos que, posteriormente, de acuerdo con los criterios señalados, se redujeron a ocho, de los que finalmente seis accedieron a participar del estudio.

6 Se emplearon datos de SIMCE en 2° medio de 2018, base de datos facilitada por la Agencia de Calidad de la Educación para su uso académico en el marco del presente estudio.

7 El indicador de clima de convivencia escolar considera las percepciones y las actitudes de estudiantes, docentes, y padres y apoderados respecto de la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento (<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/90146:Clima-de-convivencia-escolar>).

Tabla 1.

*Caracterización de los Casos*

Caso	Modalidad	Índice Convivencia Escolar	Tamaño (Matrícula)	Categoría de Desempeño Escolar
1	Humanista-científico (HC)	75,2	> 1.000	Medio
2	Humanista-científico (HC)	66,2	< 900	Medio-bajo
3	Técnico-profesional (TP)	81,9	< 700	Insuficiente
4	Humanista-científico (HC)	71,8	> 1.000	Medio-bajo
5	Técnico-profesional (TP)	66	< 900	Insuficiente
6	Técnico-profesional (TP)	66,0	< 800	Medio-bajo

Fuente: Elaboración propia.

## Técnicas de investigación

En las dos fases se empleó la técnica de entrevista semiestructurada individual y en la Fase 2 se empleó además, con los estudiantes, la entrevista de incidentes críticos como técnica de investigación. Por una parte, la entrevista semiestructurada permitió otorgar un marco común, planteando una serie de temáticas orientadoras a los entrevistados y posibilitando aprehender la diversidad al interior de los casos, al mismo tiempo que cierto nivel de comparabilidad entre ellos (Stake, 1995). Entre las temáticas orientadoras consideradas por las pautas de las entrevistas se cuentan: i) caracterización de los establecimientos y sus estudiantes; ii) situación, dificultades y facilitadores en el funcionamiento del liceo y sus procesos durante el periodo de pandemia; iii) relaciones al interior de las comunidades educativas e impacto de la pandemia en los vínculos y la confianza; v) estado y organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia. Las temáticas, en sus contenidos específicos, variaron de acuerdo con el momento en que se llevaron a cabo (fases 1 o 2) y a la realidad evidenciada por cada caso en la fase precedente. De este modo y como interés específico de lo presentado en este artículo, durante la segunda fase se integraron al guion de las entrevistas preguntas específicas acerca del rol de los profesores jefes durante la emergencia, tales como i) características del rol de la jefatura de curso durante la pandemia; ii) diferencias y similitudes en el ejercicio del rol en un contexto de mayor normalidad y en pandemia; iii) obstáculos y facilitadores en el ejercicio del rol en este periodo. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 50

minutos, llevándose a cabo a través de la plataforma Zoom, salvo con dos estudiantes, durante la primera fase de terreno, que no contaban con conexión de internet, realizándose en estos casos vía telefónica.

Por otra parte, la técnica de incidentes críticos tiene por objetivo indagar en el sentido de incidentes (o situaciones) desde los propios sujetos, considerando los elementos cognitivos, afectivos y de comportamiento que subyacen a los mismos (Chell, 2004). Se empleó el formato de entrevista no estructurada de incidentes críticos con el fin de indagar en incidentes tanto de ganancia como de pérdida de confianza en docentes en general (Münscher y Kühlmann, 2012). Para ello se solicitó a los estudiantes, en un primer momento, pensar en un profesor o profesora del liceo con quien sintiesen confianza, relatando cómo surgió esta confianza y qué situación gatilló o los hizo sentir que podían confiar en este docente. Posteriormente se solicitó lo mismo, pero esta vez respecto de un docente por quien sintiesen haber perdido la confianza.

### Participantes del estudio

Para cada caso participaron docentes, estudiantes y directivos, procurando que estuviesen presentes, cada vez que fuese posible, los mismos actores durante las dos fases de levantamiento de información. Esto se cumplió, con excepción de algunos entrevistados que no pudieron participar de la segunda ronda de entrevistas (Fase 2), pero que fueron reemplazados por otros actores de similares características del mismo establecimiento.

En cada caso participaron de las entrevistas entre cinco y siete docentes. La selección se llevó a cabo de acuerdo con el siguiente orden de prelación: 1) docentes que se desempeñasen como profesores jefes de cursos de 3° medio y 2) docentes que impartiesen clases en 3° medio. Con el fin de asegurar mayor diversidad entre estos últimos, se establecieron criterios de selección según: i) asignaturas en que imparten clases; ii) sexo y iii) edad. Si bien el criterio inicial respecto de docentes que ocupaban cargo de jefatura de curso solo se refería a 3° medio, en todos los casos parte de los otros docentes considerados también ejercían como profesores jefes de cursos entre 1° y 4° medio.

Participaron seis estudiantes por cada caso. Se fijó como criterio común que cursasen tercero medio durante la Fase 1 y se consideró tanto hombres como mujeres —criterio que no operó en el caso de un liceo monogénico de mujeres—. Durante la Fase 1 se solicitó a cada establecimiento una lista de estudiantes que pudiesen participar, los que fueron contactados por los investigadores vía e-mail o a través de mensajería (Whatsapp). Un sesgo inevitable del estudio fue contar solo con estudiantes que se encontraban en contacto con sus liceos durante el periodo en que se realizaron las entrevistas. La situación varió en alguna medida durante la Fase 2, en la que en tres de los 6 casos se pudo realizar las entrevistas de forma presencial. En uno de los casos, sin embargo, no fue posible contar con los mismos estudiantes entrevistados durante la Fase 1, por lo que fueron reemplazados por la misma cantidad de estudiantes que cursaban tercero medio. En los tres casos en que no fue posible realizar las entrevistas de forma presencial, se realizaron de modo virtual a través de la plataforma Zoom.

Por último, se contempló la participación de tres directivos por caso: director(a), jefe(a) de UTP y otro u otros directivos identificados por cada establecimiento como actores claves durante la pandemia.

Tabla 2.  
*Participantes por caso y fase*

Caso	Modalidad	Profesores jefes		Profesores sin jefatura		Estudiantes		Directivos	
		Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2	Fase 1	Fase 2
1	HC	3	3	3	3	6	4	4	2
2	TP	4	3	3	2	6	5	3	2
3	TP	3	3	3	3	5	3	3	2
4	HC	4	3	1	0	6	3	3	1
5	HC	4	4	2	2	6	6	3	2
6	TP	6	3	1	1	6	5	3	2
Total		23	19	13	11	35	26	19	11

Fuente: elaboración propia.

## Análisis de la información

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, siendo analizadas a través de la técnica de análisis de contenido (Krippendorff, 2018; Lincoln y Denzin, 1994). En un primer momento, el análisis se llevó a cabo considerando la información levantada por cada fase de la investigación (2020 y 2021). Para cada una de estas fases, se realizó un análisis por caso basado en un conjunto de códigos de referencia compartidos y probados de manera independiente entre los investigadores, y que se orientaban por el guion de las entrevistas, levantando nuevas categorías por caso cada vez que fuese requerido. En este análisis emergió como categoría emergente común entre los casos el rol central desempeñado por los profesores jefes durante la pandemia, lo que condujo a la realización de un segundo análisis de profundización, considerando como foco este hallazgo. Nuevamente, se levantaron categorías a partir de la información emergente, las que posteriormente fueron comparadas entre los seis casos. En el análisis de los incidentes críticos se seleccionaron todos los incidentes mencionados por los estudiantes referidos a sus profesores jefes, los que fueron integrados en el análisis de profundización mencionado.

En un segundo momento se integraron los análisis de cada fase por caso, identificando específicamente similitudes y diferencias respecto del rol de los profesores jefes en este periodo, llevándose a cabo, finalmente, un análisis transversal entre los casos, cotejando sus similitudes y diferencias y generando triangulación entre los datos.

## Consideraciones éticas

El diseño de la investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Diego Portales. Los participantes del estudio entregaron un consentimiento escrito vía correo electrónico, previo a la realización de las entrevistas.

## Resultados

Los resultados se presentan en tres apartados. El primero describe el modelo que la jefatura de curso presenta en los seis casos y algunas

características generales que adoptó el rol en su ejercicio durante la pandemia (2020-2021). El segundo apartado profundiza en el análisis del rol y las labores asumidas por la jefatura de curso durante la crisis. Finalmente, el tercero presenta el hallazgo respecto del impacto que esta reconfiguración del cargo en pandemia tuvo sobre los niveles de confianza entre estudiantes y sus profesores jefes.

## Modelo de jefatura de curso y el contexto de pandemia

En cinco de los liceos la jefatura de curso sigue un modelo común, con profesores jefes asignados por los equipos de gestión, respondiendo a criterios tales como una mayor cercanía con los estudiantes y con algunas horas asignadas (entre dos y tres horas pedagógicas). En el caso diferente, la figura tradicional del profesor(a) jefe ha sido reemplazada por la de tutor(a), potenciando las labores de acompañamiento e integración de estudiantes y familias, y contando para ello con una asignación de 75% de su carga horaria laboral. Ahora bien, pese a esta diferencia, durante la pandemia tanto el rol de los profesores jefes como de los tutores del último caso tendieron a converger y asimilarse, ya en características como en responsabilidades y labores del rol. Por ello, serán analizados de forma común, advirtiendo, sin embargo, la alta probabilidad de que el análisis del cargo en un contexto de mayor normalidad difiera entre unos y otros.

La jefatura de curso, en el actual contexto, se ha caracterizado por el rol de enlace que ha ejercido al interior de sus comunidades educativas. Por una parte, los profesores jefes, en tanto mantienen contacto cotidiano, han sido un vínculo de los establecimientos con sus estudiantes y familias; por otra, han posibilitado flujos de comunicación entre distintos actores. Así, respecto de los equipos de gestión, canalizaron información acerca de la situación de sus estudiantes, lo que permitió a los liceos, principalmente durante el periodo de clases no presenciales, tomar cursos de acción en temas tales como conectividad, situación sanitaria, ayudas sociales y metodologías de trabajo a distancia. Asimismo, han ejercido un importante rol en el desarrollo del propio proceso pedagógico, facilitando el vínculo entre profesores de asignatura y estudiantes,

ya en términos de organización, mediando en conflictos o apoyando la labor de los docentes.

*Con todos los profesores jefe de media yo voy viendo cómo vamos contactando con los estudiantes, qué porcentaje de conectividad tenemos, qué porcentaje de contacto con los estudiantes tenemos, vamos haciendo todo el análisis para hacer el seguimiento y poder tener a todas las niñas en el panorama completo. (Directiva, Caso 3, Fase 1)*

Durante 2020 y gran parte de 2021, frente a las dificultades de llevar a cabo la labor de jefatura de curso a través de instancias presenciales, los docentes implementaron otros mecanismos de vinculación y ejercicio de la jefatura de curso. Principalmente, utilizaron medios de comunicación que hasta el momento no formaban parte de la interacción pero que han sido centrales en el actual contexto, tales como redes sociales, principalmente Whatsapp, pero también llamadas telefónicas y otras plataformas virtuales. Con ello establecieron un contacto más personalizado con otros actores escolares, pero también, en el caso de estudiantes y docentes, generaron instancias grupales que facilitaron la comunicación con sus cursos.

*Al principio solamente yo me contactaba por mail. El mail es un poco más privado. Y ya al ver que no tenía tantos conectados tuve que hacerlo un poco más fácil para ellos. El tema de crear un grupo de Whatsapp, de llamar a los apoderados de mi celular, llamar a los alumnos de mi celular. (Profesor jefe, Caso 6, Fase 1)*

Los profesores jefes relatan con frecuencia que debieron emplear recursos propios, ya sea de conexión a internet, teléfonos celulares y/o planes de telefonía móvil. Asimismo, si bien estos medios les permitieron mayor cercanía y un contacto más efectivo con estudiantes y sus familias, también acarrearón dificultades respecto a la delimitación temporal de su uso, siendo común contestar mensajes, de estudiantes y apoderados, fuera del horario laboral e incluso durante los fines de semana. En 2021, aunque gran parte de los liceos retornan durante el segundo semestre a un modelo de clases híbrido, los profesores jefes continúan en contacto con sus

estudiantes, aunque con menor frecuencia, a través de los medios señalados, principalmente para coordinar y monitorear la asistencia virtual o presencial a clases de sus estudiantes, o para comunicarse en caso de ser requerido.

*Hasta el día de hoy no puedo todavía establecer un horario definitivo solamente para el trabajo. Estoy trabajando todo el día. Todo el día. Ponte tú, un ejemplo súper básico, voy a comprar y mientras voy caminando me habla por Whatsapp un apoderado o algún alumno y tengo que responder. No puedo dejar de responder porque después se me olvida. Como te digo, 24/7, hasta los fines de semana contesto.* (Profesor jefe, Caso 6, Fase 1)

*Todo eso es como súper agotador, como que es un peso extra el tener que estar revisando el celular para el trabajo para ver si me llegó el mensaje de un apoderado o de una estudiante.* (Profesora jefe, Caso 1, Fase 1)

## Rol y labores de los profesores jefes durante la pandemia

En los seis casos, un fenómeno común ha sido la labor clave desempeñada por los profesores jefes y tutores durante la pandemia. Al respecto, un directivo señala, “los profesores tutores... fueron los grandes referentes y el gran vínculo con estudiantes y apoderados” (Caso 4, Fase 1). En todos los liceos se observó una adaptación del rol, buscando dar respuesta a problemáticas y necesidades particulares de este periodo, tales como: i) casos covid-19 entre el estudiantado y sus familias; ii) desmotivación estudiantil y otras problemáticas psico-emocionales; iii) problemas de conectividad entre el estudiantado; iii) tasas fluctuantes de participación estudiantil en clases y/o actividades pedagógicas; iv) problemáticas socioeconómicas, tales como aumento del desempleo en los hogares. Durante el periodo 2020-2021, los profesores jefes y tutores han asumido cuatro laborales principales:

i. Monitoreo y seguimiento a la conectividad y participación de los estudiantes

Una labor de la jefatura de curso, principalmente durante el periodo de clases no presenciales, fue el seguimiento a la situación

de conectividad y participación de sus estudiantes, tanto en clases como en actividades no presenciales desarrolladas por las diferentes asignaturas y/o áreas de aprendizaje. En los seis establecimientos esto fue asumido por los docentes como una responsabilidad ética y asociada a la labor de la jefatura de curso, pero también, en muchos casos, como una responsabilidad instituida por los equipos de gestión al rol.

*Ser profesor jefe igual es difícil en contexto de pandemia, porque en el fondo uno está a cargo de muchas estudiantes. Al menos, hay una cuestión ahí ética, que uno no puede dejar botadas a las estudiantes, pero también hay una cuestión laboral de que si uno es profesor, y es profesor jefe, uno en el fondo es responsable de ese grupo y uno no puede llegar a fin de año y decir “no, es que yo no tuve contacto nunca con mis estudiantes”. (Profesor jefe, Caso 1, Fase 1)*

Los profesores jefes se encargaron de monitorear la situación sanitaria, socioeconómica y de conectividad de sus estudiantes, llevando un registro actualizado respecto de estos temas, disponiendo para ello, en algunos casos, de herramientas estandarizadas del liceo, como plantillas de registro de situación de conectividad y participación en clases, socializadas entre los docentes y equipo de gestión.

*Todos los días los saludo, “¿cómo están?”, si están bien, cómo está la familia, cómo van con las actividades, con las tareas, y en todo este reporte que me van haciendo algunos ya me han ido contando “pucha, profe, sabe qué, no pude hacer la tarea porque sucedió esto”. Entonces ahí me voy enterando de las situaciones que pasan, y en este caso, de los reportes que ellos me han dado, de los contagios que ha habido en sus familias. (Profesora jefe, Caso 3, Fase 1)*

*Mi profe jefe hablaba con mi mami... llamaba más bien si yo no me metía a clases o si estábamos bien. (Estudiante, Caso 4, Fase 1)*

Asimismo, han supervisado, ejerciendo cierto grado de control, la participación de sus estudiantes en las actividades, con el fin de evitar la desvinculación con el liceo. Para ello contactan a estudiantes que no se encuentren participando, recurriendo

también a sus apoderados; informan constantemente a estudiantes y apoderados sobre la importancia de participar en las actividades y sus consecuencias en la promoción escolar, y supervisan, recordando a los estudiantes las clases agendadas y las actividades que deben desarrollar.

*Yo me levanto todos los días a llamar por teléfono, a conectarme, a mandar Whatsapp a mis listas de difusión, para que los chicos no pierdan conectividad, para que los niños vayan haciendo la actividad, para que comprendan lo que tienen que hacer. Eso yo creo que es el trabajo de hormiga que hace un profe. (Profesor Jefe, Caso 3, Fase 1)*

## ii. Acompañar el proceso formativo y los aprendizajes

Los profesores jefes han desempeñado durante la pandemia también un rol pedagógico-formativo, acompañando los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá del monitoreo de la participación. En muchos casos han asumido la responsabilidad de canalizar y de esta forma asegurar que sus estudiantes reciban el material y las actividades de las distintas áreas.

*Entonces yo les voy enviando todas las cosas. Yo me preocupo de enviarles, todos los viernes hacemos orientación, entonces yo me consigo los trabajos y los viernes les voy actualizando de lo que hay... Les resumo los trabajos, les mando las rúbricas. Y ahí siempre les escribo que cualquier cosa me escriban por interno. (Profesor jefe, Caso 1, Fase 1)*

*Yo recurro a mi profe tutora... Ella me manda todas las tareas la verdad, ella es la que me manda... ella es la que me manda todas las tareas, todos los trabajos que tengo que hacer, y ella me manda el link de las clases todos los días. (Estudiante, Caso 3, Fase 1)*

*El profesor jefe era el encargado de subir todos los contenidos al Drive; todos los links para los estudiantes, para que se conectaran, eran a través del profe jefe. Por lo tanto, todos los profesores tenían que tener contacto con los profesores jefes a diario, y para subir las materias también, para recibir contenidos también, entonces había un*

*lazo obligatorio que pasaba entre profesores y profesores. (Directivo, Caso 6, Fase 2)*

Adicionalmente, llevan a cabo una labor de monitoreo de los aprendizajes, preguntando por clases y contenidos y poniéndose a disposición de sus estudiantes para la resolución de dudas. Con ello han participado, en muchos casos en colaboración con los equipos especializados y otros docentes y/o directivos del liceo, en el diagnóstico de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

*Nos manda Whatsapp, cómo estamos y esas cosas. Pregunta cómo vamos en las clases, cómo vamos en los trabajos y todo... está atento a que nosotros necesitemos ayuda en algo. (Estudiante, Caso 2, Fase 1)*

En su función de enlace entre docentes y estudiantes, canalizan dudas e informaciones respecto de otras áreas y/o asignaturas, haciéndose parte de los procesos de aprendizaje.

*Mi profe jefe siempre ha estado como presente o uno le habla por cualquier duda y ella trata de averiguar con los otros profes y todo eso. (Estudiante, Caso 4, Fase 1)*

*Yo tengo vínculo directo con una profesora que es nuestra profesora guía, y digamos, si es de otra asignatura que no es la de ella, ella se encarga de preguntarle a la profesora y después me responde a mí. Es como un intermediario entre los otros. (Estudiante, Caso 3, Fase 1)*

### iii. Promoción del bienestar psicoemocional

Una tercera labor responde a un diagnóstico común entre los liceos, respecto de la necesidad de considerar, durante este periodo, las condiciones de vida y experiencias cotidianas de los estudiantes adolescentes. En este contexto, los profesores jefes han asumido como central la preocupación por el estado psicológico y emocional de sus estudiantes, poniéndose a disposición más allá de lo pedagógico propiamente tal y constituyéndose en agentes de promoción de bienestar psicoemocional.

Han llevado a cabo un rol de escucha y contención emocional, que es asimilado, por ellos mismos, a lo realizado por psicólogos y/o referentes adultos como madres y padres, “un rol maternal” (Profesora Jefe, Caso 1, Fase 1). En situaciones identificadas más complejas, realizan derivación de casos, conectando a estudiantes con profesionales especializados del liceo o de la red de asistencia del establecimiento.

*He tenido que hacer muchas veces como de psicóloga porque los chicos... estaban bien tristes, estaban preocupados, estaban un poco deprimidos por lo que yo hablaba con ellos porque voy así como cada uno preguntando “¿Cómo están?”. (Profesora Jefe, Caso 5, Fase 1)*

*Al principio de la pandemia, para mí fue terrible volver a estar encerrada (...) en ese tiempo estaba mal mentalmente, pero no sabía en realidad porque era y él (profesor jefe) me dijo o preguntó cómo me sentía. Me dijo como que no era a la única persona a la que le pasaba, que igual me iba a apoyar si tenía alguna duda, si yo necesitaba hablar con un profesor que él me iba a apoyar en eso (...) eso igual me ayudó que él me escuchara... (Estudiante, Caso 1, Fase 2)*

*El año pasado tenía muchos problemas en mi casa, estuve como muy mal un tiempo, de hecho, me sentía muy mal y yo hablé con ella (profesora jefe) respecto a eso y como que al tiro me dio su apoyo, me dijo no te preocupes, yo voy a hablar con el psicólogo, sabes que hay asistente social, psicólogo y voy a hacer todo lo posible como para que esta situación como que esté mejor o más templado. (Estudiante, Caso 5, Fase 2)*

Principalmente durante 2020, los profesores jefes desempeñaron un rol activo en motivar a sus estudiantes para que no asumiesen ese año escolar en pandemia como perdido y avizoraran oportunidades de aprendizaje y experiencias a pesar de las dificultades, manteniéndose en contacto con sus liceos y participando del proceso escolar.

*Incentivarlos a que participen en las clases, a decirles lo valioso que es que estén presentes... motivarlos, el decirles lo importante que es esto, que no es un juego, de que vendrán mejores días más adelante, eso me*

*ha costado harto, incentivarlos ante una realidad que mundialmente no sabemos cómo va a ser el próximo año, este verano o mañana.* (Profesor Jefe, Caso 2, Fase 1)

Asimismo, en este primer año de pandemia, frente a la ausencia de contacto social cotidiano y con foco en el bienestar psicoemocional de los jóvenes, en muchos casos también asumieron la función de promover la camaradería entre sus estudiantes, empleando en ocasiones los horarios de Consejo de Curso virtuales u organizando otras instancias de encuentro, con fines recreativos.

*A veces concertamos reuniones por Meet, no llegan todos, pero llega una buena parte de ellos simplemente para conversar, nos juntamos un día viernes a las nueve de la noche a nada, a hablar, algunos llegan con guitarra, otros llegan con flauta, otros llegan con una cerveza y ahí estamos conversando, simplemente por el gusto de encontrarnos y saber cómo estamos.* (Profesora Jefe, Caso 5, Fase 1)

#### iv. Asistencia frente a problemáticas socioeconómicas

Por último, gran parte de los profesores jefes asumieron también durante la pandemia, como parte de sus labores, acciones referidas a la situación socioeconómica de sus estudiantes. En muchos casos, levantaron catastros sobre sus necesidades y las de sus familias, canalizando esta información a los equipos directivos que gestionaron ayudas sociales.

*Es que a mí se me murió mi abuelo por covid en julio. Entonces, el colegio se enteró de eso y ahí la profesora de mi hermano contactó a mi mamá. Después se enteró mi profe jefe y ahí obviamente ellas se movieron, hablaron con el colegio y el colegio con el tema de las canastas familiares y todo eso... nos traían, nos facilitaban el tema de ir a buscar las cajas.* (Estudiante, Caso 4, Fase 1)

Algunos docentes reportan que también han asumido la responsabilidad de orientar a estudiantes y sus familias en situaciones de contagio de covid-19, proporcionando información relevante respecto de dónde acudir y las medidas sanitarias que deben adoptar.

*Las chicas me lo han contado, ellas me dicen “Profe, mi papá está con covid, por lo tanto me contagié yo”... Tenemos comunicación directa con nuestra asistente social, con nuestra dupla que es psicóloga y asistente social, tenemos el contacto directo y en esos casos ellos me han orientado, les mandamos una ficha, les mandamos protocolos que tienen que seguir, entonces, harta información y harto apoyo. (Profesora jefe, Caso 3, Fase 1)*

Asimismo, en algunos casos los profesores jefes, al establecer un contacto más estrecho con los estudiantes, conociendo sus problemas y situaciones personales, han contado con una mayor capacidad de pesquisar situaciones complejas, como abuso sexual o violencia intrafamiliar, activando los protocolos que conducen a que los directivos realicen las denuncias a los organismos pertinentes.

Ahora bien, en términos generales, las labores llevadas a cabo por los profesores jefes han significado también una importante carga global de trabajo con impacto en el bienestar docente. Al respecto una docente señala que “ha sido mucho peso laboral y emocional también” (Caso 1, Fase 1).

*Los veo multiplicándose en su trabajo, pero por mil, porque de verdad que tienen que hacer muchísimas cosas. Los admiro, los admiro y se lo he dicho, le he dicho mira... ojalá y no me lo den a mí (el rol de profesor jefe) (...) en la pandemia fue más difícil el trabajo de profesor jefe, porque usted presencialmente puede solucionar eso en terreno, por decirlo así, pero ya cuando es en línea se dificulta y más cuando hay alumnos que desaparecen, que usted no vuelve a saber más nada de ello y trata de una u otra forma. Yo lo veo, yo verdad los admiro, los admiro. (Profesor sin jefatura, Caso 2, Fase 2)*

Efectos sobre la confianza entre estudiantes y profesores jefes: consecuencia colateral del contexto de crisis sanitaria

El rol asumido por los profesores jefes durante la pandemia y el tipo de vínculo que en ese marco establecieron con los estudiantes han tenido como correlato un reporte de aumento de confianza de éstos en sus profesores jefes. Esto es mencionado abiertamente por los

distintos actores escolares entrevistados, pero también es evidenciado en el alto número de incidentes críticos de incremento de confianza durante la pandemia, reportado por estudiantes que se refieren de forma específica a sus profesores jefes, (alrededor de un 60% del total de incidentes).

*En la figura del profesor jefe las niñas confían mucho. Cuando una niña desaparece por dos o tres días, le escribe después al profe jefe “profe, disculpe que había desaparecido pero me había pasado esto y esto otro”. Entonces siento que la figura de profesor jefe, en este contexto, ha sido muy trascendental y las niñas lo han valorado hartito. (Directiva, Caso 1, Fase 1)*

*Yo creo que la confianza aumentó porque, digamos, la incertidumbre de la pandemia era como que solo nos teníamos a nosotros intentando ayudar y sobrellevar la situación que estamos pasando, que nos cayó de repente y nadie sabía qué estaba pasando, entonces la profesora siempre era como que “chiquillos, pero díganme, cómo están, en qué los puedo ayudar. Si no tienen internet o tal vez un teléfono donde conectarse...”, entonces uno se sentía libre como de “profe, es que no tengo internet y eso”, y entonces la profesora hacía lo que podía. (Estudiante, Caso 3, Fase 2)*

Esta mayor confianza entre estudiantes y profesores jefes es, desde el punto de vista de los docentes, un efecto positivo de la pandemia, generado porque lograron un mayor conocimiento de las situaciones particulares de su estudiantado y mayor cercanía con ellos y con sus apoderados. De este modo, los docentes valoran el mayor manejo de información acerca de sus estudiantes, aludiendo con ello a aspectos asociados con la faceta de apertura de la confianza.

*Nos hemos acercado un poquito más a los alumnos porque hemos tenido que sí o sí enterarnos de sus vidas privadas un poco más, por ejemplo, “yo no tengo internet porque vivo de allegada en la casa, porque mi mamá perdió todo”, bueno, nos hemos enterado de muchas cosas en casos puntuales que no teníamos idea, entonces, esto también nos ha permitido un poco conocer más a los alumnos. (Profesora, Caso 4, Fase 1)*

Desde el punto de vista de los estudiantes, la pandemia les ha permitido evidenciar aspectos positivos de sus profesores jefes, no tan visibles en un contexto de mayor normalidad, aumentando la valoración y confianza que depositan en ellos.

*Nosotros ya sabíamos que nuestra profe jefe era súper bacán pero ahora nos dimos cuenta de que de verdad ella lo da todo por nosotros.*  
(Estudiante, Caso 4, Fase 1)

Tres facetas de la confianza tienden a ser las referidas constantemente por los estudiantes en la que experimentan hacia sus profesores jefes: apertura, previsibilidad y benevolencia. Respecto de la primera, la mayoría coincide en mencionar positivamente el tipo de comunicación que han logrado establecer, valorando principalmente la constante disponibilidad de éstos. Fundamentalmente a través de Whatsapp, han logrado establecer interacciones fluidas, caracterizadas por la pronta respuesta a sus requerimientos. Esto los lleva a valorar positivamente la previsibilidad de sus profesores jefes, porque asumen que pueden recurrir a ellos cuando lo requieran, siendo escuchados y encontrando respuestas de forma oportuna.

*Mi profesora jefa. Cualquier duda yo voy y le pregunto y ella lo más rápido que pueda me responde.* (Estudiante, Caso 6, Fase 1)

*Ella siempre estuvo como disponible para cualquier duda que yo tenía y eso me hizo como entrar en confianza, porque yo siempre era como que mañana tenía que entregar una tarea y hoy en la noche yo llegaba y le escribía: “profe, mire, tengo esta duda”, y a la hora que yo le escribiera ella me respondiera. Entonces, o sea, ella siempre estuvo ahí disponible.*  
(Estudiante, Caso 2, Fase 2)

Todo esto los lleva a destacar positivamente sentirse respaldados por sus profesores jefes, lo que alude a la faceta de benevolencia de la confianza. Asimismo, se refiere con frecuencia a ciertas características personales de sus profesores jefes, tales como ser cariñosos y comprensivos, destacando la disposición que los docentes tendrían a aconsejar más a que a reprender o dar instrucciones. Esto resulta especialmente relevante en un contexto de crisis como el

actual, en el que los estudiantes se han visto sometidos a mayores situaciones de vulnerabilidad, tanto psicoemocional como social.

*Puedo hablar cualquier cosa con la profe jefe, decirle cualquier cosa y va a haber confianza, yo sé que si le digo “me siento mal hoy, no puedo conectarme” ella va a entender.* (Estudiante, Caso 1, Fase 1)

*Por ejemplo, había situaciones en que yo a lo mejor me podía haber sentido mal y ella (profesora jefe) estaba ahí como para preguntarme, o sea, saliendo de la labor profesional igual, que igual es como bastante valorable eso. Yo creo que eso también como que me abrió mucho la confianza, el hecho de que fuera como más allá.* (Estudiante, Caso 5, Fase 2)

Los estudiantes también aluden con frecuencia, como razones por las que ha aumentado la confianza en sus profesores jefes, a las labores más específicas asumidas por éstos durante este periodo y que son expresiones de la preocupación que manifestarían hacia ellos, tanto en términos académicos como personales. Acciones vinculadas al monitoreo de la participación y al acompañamiento al proceso formativo son asumidas por los estudiantes como interés de sus profesores por su situación académica y por sus aprendizajes durante este periodo.

*Mi profesora jefe igual es súper preocupada en el tema de todos sus estudiantes, está pendiente. “Alumnos, este trabajo por favor háganlo”, si un compañero no manda el trabajo, está diciendo “X, ¿qué pasó, por qué no lo pudiste enviar? ¿Te ocurrió algo?”. Siempre está muy pendiente de nosotros y eso igual se le agradece mucho.* (Estudiante, Caso 2, Fase 1)

*Estaba atrasada y a veces no estaba muy activa en clases, y me sentía en total confianza de decirle a la profesora (jefe) por qué... O sea, yo le podría haber mentido y decirle cualquier cosa, pero le pude decir “No profe, es porque estoy muy ocupada en mi casa, y la verdad es que me ha entrado una depresión prácticamente, de estar aquí, cuidar a mis hermanos todo el tiempo, y estar haciendo las cosas del hogar” (...) Entonces, la profesora me hizo casi como un mini plan especial...*

*en eso me pasó hasta el número del de Matemáticas, que era la que me estaba costando más, y eso, entonces... pude hacer mis actividades y terminar el primer año de pandemia con buen promedio, y eso fue increíble. (Estudiante, Caso 3, Fase 2)*

Acciones vinculadas a la promoción del bienestar psicoemocional y social son también interpretadas por los estudiantes como expresión de preocupación, pero en este caso por su bienestar más integral y no solo en su calidad de estudiantes. Especial valoración se otorga tanto a la proactividad de los profesores que preguntan con frecuencia sobre sus situaciones personales y estados de ánimo, como a la seguridad que sienten de poder acudir a ellos en búsqueda de apoyo o soluciones frente a problemáticas personales.

*Entonces el profe siempre preguntándonos, viendo también los apoyos entre nosotros, hablando sobre el tema de la pandemia, cómo hemos estado. Siempre está atento en eso, no hay nada que decir... siempre ha estado. Yo creo que él es el más importante. (Estudiante, Caso 2, Fase 1)*

*Mi profesora jefa es una persona con que yo siento más confianza, porque ella siempre ha estado ahí, siempre nos preguntaba, por ejemplo, en la pandemia, como estábamos, si nuestra familia estaba bien, si alguno de nosotros estaba contagiado, se informaban desde ella y se informaba al colegio y nos podían brindar ayuda. (Estudiante, Caso 2, Fase 2)*

## Conclusiones y discusión

El objetivo del estudio fue profundizar en las características y labores desempeñadas por los profesores jefes durante el periodo de pandemia y sus efectos sobre la confianza entre ellos y sus estudiantes. El principal hallazgo se refiere al modo en que, en el contexto de crisis generado por la actual pandemia, los profesores jefes han adaptado su rol con el fin de abordar las múltiples problemáticas de estudiantes y familias durante este periodo, generando mayores niveles de confianza con sus estudiantes, lo que ha repercutido en que se constituyesen como actor central en el vínculo de éstos con sus establecimientos.

En términos académicos, se han focalizado en promover la vinculación de sus estudiantes con los procesos formativos, realizando una labor de monitoreo, pero también transformándose en articuladores de los aprendizajes, resolviendo dudas, enviando actividades y mediando entre docentes y estudiantes. Todo lo que ha intensificado su labor en relación con tiempos normales, en términos de su función de orientar y guiar los aprendizajes (Fundación Chile, 2006).

En relación con el desarrollo personal, temáticas como la orientación vocacional, autocuidado y prevención (MINEDUC, 2018) han perdido protagonismo frente a la urgencia de responder a otras necesidades psicoemocionales y socioeconómicas del estudiantado. El desarrollo personal ha sido reformulado en términos de promover bienestar psicoemocional, a través de contener, escuchar y motivar a los estudiantes y, en algunos casos, también a sus familias.

Asimismo, siendo probablemente lo más distintivo de la jefatura de curso durante este periodo de crisis, los docentes han desempeñado un importante rol social, tornándose en agentes activos en pesquisar dificultades socioeconómicas y proporcionar información y apoyos sociales disponibles a sus estudiantes y familias. Con ello, han trascendido el espacio escolar de interacción, ingresando en los hogares, conociendo mayores detalles de las vidas familiares y situaciones sanitarias, sociales y personales de sus estudiantes.

En este contexto, los estudiantes destacan poder contar con sus profesores jefes como adultos de referencia a los que acudir frente a problemas personales y/o familiares, encontrando respuestas, sintiéndose escuchados y acogidos durante este periodo. Desde una lectura de la confianza, en términos de lo propuesto por Hoy y Tschannen-Moran (1999), las dimensiones movilizadas en este incremento de la confianza entre estudiantes y sus profesores jefes han sido principalmente benevolencia, expresada en la preocupación por el bienestar tanto personal como académico de los estudiantes, apertura y previsibilidad, en la medida en que se tornan en actores claves a los que acudir con la certeza de encontrar las respuestas esperadas. Es probable que lo señalado por los estudiantes sobre

sus profesores jefes remita en gran medida a lo esperado en este contexto, siendo valorados, por tanto, aspectos que podrían ser leídos como parte de la faceta de competencia de la confianza en tanto refiere a habilidades y/o capacidades específicas asociadas al cargo. De este modo, el contexto de crisis lleva a reconfigurar las prácticas y competencias que les son demandadas a los docentes para entablar relaciones de confianza con sus estudiantes.

El estudio plantea implicancias relevantes a considerar tanto respecto del rol de la jefatura de curso en el sistema escolar como de su adaptación en contextos de crisis. Respecto de la función, la propia normativa reconoce que el cargo es difuso, en la medida en que asume responsabilidades similares a las de un tutor, existente en otros sistemas escolares pero sin serlo propiamente tal (MINEDUC, 2018), lo que conlleva a que, en general, sea ejercido con poca claridad respecto de las atribuciones y lo esperado del mismo por los distintos actores escolares. Incluso la nomenclatura del cargo da a entender que su posición frente a su curso y los otros docentes se basa en una posición jerárquica —de “jefe”—, lo que en alguna medida contribuye a que asuman —y/o se les asignen— responsabilidades que, en un contexto de crisis, tal como ha sido profundizado, se multipliquen. Asimismo, en todos los casos, con excepción de uno que cuenta con un modelo de tutoría institucionalizado, la carga horaria y/o bonificación por el ejercicio de este rol es muy escasa, lo que en el contexto actual se ha traducido en una mayor carga laboral entre los docentes que ejercen esta función, lo que probablemente puede desincentivar que quieran asumirla.

Todo esto lleva a la necesidad de replantear el rol, tanto en términos de nomenclatura, funciones y atribuciones, por una parte —con base en lo que en la práctica realizan los profesores jefes en contextos de crisis y de no crisis—, como también, por otra, en relación con el modelo de escuela que se busca impulsar actualmente, en que conceptos como “trabajo colaborativo” (Aparicio y Sepúlveda, 2019) o “liderazgo distribuido” (Queupil y Montecinos, 2020) han cobrado relevancia. Parece ser más apropiado avanzar hacia un rol más cercano al de tutor o consejero, presente en otros contextos educativos (Esposito y Cole, 2002), con foco en el importante papel

que desempeñan en la construcción de confianza con los estudiantes (Phillippo, 2012; Russell et al., 2016), pero ejerciendo su labor en red con otros docentes y profesionales de la escuela, con el fin de abordar de manera colaborativa e integral, ya sea en equipos de aula o figuras similares, las áreas formativa, psicoemocional y social de los cursos. Funciones que, finalmente, requieren también ser consideradas como constitutivas del proceso formativo y, por tanto, deben contar con el tiempo adecuado para su ejecución.

Asimismo, se plantea la importancia de contar con una formación pertinente y de calidad para el ejercicio de una función como la señalada. Si bien la literatura al respecto ha coincidido en señalar que actualmente la formación para el cargo de profesor jefe es escasa (Bravo y Herrera, 2020; Toro y Berger, 2012), la evidencia aquí recogida plantea que ésta además requiere considerar las funciones en escenarios cambiantes, como lo evidencia la actual situación de crisis. Tal como han sostenido diversos autores, este tipo de eventos no son excepcionales y requieren ser incorporados como posibles escenarios sobre los que actuar, tanto a nivel de la escuela como específicamente a nivel de docentes (Mutch, 2015), desempeñando en ellos la dimensión de confianza en tanto recurso a movilizar (Mishra, 1996), pero también como un papel central (Webb, 1996).

Otro aspecto que adquiere relevancia, a la luz de los hallazgos aquí expuestos, se refiere al reconocimiento de las dificultades que enfrentan los docentes y la mayor carga laboral asociada a la jefatura de curso durante periodos como el actual. La pandemia también ha acarreado dificultades sanitarias, psicoemocionales y socioeconómicas entre los docentes, lo que plantea la necesidad de contar con redes de apoyo institucionalizadas para contenerlos y asistirlos en su labor.

La principal limitación del estudio se refiere a la imposibilidad de establecer comparaciones entre el rol de la jefatura de curso en tiempos de mayor normalidad, con anterioridad a la pandemia, con lo que ocurre durante la actual crisis sanitaria. Investigaciones futuras debiesen profundizar en las características que asumirá el rol en los liceos en los tiempos de nueva normalidad, viéndose hasta qué punto las prácticas desarrolladas durante la crisis de covid-19 lo

reconfigurarán y cuál será el efecto que aquello tendrá en la relación con los estudiantes.

## Referencias

- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Binning, K. R., Cook, J. E., Purdie-Greenaway, V., Garcia, J., Chen, S., Apfel, N., Sherman, D. & Cohen, G. L. (2019). Bolstering trust and reducing discipline incidents at a diverse middle school: How self-affirmation affects behavioral conduct during the transition to adolescence. *Journal of school psychology*, 75, 74-88. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.007>
- Brake, A. (2020). Right from the Start: Critical Classroom Practices for Building Teacher–Student Trust in the First 10 Weeks of Ninth Grade. *The Urban Review*, 52(2), 277-298. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00528-z>
- Bravo V. M. y Herrera F. D. (2020). Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile. *Revista Educación*, 44(2), 7-23.
- Brion-Meisels, G. (2015). “Can I Trust You With This?” Investigating Middle School Students’ Use of Learning Supports. *Urban Education*, 50(6), 718-749. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085914525788>
- Brooks, M. C. (2015). School principals in Southern Thailand: Exploring trust with community leaders during conflict. *Educational Management Administration y Leadership*, 43(2), 232-252. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143213513191>
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Chell, E. (2004). Critical incident technique. In C. Cassell y G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 45-60). SAGE.
- Conejeros, M. L., Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*, 32(129), 30-46.
- Davies, L. (2003). *Education and conflict: Complexity and chaos*. Routledge.

- División Educación General. (2021). *Orientaciones para promover el desarrollo de la orientación educacional en el sistema escolar*. Recuperado de: [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/04/Orientaciones\\_promoverorientacioneduc.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/04/Orientaciones_promoverorientacioneduc.pdf)
- Esposito, J. & Cole, C. (2002). What Works and What Doesn't Work in Five Teacher Advisory Programs. *Middle School Journal*, 34(1), 27-35.
- Forsyth, P. B., Adams, C. M. & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press.
- Fuller, C. (2014). Social Capital and the role of trust in aspirations for higher education. *Educational Review*, 66(2), 131-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.768956>
- Fundación Chile. (2006). *Perfil de competencias. Cargo: Profesor Jefe de Enseñanza Media. Perfiles de Competencias Directivas, Docentes y Profesionales de apoyo*. Programa Educación-Gestión Escolar. Recuperado de: <https://educrea.cl/cargo-profesor-jefe-ensenanza-media-perfil-competencias/>
- Gerring, J. (2014). ¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve? En R. Castiglioni y C. Fuentes (Eds.), *Política comparada sobre América Latina: teorías, tópicos y método*. Editorial UDP.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B. & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184-208. DOI: <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. K. (1994). The fifth moment. In Y. S. Lincoln y N. K. Denzin (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 575-586). Sage Publications.
- Ministerio de Educación, MINEDUC. (2018). *Orientación. Apoyo a la Implementación curricular de la Asignatura de Orientación. Rol de la jefatura de curso – 7° Básico a 2° año de Educación Media*. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14478>

- Ministerio de Educación, MINEDUC. Centro de Estudios. (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Recuperado de: [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc\\_bancomundial.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf)
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. M. Kramer y T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations. Frontiers of theory and research* (pp. 261-287). Sage Publications.
- Mitchell, R., Mendiola, B., Schumacker, R. & Lowery, X. (2016). Creating a school context of success: The role of enabling school structure y academic optimism in an urban elementary y middle school setting. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 626-646.
- Münscher, R. & Kühlmann, T. (2012). Using critical incident technique in trust research. In F. Lyon (Ed.), *Handbook of research methods on trust*. Elgar.
- Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: what can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32(1), 5-22.
- Mutch, C. (2015). "Quiet heroes": teachers and the Canterbury earthquakes. *Australasian Journal of disasters and trauma studies*, 19(2), 77-86.
- Palma, A. y Álvarez, V. (2011). *Reuniones de apoderados. Acercando las familias a la escuela (Manual para Profesores Jefes)*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Parraguez, S., Navarro, A. y Retamal, M. (2010). *El Profesor Jefe en la Transversalidad*. Universidad de Santiago de Chile.
- Pérez, L., Cortese, I. y Gallardo, G. (2007). *Manual para profesores jefe, construyendo una alianza efectiva familia-escuela*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Phillippo, K. (2012). "You're trying to know me": Students from nondominant groups respond to teacher personalism. *The Urban Review*, 44(4), 441-467. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11256-011-0195-9>
- Queupil, J. P. y Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Ramírez, M. A. (2016). La labor del/la profesor/a jefe/ay su des-politización. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3, s.p.

- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0079>
- Russell, S. L., Wentzel, K. R. & Donlan, A. E. (2016). Teachers' beliefs about the development of teacher-adolescent trust. *Learning Environments Research*, 19(2), 241-266. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9207-8>
- Smawfield, D. (2013). Education and Natural Disasters: A Selective Overview. In D. Smawfield (Ed.), *Education and natural disasters*. Bloomsbury Publishing.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Supriyanto, A., Hartini, S., Irdasari, W. N., Miftahul, A., Oktapiana, S. & Mumpuni, S. D. (2020). Teacher professional quality: Counselling services with technology in Pandemic Covid-19. *Counsellia: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 10(2), 176-189. DOI: <http://dx.doi.org/10.25273/counsellia.v10i2.7768>
- Sutherland, I. E. (2017). Learning and growing: trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 2-17. DOI: <https://doi.org/10.1108/jea-10-2015-0097>
- Toro, P. A. (2015). La función del Profesor Jefe: Autora: Radamanta Dintrans de Cáceres. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (3), 134-137.
- Toro, P. A. (2018). Una nueva oficina en el liceo: la instalación de los orientadores como política educacional en Chile (c. 1946-c. 1953). *Historia Caribe*, 13(33), 283-315.
- Toro, L. y Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. *Diálogos educativos*, 23(12), 16-37.
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170781>
- Villalobos, A., Cuevas, S. y Martínez, D. (2018). El "consejo de curso" y la formación ciudadana: un espacio natural del profesor orientador. *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), 79-94.
- Villalobos, A. (2020). El Consejo de Curso: espacio curricular para la acción orientadora del profesor jefe. *Revista de orientación educativa*, 34(65), 24-36.

- Webb, E. J. (1996). Trust and Crisis. In R. Kramer y T. Tylor (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 288-301). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Sage.
- Zhou, X. (2020). Managing psychological distress in children and adolescents following the COVID-19 epidemic: A cooperative approach. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S76. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000754>

Recibido: 27/01/2022

Aceptado: 13/06/2022